

POLITECNICO DI MILANO

Facoltà di Ingegneria dei Sistemi

Corso di Laurea in Ingegneria Gestionale



L'INFLUENZA DELLE CARATTERISTICHE DI *GOVERNANCE* E  
MANAGERIALI SULLE *PERFORMANCE* SCOLASTICHE:  
ANALISI EMPIRICA

Relatore: Dott. Tommaso Agasisti

Tesi di Laurea di:

Francesca Bonomi 735098

Anno Accademico 2009-2010

## Indice

INDICE.....	1
INDICE FIGURE .....	3
INDICE TABELLE .....	6
INTRODUZIONE .....	8
IL CONTESTO: LA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE .....	25
1.1    Valutare un sistema scolastico: ragioni e principi .....	25
1.1.1    Perché valutare?.....	25
1.1.2    Per chi valutare? .....	26
1.1.3    Cosa valutare?.....	27
1.1.4    Come valutare? .....	29
1.2    Un esempio internazionale .....	33
1.2.1    Valutazione interna.....	36
1.2.2    Valutazione esterna.....	37
1.3    La valutazione del sistema scolastico in Italia.....	40
1.3.1    Percorso del Sistema Nazionale di Valutazione .....	41
1.3.2    Prova INVALSI: aspetti descrittivi .....	51
1.4    L'autonomia scolastica .....	53
1.5    Le scuole paritarie .....	55
1.6    Obiettivo del lavoro e domande di ricerca.....	58
IL <i>FRAMEWORK</i> TEORICO.....	61
2.1    Da dove si sviluppa il <i>framework</i> teorico .....	61
2.2    Il <i>framework</i> teorico: le determinanti delle prestazioni delle scuole.....	62
2.3    Indicatori per misurare le determinanti delle prestazioni delle scuole .....	65
2.3.1    Gli indicatori di processo.....	66
2.3.2    Criteri per valutare gli indicatori di processo .....	67
2.3.3    Esempi di indicatori di processo per le istituzioni scolastiche .....	67
2.3.4    Framework teorico utilizzato nel lavoro di tesi .....	71
2.3.5    Indicatori utilizzati nel lavoro di tesi.....	72
2.4    Analisi dei risultati .....	84
LA METODOLOGIA UTILIZZATA.....	86
3.1    Il lavoro di ricerca con Foe e l'elaborazione del questionario .....	87
3.2    Analisi ed elaborazione dei dati.....	90

RISULTATI .....	93
4.1    Analisi descrittiva dei risultati .....	93
4.1.1  Analisi delle caratteristiche delle scuole .....	93
4.1.2  Analisi degli indicatori di processo .....	95
4.2    Analisi comparativa delle caratteristiche di governance .....	101
4.2.1  Valutazione e orientamento .....	103
4.2.2  Attività di sostegno a studenti stranieri e disabili .....	106
4.2.3  Altre informazioni .....	108
4.2.4  Clima di scuola e presenza sul territorio .....	109
4.2.5  Componente docente .....	114
4.2.6  Governance .....	114
4.3    Analisi comparativa delle caratteristiche della scuola.....	120
4.3.1  Le caratteristiche strutturali .....	120
4.3.2  Le performance di governance delle scuole high- performance.....	125
4.3.3  Le performance di governance delle scuole non- high- performance .....	130
4.3.4  Un cluster della robustezza dei risultati: classificazione alternativa delle scuole	134
4.4    Analisi statistica dei dati.....	136
CONCLUSIONI.....	140
5.1    Sintesi dei risultati .....	140
5.2    Implicazioni del lavoro.....	142
5.2.1  Rilevanza delle caratteristiche di governance .....	142
5.2.2  Suggerimenti per il caso italiano .....	144
5.2.3  Suggerimenti per migliorare il management delle scuole .....	145
5.2.4  Potenziamento dell'autonomia scolastica.....	146
APPENDICE .....	150
6.1    Questionario .....	150
BIBLIOGRAFIA .....	161

## Indice Figure

Figura I: Modello contesto- Input- Processi- Output.....	10
Figura II: Famiglie di indicatori .....	14
Figura III: Le attività della scuola .....	14
Figura IV: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio.....	15
Figura V: Le caratteristiche dei docenti .....	15
Figura VI: <i>Governance</i> .....	16
Figura VII: La gestione delle risorse finanziarie .....	16
Figura VIII: Le caratteristiche distintive .....	20
Figura IX: Modello di funzionamento della scuola.....	30
Figura X: Struttura del modello di valutazione inglese.....	33
Figura XI: Identikit del sistema di valutazione inglese .....	40
Figura XII: La struttura di rilevazione dell'Invalsi .....	47
Figura XIII: Orizzonte strategico di un sistema di valutazione.....	59
Figura XIV: Modello elementare di funzionamento della scuola .....	63
Figura XV: Modello contesto- <i>input</i> - processo- <i>output</i> .....	63
Figura XVI: Utilizzo degli indicatori di processo nella valutazione .....	66
Figura XVII: Famiglie di indicatori.....	72
Figura XVIII: Le attività della scuola.....	73
Figura XIX: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio.....	75
Figura XX: Le caratteristiche della componente docente .....	78
Figura XXI: Le caratteristiche di <i>governance</i> .....	80
Figura XXII: La gestione delle risorse finanziarie .....	81
Figura XXIII: I passi della metodologia.....	86
Figura XXIV: Famiglie di indicatori .....	96
Figura XXV: Le attività della scuola.....	97
Figura XXVI: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio.....	98
Figura XXVII: La componente docente .....	99

Figura XXVIII: <i>Governance</i> .....	100
Figura XXIX: Prove strutturate per classi parallele .....	103
Figura XXX: Strumenti di autovalutazione delle attività scolastiche .....	104
Figura XXXI: Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato .....	105
Figura XXXII: La valutazione come strumento per prendere decisioni operative.....	106
Figura XXXIII: Attività didattiche di sostegno a studenti disabili.....	106
Figura XXXIV: Attività di recupero e potenziamento per studenti disabili .....	107
Figura XXXV: Attività didattiche di sostegno a studenti stranieri .....	107
Figura XXXVI: Attività di recupero e potenziamento per studenti stranieri .....	108
Figura XXXVII: Strutture di supporto innovativo alla didattica.....	109
Figura XXXVIII: Durata delle lezioni.....	109
Figura XXXIX: Grado di collaborazione attiva scuola- famiglia .....	110
Figura XL: Servizio di pre- scuola .....	110
Figura XLI: Servizio mensa .....	111
Figura XLII: Servizio scuola- bus .....	112
Figura XLIII: Ricorsi a provvedimenti disciplinari.....	112
Figura XLIV: Grado di coinvolgimento dei docenti nella progettazione complessiva dell'offerta formativa.....	113
Figura XLV: Grado di coinvolgimento dei genitori nella progettazione complessiva dell'offerta formativa.....	113
Figura XLVI: Grado di collaborazione tra i docenti .....	114
Figura XLVII: Grado di coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali istituzionali .....	115
Figura XLVIII: Grado di coinvolgimento dei genitori nei processi decisionali istituzionali .....	115
Figura XLIX: Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche .....	116
Figura L: Attività integrative per studenti disabili .....	116
Figura LI: Attività d'integrazione per studenti stranieri.....	117
Figura LII: Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari.....	117
Figura LIII: Iniziative auto – organizzate dalle famiglie degli studenti .....	118

Figura LIV: Le caratteristiche distintive delle scuole <i>high- performance</i> .....	125
Figura LV: Il legame tra le caratteristiche e i risultati.....	126
Figura LVI: Prove strutturate per classi parallele.....	127
Figura LVII: La valutazione come strumento per prendere decisioni operative.....	128
Figura LVIII: Grado di collaborazione tra i docenti.....	128
Figura LIX: Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche .....	129
Figura LX: Attività integrative per studenti disabili .....	130
Figura LXI: Attività d'integrazione per studenti stranieri.....	130
Figura LXII: Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato .....	131
Figura LXIII: Strutture di supporto innovativo alla didattica .....	132
Figura LXIV: Servizio mensa .....	132
Figura LXV: Grado di coinvolgimento dei genitori nella progettazione complessiva dell'offerta formativa.....	133
Figura LXVI: Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari .....	133
Figura LXVII: Iniziative auto- organizzate dalle famiglie degli studenti .....	134
Figura LXVIII: Iniziative auto- organizzate dalle famiglie degli studenti .....	136
Figura LXIX: Descrizione test chi quadro .....	137
Figura LXX: Le scuole italiane hanno poca autonomia e responsabilità .....	148

## Indice Tabelle

Tabella 1: Le caratteristiche organizzative: valori di sintesi .....	18
Tabella 2: Le caratteristiche organizzative: presenza della scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi 2007/2008 .....	19
Tabella 3: Le caratteristiche distintive: distribuzioni delle scuole <i>high- performance</i> ..	21
Tabella 4: Le caratteristiche distintive: distribuzioni delle scuole <i>non high- performance</i> .....	21
Tabella 5: Test di significatività delle differenze. ....	22
Tabella 1: I fattori che incidono nel sistema scolastico.....	32
Tabella 2: Aspetti di valutazione del sistema Ofsted .....	35
Tabella 3: Indicatori di processo .....	70
Tabella 4: Indicatori sezione attività della scuola .....	75
Tabella 5: Indicatori clima scolastico e rapporto con il territorio .....	78
Tabella 6: Indicatori componente docente .....	80
Tabella 7: Indicatori di <i>governance</i> .....	81
Tabella 8: Indicatori della gestione finanziaria .....	82
Tabella 9: Famiglie di indicatori, elementi caratteristici e indicatori di processo.....	83
Tabella 10: Dati Invalsi distinti per aree geografiche.....	84
Tabella 11: Caratteristiche organizzative: analisi descrittiva .....	91
Tabella 12: Caratteristiche organizzative: presenza scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi 2007/2008 .....	91
Tabella 13: Caratteristiche descrittive: analisi descrittiva.....	93
Tabella 14: Caratteristiche organizzative: Presenza scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandoni della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi.....	95
Tabella 15: L'incidenza delle spese finanziarie delle scuole .....	101

Tabella 16: Scuole <i>high- performance</i> , <i>non high- performance</i> e senza punteggio Invalsi .....	102
Tabella 17: Indicatori: differenze significative, poco rilevanti e assenti.....	119
Tabella 18: Caratteristiche organizzative scuole <i>high- performance</i> : analisi descrittiva .....	121
Tabella 19: Caratteristiche organizzative delle scuole <i>non high- performance</i> : analisi descrittiva .....	121
Tabella 20: Caratteristiche organizzative scuole <i>high- performance</i> : presenza della scuola primaria, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che proseguono gli studi .....	123
Tabella 21: Caratteristiche organizzative scuole <i>non high- performance</i> : presenza scuola primaria, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che proseguono gli studi .....	124
Tabella 22: Indicatori: differenze significative, poco rilevanti, assenti .....	135
Tabella 23: Test di significatività delle differenze .....	138
Tabella 24: Risultati di ricerca.....	139



## **Introduzione**

La maggior parte di Paesi industrializzati si è dotato, negli ultimi vent'anni, di metodi di valutazione del sistema educativo, dove le scuole sono poste al centro dell'analisi e la valutazione è stata utilizzata come strumento per monitorare il livello e la qualità del sistema scolastico. La scuola è chiamata a rendere conto delle proprie scelte organizzative ed educative in riferimento al contesto sociale in cui opera e al sistema di formazione e istruzione in cui è inserita. È necessario, quindi, elaborare ed implementare un sistema di valutazione adeguato ponendolo in relazione al contesto in cui le scuole operano. In particolare, la valutazione diventa il mezzo privilegiato per la gestione strategica dell'istituzione, innescando processi di miglioramento e di monitoraggio. Nell'ambito della valutazione di risultati e *performance* di un sistema educativo, il principale punto di interesse per molti studi è rappresentato dall'*output* del sistema, inteso come crescita, in termini di abilità sviluppate e di conoscenze assimilate da parte degli studenti. I fattori che possono influire sull'*output* scolastico sono diversi: la famiglia, la scuola, la comunità, i compagni di scuola. Tutti questi fattori esercitano non solo un'influenza diretta, ma, interagendo tra loro, anche un'influenza indiretta sui risultati dello studente.

Lo strumento oggi più diffuso per la misurazione dell'*output* è rappresentato dall'apprendimento degli studenti, rilevato attraverso test standardizzati, che vengono sottoposti sinteticamente e periodicamente agli studenti. I test Pisa (*Programme for International Student Assessment*), ad esempio, sono indagini internazionali, promosse dall'OCSE con lo scopo di valutare con periodicità triennale il livello di istruzione degli adolescenti nei principali paesi industrializzati. Con questo strumento è possibile sia osservare l'andamento di ogni studente durante il percorso scolastico, sia effettuare un confronto tra diverse scuole o gruppi di scuole. Questo indicatore però prende solo parzialmente in considerazione problemi come il ruolo svolto dalla famiglia sugli apprendimenti di ogni studente o fenomeni di autoselezione degli studenti stessi.

Nel contesto italiano, una tale metodologia risulta difficile da applicare, data l'assenza di test standardizzati a copertura nazionale. L'Invalsi (Istituto Nazionale per la

Valutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione), entrato in vigore a seguito del Decreto legislativo 30 Luglio 1999, n.286, ha istituito il servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, con il compito di provvedere alla verifica periodica e sistematica sia delle conoscenze e abilità degli studenti, sia della qualità complessiva dell'offerta formativa, delle istituzioni scolastiche e formative. La Prova Nazionale per l'esame di stato della scuola secondaria di primo grado è strutturata tenendo conto delle tecniche adottate per le rilevazioni degli apprendimenti dalle indagini nazionali ed internazionali. La prova è semi strutturata ed è costruita anche in riferimento alle pratiche didattiche dei docenti di italiano e di matematica. La prova è divisa in due parti, una relativa alla lingua italiana e l'altra alla matematica.

Le attività svolte dall'Invalsi possono essere raggruppate in due aree di intervento, la valutazione di sistema e la valutazione delle scuole. La prima area risponde alla finalità di rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni sintetiche sugli aspetti rilevanti, come la domanda di istruzione, risorse impiegate e esiti conseguiti, inoltre, fornisce ai decisori politici elementi oggettivi per valutare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione.

La seconda area, invece, deve provvedere alla definizione di un modello di valutazione tale da rilevare gli aspetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento per gli studenti.

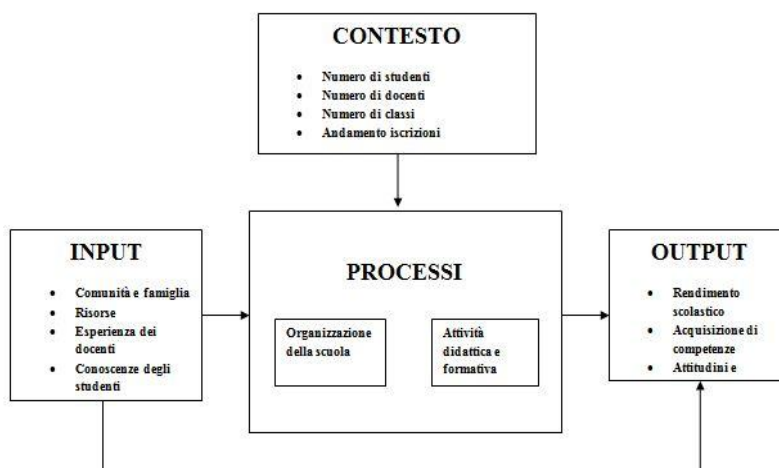
Uno strumento, che sarebbe utile implementare, è inoltre l'autovalutazione. In Italia, infatti, due documenti normativi, la Carta dei Servizi Scolastici (introdotta tramite il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 7 giugno 1995) e il Regolamento sull'Autonomia della Scuola (Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n.275) promuovono l'utilizzo di queste pratiche. In particolare, Il Regolamento sull'Autonomia della scuola stabilisce che le scuole sono libere di scegliere i criteri delle valutazioni periodiche degli obiettivi definiti nel Piano dell'Offerta Formativa (Pof) dei vari istituti scolastici. La valutazione è effettuata dal consiglio degli

insegnanti, sotto la direzione del dirigente scolastico. Il Pof è uno strumento volto ad aiutare le scuole a prendere decisioni ponderate sui programmi curricolari, ma in molte scuole si riduce a una pratica senza conseguenze (Madama e Maino, 2007).

La presente tesi di laurea propone un punto di vista diverso, complementare all'analisi degli apprendimenti degli studenti. L'obiettivo è quello di verificare con ottica manageriale i fattori organizzativi connessi ad un miglioramento delle *performance* della scuola, non attraverso lo studio degli apprendimenti degli studenti, ma attraverso misure della qualità dell'offerta che la scuola eroga agli studenti. Per descrivere i fattori che influenzano le *performance* è stato necessario definire preliminarmente un modello, che permettesse di individuare i fattori critici di interesse.

La ricerca si sviluppa a partire dal modello *input – processo - output*, *framework* di riferimento, elaborato da Scheerens (2000). Lo schema proposto dall'autore, illustrato in Figura 1, si propone di analizzare gli indicatori di processo alla base del sistema educativo.

**Figura I: Modello contesto- Input- Processi- Output**



Fonte: Scheerens (2000)

Il modello sopra descritto è nato verso la fine degli anni '60 per i progetti delle scuole degli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato (*accountability*). Questo è strettamente legato al concetto di “impresa sociale”, affermatosi inizialmente negli Stati Uniti e solo recentemente, introdotto esplicitamente anche nel nostro ordinamento giuridico, attraverso la legge 13 Giugno 2005, n.118, che ha introdotto esplicitamente “l’impresa sociale”, nel nostro ordinamento giuridico. L’impresa sociale viene intesa sia come l’emergere di una nuova forma organizzativa, sia come un processo dinamico di trasformazione, che attraversa i confini e le tradizionali figure all’interno del terzo settore. Il concetto di impresa sociale mantiene saldi alcuni elementi fondanti l’impresa, tra cui la capacità di assumere dei rischi e di assumere questi rischi innovando rispetto alle situazioni, alle tecnologie, ai servizi e ai processi esistenti. I rischi, assunti nel settore educativo, sono rischi di carattere educativo e di carattere economico, tra loro strettamente legati. Per la scuola farsi carico del rischio educativo significa mettere al centro lo studente, nell’interesse del suo capitale umano, avendo cura delle qualità di un individuo, che deve avere un robusto bagaglio di conoscenza e un chiaro sistema valoriale a cui fare riferimento per esercitare con consapevolezza la propria libertà. Il rischio economico, invece, attiene al rispetto di fondamentali condizioni di equilibrio della gestione economico finanziaria per dare sistematicità e continuità al perseguimento della missione della scuola.

L’idea alla base del modello utilizzato è che, per una corretta valutazione dei risultati di un sistema o di un progetto, sia necessario collegare gli *output* ad una preliminare valutazione degli *input* e dei processi attivati. E’ necessario sottolineare che attraverso questo approccio si cerca di generare indicatori educativi e/o aspetti considerati rilevanti per descrivere il funzionamento del sistema scolastico, e comprendere al proprio interno prospettive di indagine della qualità e/o della produttività del servizio. Il quadro di riferimento tiene conto di tre dimensioni:

- *Input*, ossia le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il servizio (risorse umane e economiche);

- I processi attuati, ossia le attività realizzate dalla scuola (offerta formativa, scelte organizzative e didattiche, *governance* e stili di direzione);
- *Output* ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni in seguito agli esami) sia a medio e lungo periodo (accesso all'università, al mondo del lavoro).

La tesi è focalizzata in particolar modo sui processi, per cercare di capire e comprendere quanto avviene all'interno del sistema scolastico, e sugli input, piuttosto che sugli *output*, in quanto questi ultimi sono difficilmente definibili e misurabili. Si assume inoltre che gli *input* abbiano sugli *output* una notevole influenza. Questo permette di rilevare le caratteristiche delle diverse scuole e di porre le basi per introdurre dispositivi normativi e gestionali, che incentivino le scuole a migliorarsi e a innovarsi. Nella scuola, infatti, l'innovazione consiste nell'interpretazione dinamica, rispetto alle attese sociali, delle sue funzioni di trasferimento di conoscenze, socializzazione e selezione sociale degli studenti. Innovazioni di primario rilievo per l'efficacia della scuola sono quelle relative al curriculum e ai processi di insegnamento e di apprendimento, attraverso la ricerca e la sperimentazione didattica. Non meno importanti sono quelle riguardanti gli assetti di governo, i modelli organizzativi e i sistemi gestionali. Il *focus* scelto per questa tesi è la gestione, la pianificazione e l'organizzazione della scuola.

L'approccio scelto è quello di valutare la qualità del sistema scolastico e quella delle singole scuole, al fine di offrire una prospettiva utile a chi sia interessato ad una comprensione generale del funzionamento del sistema scolastico, e una prospettiva centrata sulla singola unità scolastica. Per analizzare entrambe le prospettive, è necessario creare un *framework* che permetta uno studio di sistema e uno studio rispetto alle caratteristiche di ogni singola scuola. Da un lato si individuano indicatori costruiti per la valutazione del sistema, dall'altro per valutare la qualità della scuola. L'obiettivo è infatti quello di fornire elementi utili sia al sistema educativo, sia a livello regionale/locale e di scuola. In questo lavoro di tesi, si è approcciato il problema con specifico riferimento ad un insieme di scuole paritarie della Regione Lombardia.

La tesi si articola in diverse fasi.

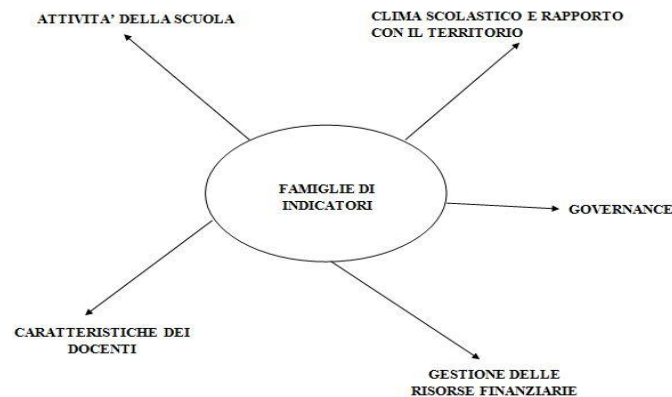
### **Fase 1.**

Attraverso il contributo della letteratura italiana e internazionale, che offre la possibilità di fornire informazioni sulla modalità con cui sono stati studiati i processi organizzativi delle scuole, si è definito il *framework*, punto di partenza per l'analisi dei processi decisionali delle scuole italiane. Grazie a questo strumento e ad un *focus group* con presidi di alcune scuole secondarie di primo grado paritarie della Regione Lombardia, è stato elaborato un questionario in cui sono state individuate cinque macroaree di indicatori di processo, che hanno la funzione di offrire una potenziale spiegazione del motivo per cui certe scuole o sistemi di scuole sono meglio di altre dal punto di vista della qualità scolastica. Il lavoro con le scuole si è svolto in diverse fasi:

- Prima fase di confronto del materiale prodotto con alcuni presidi di scuole associate alla Fondazione Foe (Federazione Opere Educative), associazione di gestori di scuole non statali, di centri di formazione professionale e di istituzioni educative, che hanno come fine l'educazione, l'istruzione e la formazione.
- Seconda fase di validazione del questionario da sottoporre ai dirigenti scolastici.
- Invio del questionario per la sperimentazione del modello.
- Raccolta dei dati e analisi dei risultati.

Nella definizione delle macroaree di informazioni, si è cercato di tenere conto degli elementi essenziali per il buon funzionamento di un sistema di indicatori dell'educazione: capacità di fornire informazioni in grado di descrivere le caratteristiche essenziali del sistema educativo; capacità di fornire informazioni relative a problemi attuali o possibili; capacità di fornire informazioni tali da permettere di assumere decisioni e/o promuovere cambiamenti; capacità di fornire informazioni facilmente comprensibili. Da questa analisi, le cinque macroaree individuate, come si osserva nella Figura 2, riguardano l'attività della scuola, il clima della scuola e la presenza nel territorio, la componente docente e la *governance*.

**Figura II: Famiglie di indicatori**



Le aree individuate in “attività della scuola”, illustrate nella Figura 3, sono collegate ai risultati migliori nelle ricerche di *school effectiveness* e sottolineano i seguenti aspetti :

**Figura III: Le attività della scuola**



- Offerta formativa (progettazione dell’offerta formativa e della didattica, servizi realmente offerti – articolazione oraria, piano dell’offerta formativa completo e adeguato, scelte nella valutazione degli studenti)
- Utilizzo di forme di valutazione interne
- Attività di orientamento
- Sostegno, guida e supporto agli studenti
- Utilizzo delle strutture scolastiche, uso dello spazio e delle infrastrutture

Nella seconda famiglia vengono individuate quelle caratteristiche che sottolineano gli aspetti relativi al clima scolastico e al contesto territoriale in cui la scuola è inserita, come si osserva nella Figura 4. Con l’espressione contesto territoriale si fa riferimento alla disponibilità di capitale infrastrutturale, sociale, culturale, ai fattori di stabilità e di

coesione e soprattutto alla funzionalità del mercato del lavoro. Tra gli elementi di maggiore rilievo si sottolineano:

**Figura IV: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio**



- Livello di coinvolgimento delle famiglie
- Coinvolgimento dei docenti
- Servizi di supporto (mensa, scuolabus, laboratori)
- Affronto di situazioni problematiche

La terza famiglia include tutti gli elementi legati alla componente docente, che come si nota nella Figura 5, sono:

**Figura V: Le caratteristiche dei docenti**

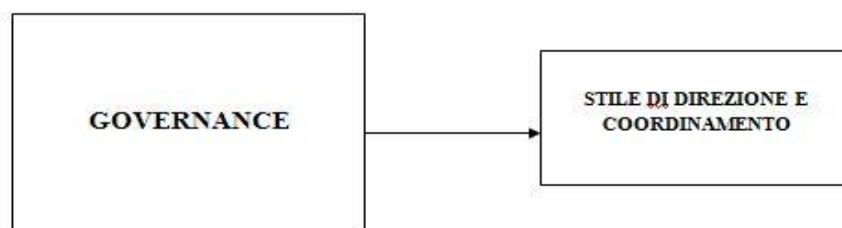


- Livello di formazione e di aggiornamento dei docenti
- Composizione e stabilità del corpo docente, importante perché da essa discendono la continuità didattica, il coordinamento degli insegnanti, la programmazione
- Grado di collaborazione tra i docenti



La quarta famiglia, illustrata nella Figura 6, fa riferimento agli aspetti di *governance*, facendo riferimento ai soli processi decisionali “istituzionali”, assunti all’interno del Consiglio di Istituto o di organismi decisionali collegiali:

**Figura VI: Governance**



- Stile di direzione e di coordinamento
- Decisioni assunte da organismi decisionali collegiali dell’istituto

L’ultima famiglia fa riferimento alle spese che la scuola deve sostenere in un anno scolastico, come si evidenzia nella Figura 7; queste sono di diversi tipi e analizzano l’incidenza di tutte le tipologie di spese sull’andamento della scuola:

**Figura VII: La gestione delle risorse finanziarie**



## **Fase 2.**

Il secondo passo è stata la stesura del questionario, in seguito alla collaborazione con la Foe (Fondazione Opere Educative). Il questionario è stato costruito facendo riferimento

alle diverse macroaree di indicatori individuate, ma si compone anche di una prima parte in cui vengono richieste alcune informazioni generali sulla scuola, i cosiddetti “tratti distintivi”, che distinguono le diverse scuole.

La collaborazione, che ha portato alla stesura del questionario, è stata necessaria, perché non esiste una teoria o un modello di sistema educativo sufficientemente condiviso da cui estrapolare elementi caratteristici e relazioni significative. E' quindi necessario condividere definizioni e procedure con i soggetti coinvolti nelle varie fasi di elaborazione, pur partendo da un ben definito *framework* teorico di riferimento.

La scelta del campione *target* deriva in primo luogo dal fatto che la ricerca è svolta in Regione Lombardia, in cui sono presenti diverse realtà di scuole paritarie di primo grado. Inoltre la natura della scuola come comunità educante ed il corrispondente modello di *management* collegiale, trovano espressione nella letteratura sul *non profit* con riferimento alla scuola privata paritaria. In questo tipo di scuola una serie di fattori sembrano favorire rapporti di lavoro incentrati sullo scambio sociale rispetto a rigidi schemi transattivi del tipo prestazione/controprestazione. Aspetti come il controllo del lavoro da parte dei docenti, il lavoro di gruppo, le maggiori possibilità di sviluppo professionale, la relativa democraticità dell'organizzazione, tendono a creare le condizioni per l'autorealizzazione delle persone e favoriscono il senso di appartenenza. Tutti questi fattori hanno un forte valore incentivante che va oltre il mero riconoscimento d'incentivi di natura economica. Grazie ad un particolare *mix* di incentivi, materiali e soprattutto immateriali, le scuole *non profit* sarebbero capaci di selezionare lavoratori intrinsecamente motivati, di assicurare una maggiore cura per il proprio personale, di ridurre il potenziale d'opportunismo e di promuovere la fedeltà alla scuola ed ai suoi obiettivi (Paletta, 2009). Inoltre la scuola paritaria gode di una particolare autonomia rispetto la selezione dei docenti, l'utilizzo delle risorse e può adottare varie forme di flessibilità per un miglior utilizzo del Piano dell'Offerta Formativa. Questi elementi hanno contribuito a scegliere per lo studio, questa categoria di scuole, in quanto hanno reso più semplice e facile la raccolta dei dati avvenuta

attraverso i questionari, spediti a tutte le scuole paritarie di primo grado della Regione Lombardia.

### Fase 3.

Il passo successivo consiste nell'analisi dei dati raccolti, a seguito del questionario "Indicatori di processo delle scuole paritarie della Regione Lombardia" inviato alle 158 scuole secondarie paritarie di primo grado della Regione Lombardia. I dati analizzati si basano su un tasso di risposta pari al 26,6%, che corrisponde al fatto che 42 scuole su un totale di 158 hanno risposto al questionario. I dati ottenuti sono stati inseriti in un foglio di lavoro *excel* e inizialmente sono state studiate, attraverso statistiche descrittive, le caratteristiche organizzative e manageriali. Per sottolineare i risultati ottenuti, è stata creata la Tabella 1, che riporta alcuni valori statistici di sintesi.

**Tabella 1: Le caratteristiche organizzative: valori di sintesi**

CARATTERISTICHE ORGANIZZATIVE	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEVIAZIONE STANDARD	MIN	MAX
Numero totale studenti	195,86	145,50	77,00	180,57	34,00	937,00
% Stranieri con difficoltà linguistiche	0,93%	0,00%	0,00%	1,93%	0,00%	7,00%
% Studenti disabili	2,25%	2,00%	0,00%	1,85%	0,00%	7,00%
% Studenti ripetenti	2,35%	1,00%	0,00%	2,86%	0,00%	9,80%
Numero docenti	22,43	16,50	20,00	19,64	8,00	102,00
Numero classi	8,29	6,00	6,00	6,94	3,00	34,00
Eventuali sedi distaccate	0,07	0,00	0,00	0,26	0,00	1,00
Iscrizioni 2007/08	168,69	129,00	0,00	176,68	27,00	886,00
Iscrizioni 2006/07	159,54	115,00	25,00	171,96	25,00	870,00
Iscrizioni 2005/06	160,18	100,00	71,00	188,32	14,00	1002,00
Domande non accolte e in lista d'attesa	11,79	0,00	0,00	32,69	0,00	200,00

Tra i valori interessanti per la tesi di ricerca, vi è il punteggio Invalsi, che è il valore di riferimento e di partenza per tutta la successiva analisi. Nella tabella 2, viene riportato in percentuale questo dato, per il campione di scuole analizzato.

**Tabella 2: Le caratteristiche organizzative: presenza della scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi 2007/2008**

	<b>Si</b>	<b>No</b>
presenza scuola primaria	76,19%	23,81%
	<b>Alto</b>	<b>Basso</b>
invalsi 2008/2009	40,48%	59,52%
	<b>No abbandono</b>	<b>Si abbandono</b>
abbandono della scuola 2008/2009	92,86%	7,14%
	<b>Proseguono gli studi</b>	<b>Non proseguono gli studi</b>
diplomati che non proseguono gli studi nell'anno 2007/2008	95,24%	4,76%

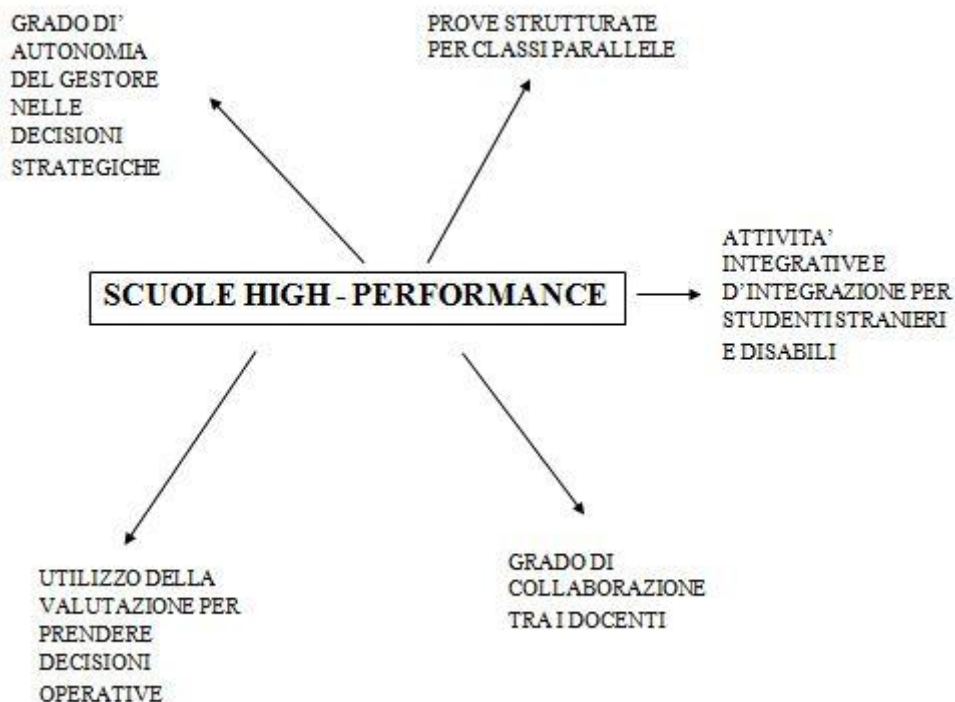
Dopo avere analizzato nel dettaglio le caratteristiche organizzative, il campione di scuole è stato diviso in due gruppi, sulla base del punteggio Invalsi ottenuto, a seguito delle prove standardizzate. I due gruppi sono stati definiti scuole *high-performance* e scuole *non high – performance*. Le prime scuole sono quelle che hanno ottenuto un punteggio Invalsi superiore a 60, mentre le seconde sono quelle che hanno ottenuto un punteggio Invalsi inferiore a 60 e comprendono anche quelle scuola, che non hanno riportato il valore, in quanto analizzando le loro singole caratteristiche queste sono più vicine alle scuole *non high- performance*. Si è scelta come soglia il valore 60/100, perché osservando i valori medi del punteggio Invalsi delle scuole paritarie di secondo grado della Regione Lombardia, il valore di riferimento era pari al 48%. Per evidenziare quindi, le scuole che effettivamente sono considerate *high- performance*, è stato scelto il valore 60, che coincide al 50% più uno. In base a questo son state poi studiate le caratteristiche di *governance* e attraverso un'analisi dettagliata si sono individuate le caratteristiche che caratterizzano le due tipologie di scuole. Questo lavoro si compone di due *step*:

- Un'analisi descrittiva delle risposte, che le scuole hanno dato al questionario.
- Un'analisi statistica, per verificare la validità e la veridicità dei risultati ottenuti attraverso la prima analisi, cercando di rilevare statisticamente se le distribuzioni sono indipendenti.

#### Fase 4.

Dopo una prima analisi dei risultati, sono stati studiati nel dettaglio i risultati ed è emerso come vi sono alcuni fenomeni di *governance* che caratterizzano le scuole ad alte *performance*, come si evidenzia nella Figura 8. Questi elementi sono: la presenza di prove strutturate per classi parallele, per valutare il livello di apprendimento degli studenti; l'utilizzo della valutazione come strumento per prendere decisioni operative; la presenza di attività integrative e d'integrazione per studenti disabili e stranieri; il grado di collaborazione tra i docenti; il grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche.

Figura VIII: Le caratteristiche distintive



Di seguito nelle Tabelle 3 e 4, vengono riportate le distribuzioni delle due tipologie di scuole, per evidenziare le differenze esistenti.

**Tabella 3: Le caratteristiche distintive: distribuzioni delle scuole *high- performance***

Caratteristiche	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Non dato
Presenza di prove strutturate per classi parallele	17,65%	52,94%	11,76%	11,76%	5,88%
Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	58,82%	41,18%	0,00%	0,00%	0,00%
Attività d'integrazione per studenti stranieri	17,65%	5,88%	11,76%	0,00%	64,71%
Attività integrative per studenti disabili	35,29%	29,41%	17,65%	0,00%	17,65%
Collaborazione tra i docenti	47,06%	52,94%	0,00%	0,00%	0,00%
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	58,82%	23,53%	17,65%	0,00%	0,00%

**Tabella 4: Le caratteristiche distintive: distribuzioni delle scuole *non high- performance***

Caratteristiche	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Non dato
Presenza di prove strutturate per classi parallele	12,00%	28,00%	40,00%	8,00%	12,00%
Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	28,00%	56,00%	16,00%	0,00%	0,00%
Attività d'integrazione per studenti stranieri	20,00%	24,00%	0,00%	8,00%	56,00%
Attività integrative per studenti disabili	32,00%	48,00%	4,00%	0,00%	16,00%
Collaborazione tra i docenti	4,00%	56,00%	4,00%	0,00%	0,00%
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	32,00%	40,00%	24,00%	0,00%	4,00%

A seguito dell'analisi descrittiva, è stata condotta un'analisi statistica, per verificare l'indipendenza delle distribuzioni e quindi l'effettiva differenza tra i due gruppi di scuole. Il test statistico utilizzato è il test chi quadro, che permette proprio di verificare l'indipendenza di due distribuzioni di dati. I risultati del test sono riportati nella Tabella 5

**Tabella 5: Test di significatività delle differenze.**

Caratteristiche	Chi quadro	Valore soglia	Differenze
Presenza di prove strutturate per classi parallele	13,49	9,488	Si
Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	14,6	7,815	Si
Attività integrative per studenti disabili	16,226	9,488	Si
Attività d'integrazione per studenti stranieri	6,651	9,488	No
Grado di collaborazione tra i docenti	2,32	7,815	No
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	8,57	9,488	Parziale

I risultati sono coerenti con quanto è stato studiato anche dalla letteratura, in particolare da quanto emerso da un recente studio condotto da Kyriakides (2010). Lo studioso, infatti, utilizzando il modello definito “*dynamic model*” per analizzare l'efficacia scolastica, ha evidenziato come i principali fattori legati ad alte *performance* scolastiche siano:

- Le politiche scolastiche riguardo l'insegnamento;
- Le politiche scolastiche per favorire un buon apprendimento da parte degli studenti.

In accordo con quanto detto dalla letteratura, le determinanti che emergono in modo chiaro dall'analisi, possono essere distinte in due gruppi. Il primo gruppo comprende la presenza di prove strutturate per classi parallele, per valutare il livello di apprendimento degli studenti e la presenza di attività integrative per studenti disabili e attività

d'integrazione per studenti stranieri. Il secondo gruppo invece comprende il grado di collaborazione tra i docenti e il livello di autonomia del gestore nel prendere decisioni strategiche. Il grado di autonomia del gestore nel prendere decisioni strategiche invece, è un aspetto chiave per la politica strategica di ogni scuola.

#### **Fase 5.**

I risultati ottenuti comportano alcune interessanti implicazioni, che richiedono una ricerca futura.

- La prima implicazione riguarda l'attenzione che deve essere data alle caratteristiche di *governance*, sia nel formulare i test per valutare il livello di apprendimento, sia per studiare quanto accade all'interno dei processi scolastici. Questa tesi, infatti, pone attenzione all'analisi di queste caratteristiche per cercare di migliorare i processi scolastici e il sistema scolastico nazionale.
- La seconda implicazione è un suggerimento per il Sistema Nazionale di Valutazione. Infatti, se da un lato le prove standardizzate sono utilizzate per conoscere di più i fattori critici di successo degli studenti, dall'altro la mancanza di informazioni rispetto a quanto accade all'interno di ogni scuola, ostacola la conoscenza del ruolo della scuola sulle *performance* degli studenti. Si dovrebbe costruire in questo modo un nuovo test *ad hoc*, non rivolto solamente agli studenti, ma a tutti coloro che contribuiscono allo svolgimento del processo educativo, cioè a tutti gli *stakeholder* legati ad ogni singola scuola italiana. Interessante può essere un giudizio del preside o del gestore, nel caso di scuole paritarie, rispetto allo svolgimento delle attività didattiche e alle decisioni strategiche assunte; il giudizio della famiglia sull'andamento dell'esperienza educativa del proprio figlio e un giudizio generale sull'attività didattica da parte degli insegnanti.
- La terza implicazione è un suggerimento rivolto a chi si occupa del *management* scolastico. La continua interazione tra i membri interessati, spesso facilitata dalla relativa stabilità del personale, la partecipazione attiva di



studenti e famiglie, l'ancoraggio a ideologie e valori culturali largamente condivisi, sono tutti elementi necessari per un buon *management* scolastico.

- L'ultima riflessione riguarda il concetto di autonomia scolastica, propria delle scuole pubbliche. Il presente studio di ricerca concentra l'attenzione sulle scuole paritarie, poiché beneficiano di una sostanziale autonomia nelle scelte organizzative e manageriali. Al contrario le scuole pubbliche italiane sono sottoposte ad una severa regolamentazione, che non permette loro ad esempio la scelta del personale docente o il rapporto di lavoro che si instaura con essi. Dato che la tesi mostra come alcune caratteristiche organizzative e manageriali sono relative a migliori *performance* scolastiche, la scuola pubblica dovrebbe essere più libera di creare proprie strategie decisionali. Nuove e più rilevanti riforme dovrebbero essere implementate per garantire maggiore autonomia alla scuola pubblica, per stimolare un ambiente competitivo e innovativo.

## **Il contesto: la valutazione delle scuole**

### **1.1 Valutare un sistema scolastico: ragioni e principi**

La valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei sistemi di istruzione è da alcuni anni al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e dell'agenda politica (Allulli, 2005). La crescita della spesa per finanziare questi servizi e l'insoddisfazione dei risultati raggiunti portano a richiedere di verificarne in modo più stringente l'andamento, le prestazioni e i risultati. Introdurre un sistema di valutazione, se appare sempre più come un requisito necessario, non costituisce però un elemento sufficiente per ottenere il miglioramento. Se non rientra all'interno di una cultura di governo orientata al raggiungimento dei risultati, piuttosto che alla definizione di nuove procedure, l'attività di valutazione si riduce ad una semplice collezione di dati, più o meno articolata e completa, ma non produrrà un reale impatto sul miglioramento delle strutture e del sistema. La valutazione ha senso solo se costituisce una fase, un passaggio strutturalmente inserito all'interno di un approccio strategico al governo ed alla gestione dei servizi pubblici, in particolare dei servizi educativi (Allulli, 2005). La tesi si soffermerà sulla valutazione del sistema educativo, evidenziando alcuni fattori che consentono di sottolineare le caratteristiche di questo fenomeno.

#### ***1.1.1 Perché valutare?***

Valutare la qualità servizio è una condizione per il miglioramento di un sistema educativo. La valutazione può perseguire un articolato ventaglio di obiettivi: accertare quanto succede identificando debolezze e punti di forza; stabilire se il livello delle risorse disponibili è adeguato e se esse sono impiegate al meglio; valorizzare, coinvolgere e responsabilizzare gli individui, i gruppi e i sistemi; determinare cosa deve essere cambiato e verificare se il cambiamento ha prodotto effetti positivi. L'attività di valutazione considera sia l'efficacia (il rapporto tra gli obiettivi previsti e i risultati raggiunti), sia l'efficienza (il rapporto tra i costi e i risultati) di vari fattori che concorrono a determinare la qualità del servizio. La valutazione non è la sola fonte di informazione possibile, né introdurre un sistema di valutazione della qualità garantisce

un facile e immediato miglioramento della scuola. La valutazione del sistema scolastico tende a favorire confronti tra situazioni comparabili attraverso indicatori di efficacia ed efficienza. Non si tratta di sottovalutare la peculiare attività di valutazione dei docenti, ma di sottolineare come gli insegnanti, i capi di istituto, le singole scuole potrebbero meglio valutare l'efficacia del proprio lavoro, fare riferimento alle migliori pratiche e contribuire così a far crescere la qualità del servizio. Ciò verrebbe anche a determinare un diffuso clima di emulazione virtuosa. A livello internazionale, si è consolidata la convinzione che la valutazione e il controllo della qualità siano condizioni essenziali per il miglioramento dei sistemi educativi (Treelle, 2002). Questo è evidenziato da ciò che è emerso allo “*Spring European Council*” del 2006. Questo convegno ha sottolineato la doppia sfida che il sistema educativo europeo è chiamato ad affrontare per potenziare “*equity and efficiency*”. Per equità, si intende la misura con cui gli individui possono trarre beneficio dall'istruzione e dalla formazione, in termini di opportunità, risultati e trattamento. In tutta Europa, in un contesto caratterizzato da vincoli di bilancio pubblico, da sfide della globalizzazione, da cambiamenti demografici e innovazioni tecnologiche, grande enfasi è stata data per sviluppare l'efficienza nel sistema educativo (*Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament*, 2006).

Anche nel quadro di revisione delle “*Lisbon Strategy*” e dell’ “*Education and Training 2010 Work Programme*”, l'Unione Europea si è prefissata di aiutare gli Stati membri a ridisegnare e a implementare il loro sistema educativo, facilitando scambi di informazioni attraverso l'apprendimento reciproco e la revisione tra pari. *Efficiency and equity* sono considerati temi prioritari in questo lavoro e l'Unione Europea fornirà un particolare supporto per sviluppare una nuova cultura di valutazione.

### **1.1.2 Per chi valutare?**

L'attività di valutazione rappresenta uno strumento di gestione strategica del sistema scolastico. Gli esiti della valutazione sono essenziali per migliorare, a livello centrale e locale, la qualità di un sistema di istruzione, tanto più se basato sull'autonomia delle scuole. La considerazione di tali esiti è infatti indispensabile all'ampia pluralità di

soggetti chiamati a dar vita ad una organizzazione della scuola in cui la valutazione corregga ogni possibile deriva autoreferenziale. In particolare i risultati della valutazione dovranno interessare:

- *Chi ha il compito di governare il sistema.* Le informazioni sono indispensabili, a livello centrale e locale, per monitorare la qualità del servizio scolastico e per accompagnare i conseguenti interventi di formazione e correzione. In questo modo, si potrà evitare il rischio che l'autonomia scolastica, in assenza di adeguate forme di verifica dei risultati, aumenti gli squilibri, oggi già piuttosto ampi, tra i livelli di qualità delle diverse istituzioni scolastiche operanti.
- *Chi opera all'interno delle scuole.* Le informazioni sono strumenti utili ai presidi, ai docenti e al personale Ata (personale della scuola non docente), per migliorare il proprio profilo professionale. Le scuole sono infatti sollecitate a inediti rapporti interistituzionali, fondati su una trasparenza e un'integrazione progettuale che richiedono apertura al territorio, scambi di informazioni e di esperienze, disponibilità al confronto e alla collaborazione.
- *Chi fruisce del servizio.* Le informazioni interessano direttamente le famiglie e gli studenti per poter confrontare i risultati delle scuole ragionevolmente comparabili, ma anche i potenziali utenti, che disporrebbero di uno strumento in più per giudicare la qualità della scuola e per poter scegliere quella più conforme ai propri desideri. L'impegno dovrà essere quello di garantire che gli esiti di un sistema di valutazione possano essere utilizzati dall'intera platea dei fruitori del servizio scolastico, assicurando la loro libertà di scelta nei diversi contesti socio-economici.

### **1.1.3 Cosa valutare?**

Gli ambiti di valutazione possono essere distinti in 4 gruppi:

1. L'efficacia del sistema educativo nel suo complesso, anche in confronto a quello di altri paesi: per valutazione "di sistema" si intende la raccolta e l'analisi dei dati relativi ai principali fenomeni che riguardano

l'organizzazione scolastica, in modo da ricostruire una visione di insieme non solo dei risultati ottenuti, ma anche delle risorse utilizzate e dei principali processi messi in moto e costituisce una risorsa irrinunciabile sia per i decisori pubblici, che hanno il compito di governare, sia per coloro che hanno il compito di gestire il sistema, a livello centrale e locale. I dati per la valutazione di sistema vengono spesso presentati sotto forma di indicatori, che permettono confronti più agevoli sia tra i diversi anni, sia tra i diversi sistemi o tra le diverse parti del sistema. La lettura e il confronto tra gli indicatori permettono l'individuazione dei punti di forza e di debolezza del sistema scolastico.

2. La qualità delle singole scuole: l'approfondimento delle analisi valutative a livello di singola unità scolastica consente di ottenere una migliore conoscenza della gestione quotidiana dell'attività educativa, un maggiore coinvolgimento degli operatori scolastici e un indispensabile supporto alle strategie di innovazione. Gli aspetti considerati possono riguardare, ad esempio, gli apprendimenti degli studenti in materie specifiche, il conseguimento di competenze trasversali al curriculum, gli *standard* educativi della scuola, la professionalità e il comportamento degli insegnanti, la condizione delle strutture, la qualità del management nelle responsabilità di gestione delle risorse umane e finanziarie (Treelle, 2002). Al riguardo, paiono interessanti le conclusioni dell'*Ofsted Annual Report* 1997-98, relative al caso inglese, ma valide per la generalità dei sistemi scolastici: *“L'istruzione assomiglia ancora troppo ad una lotteria: le valutazioni-ispezioni delle singole scuole dimostrano che, mentre alcune scuole producono ottimi risultati, altre danno risultati scadenti. In qualche misura tutto ciò è inevitabile, ma è troppo ampio il delta dei risultati di scuole che pure operano in comunità similari. Dalle ispezioni, dai test e dai risultati degli esami sappiamo che anche scuole che operano in zone svantaggiate possono conseguire risultati eccezionali. Le chiavi per elevare*

*gli standard qualitativi della scuola sono la qualità dell'insegnamento e la capacità di leadership del capo d'istituto".*

3. Gli apprendimenti degli studenti: la valutazione degli apprendimenti presenta molteplici obiettivi. Può venire usata a scopi selettivi: ad esempio, per destinare gli studenti a scuole o a programmi particolari, per aprire o chiudere l'accesso all'università, per concedere un insegnante di sostegno. Ma può essere usata per identificare i punti forti e deboli degli studenti, per motivarli, per fornire informazioni ai genitori, per aiutare i giovani a compiere scelte consapevoli per l'ingresso nel mondo del lavoro o per la prosecuzione degli studi.
4. La professionalità degli operatori scolastici: la valutazione di coloro che operano all'interno della scuola costituisce ancor oggi un nodo difficile e delicato per la scuola italiana. Nella scuola italiana prevale ancora una pronunciata diffidenza verso le metodologie tese al riconoscimento del merito e della qualità professionale e un disconoscimento di pur essenziali ruoli direttivi. Questa diffidenza è alimentata dal fatto che gli insegnanti svolgono il loro ruolo sulla base di titoli culturali e professionali accreditati a livello nazionale. Viene dato per scontato che essi abbiano i requisiti per svolgere il loro compito (Treelle, 2002).

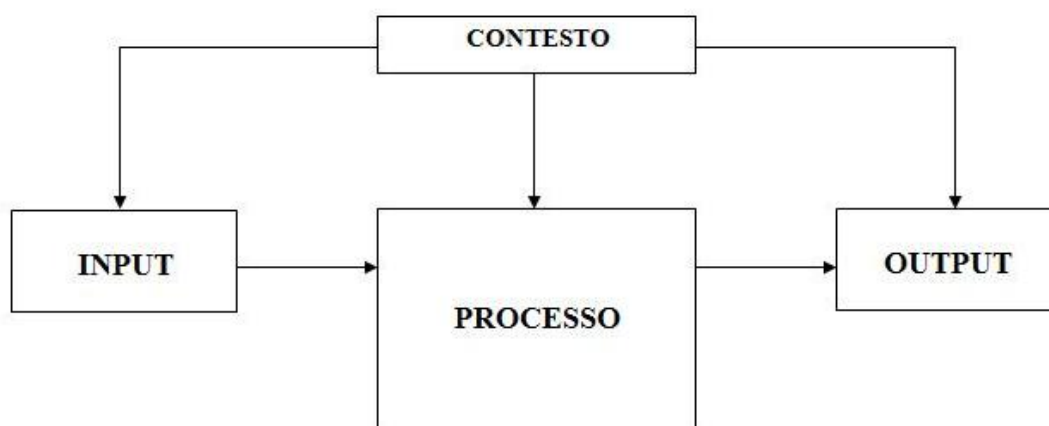
È evidente però l'interdipendenza tra i diversi ambiti. La valutazione integrata, permette di monitorare progetti speciali, sperimentazioni, esperienze curriculari, in modo da garantire l'aggiornamento del sistema. Inoltre è in grado di coinvolgere la pluralità dei soggetti interessati alla scuola.

#### ***1.1.4 Come valutare?***

La valutazione della scuola non può prescindere da una dimensione di sistema e da una metodologia unitaria, e ha senso solo se viene inserita organicamente all'interno del processo decisionale e gestionale dell'autorità di governo, altrimenti si limiterà ad essere una più o meno esaustiva ed interessante raccolta di dati. Data la diversità degli ambiti prima evidenziati, è necessario che la valutazione preveda una regia e un

coordinamento centrale (Allulli, 2007). Solo così il momento politico (il Ministro) sarà in grado di fissare di volta in volta, a livello nazionale, parametri-obiettivo di efficienza e di efficacia su cui l'amministrazione centrale e gli operatori della scuola possono confrontarsi, misurando nel medio lungo termine l'efficacia della propria azione; inoltre dovrebbe essere affidata ad un soggetto del tutto indipendente dall'amministrazione che viene valutata, anche se questa condizione non viene mai rispettata. Un corretto approccio alla valutazione del sistema scolastico, vista la sua complessità e le variabili in gioco, dovrebbe tenere conto delle diverse dimensioni e dei diversi aspetti della vita scolastica, attraverso la considerazione di quattro elementi basilari, evidenziati in Figura 1 e Tabella 1.

**Figura IX: Modello di funzionamento della scuola**



Fonte: Scheerens (2000)

- Il contesto in cui i singoli soggetti e il sistema scolastico si trovano a operare. Il contesto rappresenta l'ambiente entro cui si svolge l'azione educativa, capace di condizionarne il successo o il fallimento. Gli indicatori utilizzati per studiare questa realtà sono diversi e possono essere inquadrati in cinque macroaree. La prima fa riferimento agli **aspetti demografici** ed economici della popolazione, i quali incidono in modo diretto sulla pianificazione di un sistema educativo e sulle scelte da compiere. La seconda fa riferimento al **livello di scolarizzazione**, che permette di avere informazioni riguardanti la popolazione che accede al sistema di istruzione. La terza riguarda **l'ampiezza e la diffusione del servizio**

**scolastico.** Elementi conoscitivi importanti per comprendere le condizioni strutturali del sistema di istruzione riguardano la sua ampiezza e diffusione e la presenza e distribuzione delle diverse tipologie e indirizzi. La quarta prende in considerazione le **caratteristiche socio-economiche e culturali delle famiglie**, quali il livello di istruzione e lo stato occupazionale e permettono di delineare il livello socio-economico e culturale di provenienza degli studenti e di mettere in luce altri elementi dell'ambiente familiare che contribuiscono ad arricchire il quadro informativo. L'ultima macroarea fa riferimento alla **partecipazione della comunità alla scuola**. Nella partecipazione della comunità rientra il livello di attivazione dei genitori, ma vengono tenuti in considerazione anche i contributi dei diversi soggetti presenti nel territorio (Invalsi, 2009).

- Le risorse riguardano tutti gli elementi di cui la scuola può disporre nella prestazione del servizio. Tali risorse fanno riferimento sia al capitale umano (operatori e utenti), sia a fattori economici (finanziamenti e fonti disponibili) e materiali.
- I processi attivati per raggiungere i risultati previsti. Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno negli anni contribuito ad individuare quei processi che risultano maggiormente collegati ai risultati. Solitamente gli indicatori di processo vengono ricondotti a due grandi gruppi: i processi a livello di scuola e a livello di classe. I processi a livello di scuola e territorio danno conto della partecipazione e del coinvolgimento della comunità locale e delle famiglie alle attività della scuola.
- I risultati ottenuti dai singoli soggetti, dalle strutture e dal sistema nel suo complesso. I risultati dei sistemi educativi assumono importanza sia in sé stessi, sia posti in relazione con i processi attivati per determinarli, con le risorse che si è deciso investire e con un contesto in grado di favorire o meno il successo di uno specifico sistema. La dimensione dei risultati viene presentata in relazione a quattro grandi aree. Le **conoscenze e competenze acquisite dagli studenti**, ossia i risultati diretti dell'istruzione. Il livello degli apprendimenti e delle competenze raggiunto indica infatti la qualità del percorso scolastico seguito da



ciascuno. Il **livello di istruzione conseguito e il successo scolastico degli alunni**; i **risultati sociali**, che riguardano gli effetti prodotti dal sistema di istruzione nella società. Si tratta spesso di risultati non immediatamente misurabili a conclusione di un percorso scolastico, perché hanno un impatto di medio- lungo termine nel contesto sociale. La **soddisfazione degli utenti** rispetto al servizio scolastico in merito alla qualità dell’offerta di istruzione, che a livello di singola istituzione scolastica può dar conto della soddisfazione per il servizio offerto in un determinato contesto (Invalsi, 2009). Nella Tabella 1, vengono evidenziati i fattori che incidono sul sistema scolastico e gli elementi da considerare nell’analizzare il modello. Gli elementi sono considerati nella letteratura, come fattori caratteristici di ogni sistema scolastico (Porter, 1991).

**Tabella 6: I fattori che incidono nel sistema scolastico**

Fattori	Elementi da considerare
Contesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetti demografici</li> <li>• Livello di scolarizzazione</li> <li>• Ampiezza e diffusione del servizio scolastico</li> <li>• Caratteristiche socio-economiche e culturali delle famiglie</li> <li>• Partecipazione della comunità alla scuola</li> </ul>
Input	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capitale umano</li> <li>• Finanziamenti</li> <li>• Fonti disponibili</li> <li>• Risorse materiali</li> </ul>
Processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processi a livello di scuola</li> <li>• Processi a livello di classe</li> </ul>
Risultati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenze e competenze acquisite dagli studenti</li> <li>• Livello di istruzione e successo scolastico degli alunni</li> <li>• Risultati sociali</li> <li>• Soddisfazione degli utenti</li> </ul>

Fonte: Porter (1991)

## 1.2 Un esempio internazionale

Fin dall'inizio del secolo scorso in vari paesi è stata avviata la valutazione della scuola. Con il tempo poi sono stati messi a punto modelli più o meno specifici. Si analizza più da vicino quanto avviene in alcune nazioni europee, dove è sentita più chiaramente la necessità di un forte intreccio tra valutazione dei risultati e *governance*. Come esempio è stato preso quello dell'Inghilterra, che è la nazione dove probabilmente sono stati condotti gli sforzi maggiori per inserire la cultura di risultato in tutti i passaggi critici della gestione del sistema scolastico (Allulli, 2007).

Gli elementi, che il sistema inglese utilizza per la valutazione, sono riportati nella Figura 2 e poi descritti dettagliatamente:

**Figura X: Struttura del modello di valutazione inglese**



Fonte: Castoldi (2008)

- Un sistema di indicatori quantitativi (*target*) per definire e controllare gli obiettivi da raggiungere, per quanto riguarda i livelli di scolarità e di competenza degli studenti. Questi indicatori vengono definiti a livello nazionale nei *Public Service Agreements* e la loro evoluzione viene continuamente monitorata. Gli obiettivi da raggiungere e gli indicatori vengono declinati a livello territoriale, tenendo presenti la diversità dei diversi contesti e adeguando il *target* da raggiungere alla situazione di partenza. Il finanziamento, sia a livello nazionale che a livello locale, viene assegnato in

funzione del raggiungimento di questi obiettivi; vengono inoltre assegnati incentivi a chi raggiunge gli obiettivi prefissati (Allulli, 2007).

- Un sistema di prove standardizzate di apprendimento, che vengono somministrate regolarmente a tutti gli alunni all'età di 9, 11, 14 e 16 anni (*key stages*); i risultati vengono poi resi pubblici, sia a livello distrettuale (*Local Education Authorities*), sia a livello di singola scuola, e formano le cosiddette *Education League Tables*, sorta di classifiche relative al rendimento scolastico.
- Un sistema di valutazione esterna molto rigoroso, condotto da un'agenzia autonoma, l'OFSTED (*Office for Standards in Education*). Questo organo ha l'obiettivo di condurre un'azione sistematica e capillare di valutazione delle singole scuole mediante visite molto approfondite e condotte sulla base di modelli standardizzati (Castoldi, 2008).

L'OFSTED è un ente statale non governativo, istituito nel 1992, finanziato dallo Stato, e riferisce direttamente al Parlamento (e non al Ministero dell'Istruzione). Questo ente ha il compito di produrre un rapporto annuale sullo stato del sistema scolastico con l'indicazione del raggiungimento degli *standard* di qualità dell'educazione e relative raccomandazioni. Conduce anche indagini focalizzate su svariate problematiche educative, valuta gli effetti delle politiche educative e approfondisce temi, posti all'attenzione dai risultati delle visite ispettive. Il suo personale è costituito da dipendenti statali assunti attraverso un pubblico concorso e i requisiti richiesti sono: dieci anni di esperienza nelle istituzioni scolastiche; ottima conoscenza della materia; tre anni di esperienza in qualità di dirigente scolastico. La valutazione viene effettuata da *equipe* di consulenti indipendenti formati *ad hoc* e incaricati di volta in volta attraverso gare. La valutazione è prescritta dalla legge e ogni scuola è oggetto di ispezione almeno una volta ogni sei anni. Durante l'ispezione vengono valutati:

- la qualità dell'istruzione fornita dalla scuola;
- gli *standard* educativi raggiunti dalla scuola;
- l'uso delle risorse finanziarie a disposizione della scuola;
- lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti.

Esistono norme molto precise su come valutare ognuno di questi aspetti. I giudizi sono espressi in base a una scala di punti. L'*equipe* di valutatori raccoglie un'ampia documentazione sui risultati dei *test* e degli esami scolastici, sulle politiche educative e sui progetti di sviluppo, sugli orari e l'organizzazione del lavoro e trascorre nella scuola una settimana circa, durante la quale assiste alle lezioni, intervista i dirigenti scolastici, insegnanti e studenti, esamina i lavori degli allievi e li osserva durante le attività parascolastiche. La relazione sui risultati dell'ispezione, che è resa pubblica, contiene punti per migliorare la qualità, in base alla quale ogni scuola è tenuta a mettere a punto un suo piano di azione. Se la qualità risulta assai carente, si controlla a medio termine l'effettiva realizzazione del piano di azione ([www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)).

L'OFSTED si è dotato di strumenti in grado di svolgere e supportare l'azione ispettiva. Gli ispettori utilizzano uno strumento di valutazione ideato e costruito appositamente, "*Inspecting school: the Framework*" (1999), affiancato da manuali e guide, pubblicate separatamente, che contengono indicazioni specifiche riferite alle diverse tipologie di scuole. Si mostrano ora in Tabella 2 alcuni aspetti presenti negli strumenti di valutazione.

**Tabella 7: Aspetti di valutazione del sistema Ofsted**

Politiche e pratiche relative al processo di insegnamento- apprendimento.	Strategia educativa.
Relazione insegnanti- allievi.	Organizzazione e leadership, coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori nelle decisioni.
Cultura della scuola, ethos, riflessioni sui valori e regole che si danno i membri della scuola, comportamenti, atteggiamenti.	Strategia per il miglioramento e lo sviluppo dello staff.
Rapporto con il territorio.	Riflessione sull'organizzazione, valutazione e innovazione.
	Ricerca e formazione

Fonte: Vidone, Notarbartoli (2004)

Gli istituti scolastici inglesi sono responsabili delle proprie prestazioni nei confronti di un organo, il *governing body*, di cui fanno parte i rappresentanti coinvolti a vario titolo

nel servizio scolastico (genitori, personale, comunità locale). Tale responsabilità si realizza sia attraverso processi auto valutativi, sia mediante forme di valutazione esterna.

### **1.2.1 Valutazione interna**

Gli istituti scolastici dispongono di un ampio livello di autonomia e la verifica della qualità dei loro servizi spetta in primo luogo a loro. Nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria il sistema di ispezione previsto dall'OFSTED richiede preliminarmente la realizzazione di una rigorosa autovalutazione da parte della scuola. Esperienze di autovalutazione sono state ampiamente promosse e sostenute negli ultimi anni dal Governo e dalle autorità locali come una componente essenziale dei processi di miglioramento (Castoldi, 2008). L'OFSTED riassume i passaggi chiave di un processo auto valutativo:

- Monitorare le prestazioni a tutti i livelli nella scuola;
- Analizzare il livello di raggiungimento degli *standard* di apprendimento previsti, con l'aiuto di dati comparativi riferiti a scuole similari;
- Valutare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e altri aspetti del servizio scolastico in rapporto a criteri nazionali, per diagnosticare forze e debolezze;
- Progettare gli interventi necessari ad affrontare le debolezze, definire obiettivi chiari e traguardi di miglioramento;
- Agire sui risultati della valutazione per promuovere un processo formativo più efficace attraverso iniziative formative e di supporto.

La responsabilità primaria è affidata allo *school governing body* e al Capo di Istituto di ciascuna scuola. Il capo d'istituto è un professionista assunto dal *Board of governors* attraverso annunci economici in un regime di libera concorrenza. I capi d'istituto, per ricevere l'incarico devono essere in possesso di una qualifica, *National Professional Qualification for Headship*. Il capo d'istituto è responsabile della direzione, dell'organizzazione e della gestione della scuola. Spetta ai Capi di Istituto verificare il

grado di raggiungimento degli obiettivi progettuali, sia di tipo organizzativo - gestionale, sia di tipo educativo - didattico attraverso forme sistematiche di monitoraggio e di valutazione. La richiesta rivolta alle scuole di elaborare e pubblicare traguardi annuali relativi alle prestazioni degli allievi prevede la valutazione, soprattutto in termini di miglioramento dei risultati di apprendimento. Le attività auto valutative si basano sulla raccolta e l'analisi di dati sull'Istituto scolastico e sugli allievi, raccolti annualmente attraverso un censimento e sulla base dei dati relativi alle prestazioni degli allievi nei *test* nazionali e negli esami pubblici di qualificazione.

### **1.2.2 Valutazione esterna**

La valutazione esterna ha come obiettivi:

- Informare la scuola, le famiglie, la comunità locale circa la qualità educativa della scuola e il raggiungimento degli *standards* previsti.
- Aiutare la scuola a elaborare un piano per il miglioramento delle aree considerate deboli o critiche.
- Fornire, ai decisori politici, informazioni generali circa l'uso delle risorse finanziarie, lo stato e l'evoluzione del sistema scolastico.
- Fornire una valutazione esterna ed indipendente della scuola.
- Promuovere una cultura della valutazione e del miglioramento continuo.

Tutte le scuole sono ispezionate periodicamente, con una frequenza legata agli esiti dell'ispezione precedente, peggiore è il risultato, più frequente la valutazione. Ogni ispezione è condotta da un Ispettore abilitato, il quale è tenuto a garantire l'adeguatezza del *team* ispettivo in rapporto ai requisiti previsti dalla legge e l'adattamento alle condizioni contestuali della scuola. Le ispezioni sono condotte sulla base di un dettagliato protocollo elaborato dall'OFSTED, il quale specifica i criteri di giudizio e fornisce indicazioni su come adattare l'ispezione ai diversi tipi di scuola. I giudizi ispettivi si basano sulle seguenti fonti di informazione:

- Analisi delle evidenze documentali (dati di prestazione degli allievi, rapporto auto valutativo, piano di sviluppo, prospetti orari, rapporto di monitoraggio dell'Autorità locale, questionari alle famiglie)
- Osservazioni di lezioni
- Analisi dei lavori degli allievi
- Discussione con gli allievi
- Discussione con gli insegnanti, genitori e altri soggetti implicati nel lavoro della scuola.

L'esito dell'ispezione si sostanzia in un rapporto scritto e il giudizio conclusivo indica se la scuola presenta punti di debolezza particolari, tali da richiedere misure speciali, in relazione ai livelli di prestazione dei propri allievi e agli *standard* previsti a livello nazionale. Sono inoltre previste le seguenti azioni:

- Lo *School Governing body* è tenuto a predisporre un piano d'azione, sulla base delle risultanze dell'ispezione, comprensivo di un prospetto temporale e di una struttura di monitoraggio;
- Alle scuole che presentano punti di debolezza particolari viene affiancato un ispettore con compiti di sostegno e orientamento.

Lo *Chief Inspector*, in seguito, procede alla redazione della relazione finale che utilizza quattro livelli di giudizio. La documentazione prodotta dall'OFSTED è, in genere, pubblica e disponibile sulla rete *internet* e una lettera che riporta i risultati dell'ispezione viene spedita dal *Chief Inspector* ad alunni e genitori. Le scuole che hanno riportato risultati particolarmente negativi vengono tenute sotto stretta osservazione e sottoposte a frequenti controlli (Crea, 2009).

Questo sistema ha prodotto un miglioramento significativo del sistema educativo britannico, anche se è stato sottoposto a giudizi negativi per lo scarso coinvolgimento dei docenti (Allulli, 2007). Pertanto negli ultimi anni, sull'onda delle forti critiche ricevute, le visite ispettive, in precedenza molto impegnative sul piano organizzativo, sono state alleggerite in termini di ispettori coinvolti e di tempo trascorso dentro la

scuola. Si sta cercando di dare più spazio all'autovalutazione della scuola, come strumento per coinvolgere maggiormente i docenti e renderli più direttamente consapevoli dei punti di forza e di debolezza delle loro attività (Treelle 2002).

Complessivamente si può notare come il sistema inglese sia concepito in modo da fornire l'informazione strategica a due soggetti decisori: le famiglie e le autorità politiche-amministrative. Le prime hanno a disposizione uno strumento conoscitivo molto importante per orientarsi nella scelta della scuola per i figli; le seconde possono individuare le scuole eccellenti e le scuole "critiche" e predisporre gli opportuni interventi di sostegno.

Alla luce della descrizione del sistema di valutazione inglese proposta si possono osservare i seguenti aspetti importanti:

- Riguardo agli scopi la logica di controllo è rintracciabile nel sistema di rendicontazione previsto per gli Istituti scolastici, oltre che nella valutazione del personale docente, mentre la logica di sviluppo si rintraccia nell'enfasi posta sui processi auto valutativi e nell'impiego dei risultati valutativi per la revisione delle scelte progettuali;
- Riguardo agli oggetti è riconoscibile un'attenzione sia ai soggetti, attraverso la valutazione del personale docente e dei singoli istituti scolastici, sia alle azioni organizzative e formative, attraverso la valutazione dei progetti e dei processi organizzativi ed educativi;
- Riguardo ai soggetti si evidenzia una stretta integrazione tra prospettiva esterna e interna, in particolare nella valutazione degli Istituti scolastici dove le due forme di valutazione risultano complementari e integrate funzionalmente;
- Riguardo ai destinatari, vengono privilegiati i bisogni informativi dei diversi soggetti, in una prospettiva di sistema: la comunità sociale, per poter interagire positivamente con la struttura scolastica; gli operatori scolastici, per poter rivedere la propria progettualità; l'amministrazione scolastica, per verificare e orientare le scelte politiche e gestionali;



- Riguardo ai metodi, infine, coesistono forme di valutazione più strutturate e di tipo quantitativo, come i *test* di apprendimento, con altre più qualitative e processuali, come i rapporti dell'OFSTED o alcuni processi auto valutativi.

La compresenza di queste diverse polarità che caratterizzano le dimensioni proposte, come evidenziato dalla Figura 3, è un indice significativo del grado di maturità del sistema di valutazione inglese, il cui livello di articolazione e di consolidamento lo colloca tra le esperienze più interessanti del panorama europeo e internazionale (Castoldi, 2008).

**Figura XI: Identikit del sistema di valutazione inglese**



Fonte: Castoldi (2008)

### 1.3 La valutazione del sistema scolastico in Italia

In Italia l'attività di valutazione delle unità scolastiche ha finora coinciso (quasi esclusivamente) con l'attività ispettiva promossa dal Ministero dell'Istruzione. Si tratta di un'attività non sistematica e connessa ai fenomeni innescati dal contenzioso piuttosto che alla verifica della qualità dei processi e dei risultati (Treelle, 2002). Negli ultimi anni si sono avute le prime iniziative di certificazione e di controllo, introdotte sia a

seguito di specifici programmi nazionali, sia a seguito della sperimentazione e della iniziale attuazione dell'autonomia. Si possono citare ad esempio la Rete Stresa in Lombardia, il progetto faro in Sicilia, il Polo per la qualità di Milano e diverse altre reti che sono sorte durante questi anni, testimoniando una notevole attenzione da parte di molte scuole a questa esigenza.

Nonostante siano passati oltre quindici anni da quando il ministro Mattarella concluse la conferenza nazionale della scuola mettendo in evidenza la necessità di istituire un servizio nazionale di valutazione, questo obiettivo è ancora lontano dall'essere raggiunto. A livello nazionale, il modello di valutazione degli apprendimenti predisposto dall'Invalsi è stato soggetto di forti critiche, che ha richiesto di modificare la metodologia di somministrazione delle prove, procedendo inoltre nella Legge finanziaria alla riforma dello stesso Istituto (Allulli, 2007).

### ***1.3.1 Percorso del Sistema Nazionale di Valutazione***

Il punto di origine delle riforme del sistema di valutazione ha data 30 gennaio 1990, quando l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Sergio Mattarella, delineò due linee strategiche su cui orientare il sistema scolastico italiano nel decennio che si andava affacciando: l'autonomia delle istituzioni scolastiche e la costruzione di un sistema di valutazione. Si trattava del richiamo a una linea evolutiva che invero caratterizzava quasi tutti i sistemi scolastici dei paesi evoluti, nella quale le due linee risultavano reciproche e complementari. Già allora nel nostro paese era presente un istituto che si occupava di questioni valutative, in particolare di valutazione degli apprendimenti, ci si riferisce al CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione), la cui attività svolta negli anni '80 e '90 si era configurata essenzialmente come attività di ricerca accademica. L'annuncio del Ministro fu accompagnato dal rapporto di una ricerca, sull'ipotesi di un Sistema di valutazione nel nostro paese messo a punto attraverso un'indagine comparativa sui modelli valutativi adottati in altri paesi. Già nel 1990, iniziava a circolare nel nostro paese una minuziosa descrizione di quanto stava avvenendo in materia di valutazione nel contesto internazionale.

Sul piano normativo un primo richiamo all'esigenza di una valutazione di sistema si trova nel Decreto Legislativo 3 Febbraio 1993, n.29, successivamente recepito dall'art. 603 del Testo Unico in materia di istruzione. L'istanza espressa dal provvedimento del 1993 fu alla base del mandato affidato dal Ministero della Pubblica Istruzione a una Commissione tecnico-scientifico, presieduta da Visalberghi, con il compito di prefigurare un modello di sistema di valutazione. Nel documento conclusivo erano delineati due possibili scenari: uno prevedeva la creazione di un ente autonomo e indipendente dal Ministero, da istituire per via legislativa, in grado di porsi come servizio esterno all'amministrazione scolastica, con lo scopo di fornire dati e informazioni utili alle decisioni da assumere ai diversi livelli del sistema di istruzione; l'altro prevedeva l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico a cui affidare la definizione delle linee guida di un sistema di valutazione e la stipula di apposite convenzioni con enti specificatamente qualificati.

Entro i confini del primo scenario fu emanata la Direttiva 21 maggio 1997, n. 307, la quale affidò al CEDE, la realizzazione di un Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione (SNQI). La soluzione proposta, che anticipava quelle prefigurate negli anni successivi attraverso l'istituzione dell'Invalsi, appariva alquanto debole sul piano istituzionale, in quanto posizionava il servizio all'interno dell'amministrazione scolastica e dei suoi enti strumentali: una soluzione che non garantiva la necessaria autonomia e legittimità, alla sua azione valutativa e rischiava di pregiudicare la credibilità interna ed esterna al mondo scolastico.

Nell'autunno 1997 il Ministro Berlinguer sottopose a un gruppo di esperti dell'Ocse/Pisa<sup>1</sup> il disegno di riforma della scuola che si andava allora progettando, comprensivo anche delle scelte in materia valutativa. La relazione del gruppo di lavoro

---

<sup>1</sup> OCSE è l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE per accertare con periodicità triennale i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato. L'indagine accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento. L'OCSE ha la responsabilità complessiva di seguire lo svolgimento del progetto, fornendo una piattaforma di dialogo tra i rappresentanti dei Paesi partecipanti.

dedicò un'apposita sezione al sistema di valutazione, esprimendo alcune perplessità sulla soluzione adottata e fornendo cinque raccomandazioni:

- Istituzione di un sistema di valutazione indipendente, in grado di incentrare la sua attività sulla definizione di parametri di valutazione, per mettere le scuole nella condizione di auto valutarsi.
- Istituzione di un ente indipendente dal Governo incaricato di svolgere ricerche indipendenti in materia di istruzione.
- Coinvolgimento degli ispettori nel programma di miglioramento delle scuole.
- Creazione di un sistema di *testing* per valutare gli alunni in determinati momenti del corso di studi o in determinate classi, specialmente al termine della scuola dell'obbligo.
- Disposizione dei risultati della valutazione per i genitori e la comunità.

Nel frattempo la legge 15 Marzo 1997, n.59, con l'art. 21, sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, determinò una revisione del quadro istituzionale relativo al sistema di valutazione. Attraverso il Decreto Legge 20 luglio 1999, n. 258, il Centro Europeo dell'Educazione fu trasformato in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI). All'Istituto erano affidati i seguenti compiti:

- Valutare l'efficacia e l'efficienza del sistema di istruzione nel suo complesso inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale.
- Studiare le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica in riferimento al contesto sociale e alle tipologie dell'offerta formativa.
- Condurre attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza.
- Fornire supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche.
- Valutare gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valutare gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale.

- Assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionali in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzata e didattica.

È opportuno richiamare un atto normativo emanato in quegli anni dal Parlamento europeo in materia di valutazione scolastica, in quanto contribuisce a fornire una cornice entro cui collocare l'evoluzione istituzionale nei diversi paesi: si tratta della Raccomandazione del 12 febbraio 2001 sulla “collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico”, nella quale erano enunciati alcuni indirizzi strategici su cui orientare la valutazione della qualità dell'insegnamento negli stati membri:

- Sostenere ed eventualmente istituire sistemi trasparenti di valutazione della qualità per: garantire un'istruzione di qualità; incoraggiare l'autovalutazione da parte degli istituti scolastici; chiarire lo scopo e le condizioni dell'autovalutazione delle scuole.
- Incoraggiare ed eventualmente sostenere la partecipazione di tutti gli operatori scolastici al processo di valutazione esterna e di autovalutazione nelle scuole per favorire la condivisione della responsabilità del miglioramento della scuola.
- Formare alla gestione e all'utilizzazione di strumenti di autovalutazione.
- Sostenere la capacità delle scuole di apprendere l'una dall'altra a livello nazionale ed europeo al fine di: individuare e divulgare esperienze positive e validi strumenti; costituire reti tra le scuole.
- Favorire la collaborazione tra tutte le autorità competenti per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico e promuovendone il collegamento in una rete europea.

Entro il perimetro istituzionale tracciato dal Decreto Legislativo 21 Luglio 1999, n. 259, il Ministro Moratti, nell'agosto del 2001, insediò una Commissione di lavoro, con il compito di mettere a punto una proposta di Servizio Nazionale di Valutazione, sia da punto di vista dell'assetto giuridico - istituzionale sia dal punto di vista organizzativo. La Commissione mise a punto un progetto pilota teso a sperimentare un'ipotesi di

funzionamento del sistema di valutazione; scopo dichiarato del progetto pilota non era quello di valutare le scuole, bensì di testare un modello da implementare successivamente: in particolare la capacità del sistema di istruzione di gestire le procedure di valutazione con periodicità annuale e fornire i dati con tempestività. A tale fine si avviò un progetto pilota su due obiettivi mirati:

- L'apprendimento della lingua italiana e della matematica;
- Il grado di attuazione del Piano dell'offerta formativa elaborato dalle scuole.

Nel suo primo anno di attuazione (a. s. 2002/03) il progetto pilota coinvolse una platea di 2500 scuole, che avevano in genere già avuto un'esperienza in materia di autovalutazione o di certificazione di qualità o che avevano il desiderio di partecipare alla sperimentazione. I livelli su cui testare i risultati di apprendimento furono quelli della V elementare, della III media e della II superiore. Negli anni successivi, anche in riferimento a quanto previsto dalla successiva Legge 28 Marzo 2003, n.53, il progetto si rivolse a tutte le istituzioni scolastiche (in forma obbligatoria per tutte le scuole del primo ciclo di istruzione a partire dall'a.s. 2004/05), modificò le cosiddette "classi bersaglio" (II primaria, IV primaria, I secondaria di primo grado, II secondaria di secondo grado, III secondaria di secondo grado), estendendosi anche alle Scienze, in coerenza con la scelta adottata nel progetto OCSE-PISA.

La legge 28 Marzo 2003, n.53, art. 3, ha stabilito alcuni criteri direttivi su cui strutturare un sistema di valutazione nel quale gli esiti formativi fossero correlati con la valutazione complessiva del sistema scolastico. Il primo criterio concerne la definizione dei livelli essenziali di prestazione quale punto di riferimento su cui strutturare la missione formativa affidata alle scuole e su cui impostare le relative modalità di accertamento della loro produttività: in un quadro di valutazione di sistema tale, l'operazione rappresenta l'architrave intorno a cui costruire l'intero edificio (Castoldi, 2008). Il secondo criterio riguarda l'individuazione dei piani su cui operare la valutazione del sistema scolastico: dedica esclusiva alla valutazione degli esiti, lasciando in ombra il piano della valutazione delle azioni organizzative ed educative

messe in atto dal sistema scuola. Rispetto agli esiti distingue appropriatamente e con chiarezza la valutazione del singolo studente, di esclusiva competenza del docente, da una valutazione di sistema globale (quadro nazionale) e locale (singola scuola), affidata a verifiche periodiche e sistematiche da parte dell'Invalsi.

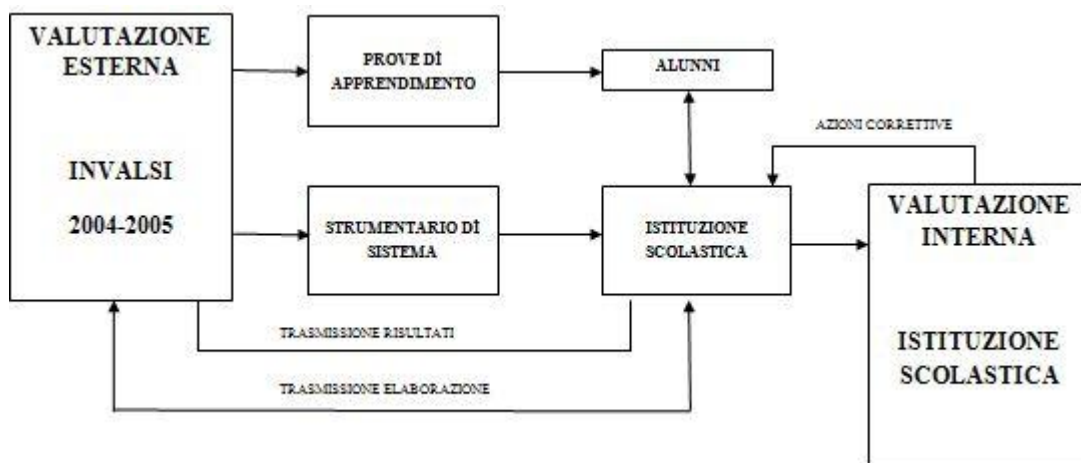
Sulla base della Legge 28 Marzo 2003, n.53, fu emanato il Decreto Legislativo 19 Novembre 2004, n.286, con il quale veniva istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di formazione con il concorso dell'INVALSI e delle istituzioni scolastiche e formative. Lo schema di decreto era dedicato a delineare ruolo e natura dell'Invalsi. Riguardo alle funzioni dell'Istituto nazionale di valutazione, il decreto richiama i seguenti compiti:

- Effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa;
- Predisporre e gestire, nell'ambito delle prove previste per l'Esame di stato conclusivo dei cicli di istruzione, le prove a carattere nazionale;
- Svolgere attività di ricerca e attività di valutazione sulle iniziative di orientamento e di contrasto della dispersione scolastica e formativa;
- Assumere iniziative rivolte ad assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo;
- Svolgere attività di supporto e assistenza tecnica ai soggetti dell'Amministrazione scolastica e agli Enti locali per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- Svolgere attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

In una logica di sistema, l'intervento dell'INVALSI può essere rappresentato con lo schema della Figura 4: i due piani di valutazione, le prove di apprendimento e lo strumentario di sistema, si riferiscono a due soggetti distinti - l'apprendimento degli alunni e il funzionamento dell'Istituzione scolastica - e intendono rappresentare una

base dati utile a livello di sistema nazionale, per monitorare il funzionamento complessivo del servizio scolastico e a livello di singolo Istituto per promuovere azioni auto valutative e migliorative.

**Figura XII: La struttura di rilevazione dell'Invalsi**



Fonte: Castoldi (2008)

Riguardo alla natura giuridica, l'Istituto viene configurato come ente di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico e autonomia amministrativa e finanziaria. In merito alla struttura istituzionale risulta problematica la condizione di indipendenza dell'Istituto dai decisori politici, in quanto non solo la definizione delle priorità strategiche viene affidata al Ministero competente, ma lo stesso Presidente e i membri del Comitato direttivo sono di nomina ministeriale.

Lo studioso Norberto Bottani ha sottolineato una serie di nodi irrisolti nel disegno normativo: in primo luogo l'asservimento del Servizio al Ministero e al Governo, che impedisce di dotare il Servizio di quell'autonomia indispensabile per garantire la credibilità del servizio e per generare un rapporto di fiducia con le scuole e l'opinione pubblica; in secondo luogo l'assenza di un Comitato tecnico-scientifico, che mina lo spessore scientifico dell'Istituto, sostituito da un Comitato direttivo che assomma funzioni gestionali, tecniche e politiche; in terzo luogo una sommatoria di compiti eterogenei e ambiziosi, in assenza di una struttura organizzativa dell'Istituto adeguata; in quarto luogo la mancanza di un disegno strategico di valutazione, in una logica di



sistema che coinvolga una molteplicità di soggetti e riguardi i diversi ambiti della valutazione; infine l'occultamento delle relazioni tra valutazione e autonomia delle Istituzioni scolastiche e degli Enti Locali (Castoldi, 2008).

All'interno della cornice istituzionale e normativa finora delineata, si individua un sistema in divenire e l'ambito in cui collocare gli sviluppi futuri. Per sviluppare il profilo generale di un sistema di valutazione è necessario individuare: i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura l'attività di valutazione e gli ambiti di indagine. Per quanto riguarda i livelli, si possono individuare quattro piani tra loro interconnessi:

1. Un piano internazionale, tra cui assume particolare rilevanza l'OCSE. In particolare ha rilevanza il progetto Pisa (*Programme for International Student Assessment*), promosso dall'OCSE. Il progetto è un'indagine internazionale – a cadenza triennale – sulle conoscenze e le abilità dei quindicenni dei principali paesi industrializzati, focalizzata su tre domini ritenuti strategici per la formazione di base nella società contemporanea: le competenze nella lettura, in matematica e nelle scienze. Questo progetto è caratterizzato da alcuni tratti distintivi, che lo qualificano: il focus su una fascia d'età; la centratura non su contenuti specifici dei curricula scolastici, bensì su un insieme di competenze ritenute necessarie per la vita adulta; l'integrazione delle prove sui livelli di apprendimento con dati di processo; la gestione coordinata del progetto da parte dei governi dei paesi partecipanti.
2. Un piano nazionale, che riconosce nell'Invalsi il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica.
3. Un piano regionale, il quale risulta il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla Regione in materia scolastica e anche in ambito valutativo.
4. Un piano relativo alla singola istituzione scolastica, chiamata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia.

Riguardo agli ambiti di competenza si possono richiamare gli oggetti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi. Si possono distinguere tre ambiti valutativi:

1. Una valutazione dei processi, organizzativi, curricolari e didattici, messi in atto dal sistema scolastico.
2. Una valutazione dei risultati ottenuti dal sistema, con riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti.
3. Una valutazione dei soggetti che compongono il sistema scolastico.

Con la Direttiva 15 Settembre 2008, n.74, il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) ha definito le attività dell'Invalsi nel triennio 2008-2011; individuando, fra le altre, due aree di intervento: la valutazione di sistema e la valutazione delle scuole. La valutazione di sistema risponde alle finalità di rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni sintetiche sugli aspetti più rilevanti del sistema educativo, e di offrire ai decisori politici ed istituzionali elementi oggettivi per valutare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione.

Per la valutazione delle scuole l'Invalsi è chiamato a definire un modello di valutazione in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono gli apprendimenti degli studenti. Tale indirizzo è ribadito nel Decreto Legislativo 31 Dicembre 2009, n.213, art.17, comma c.; nel quadro della costruzione del Sistema nazionale di valutazione l'Invalsi ha, tra gli altri, il compito di studiare modelli e metodologie e competenze per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di quelle di istruzione e formazione professionale.

In data 18 Novembre 2010, per la prima volta dopo decenni di dibattiti finalmente un progetto concreto che introduce il merito nel sistema d'istruzione italiano, per valutare e premiare le scuole e i docenti migliori. La sperimentazione ha l'obiettivo di individuare criteri, metodologie e competenze per valorizzare il merito e migliorare quindi la qualità del sistema scolastico secondo le migliori esperienze europee e internazionali. La sperimentazione sarà finanziata con parte del 30% dei risparmi ottenuti grazie alla

razionalizzazione della spesa al netto delle risorse destinate al recupero per il personale docente degli scatti biennali. Ai docenti particolarmente meritevoli verrà assegnato un premio pari ad una mensilità di stipendio. Agli istituti migliori un premio fino ad un massimo di 70 mila euro. Lo scorso Febbraio il Ministro Gelmini ha istituito un Comitato Scientifico (CTS) che ha l'obiettivo di proporre l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione e di miglioramento della didattica. Il Comitato ha proposto al Ministro due progetti sperimentali: uno per la valutazione delle scuole, l'altro per i docenti.

Le scuole saranno valutate prendendo in considerazione: il livello di miglioramento degli apprendimenti degli studenti, individuato attraverso il test Invalsi; una serie di indicatori verificati da un team di osservatori esterni composto da un ispettore e da due esperti indipendenti che, al termine delle attività, proporranno una relazione complessiva. Sulla base dei risultati ottenuti verrà formulata da una Commissione tecnica regionale una graduatoria finale. Alle scuole che si collocheranno nella fascia più alta sarà assegnato un premio (fino ad un massimo di 70 mila euro) da destinare esclusivamente al personale effettivamente impiegato nell'istituto durante il periodo di sperimentazione. Contemporaneamente sarà avviato un monitoraggio sull'intera sperimentazione per analizzare i cambiamenti nelle scuole a seguito dell'introduzione dei meccanismi di valutazione. Il secondo progetto mira ad individuare metodi e criteri per premiare gli insegnanti che si distinguono per le capacità e le professionalità dimostrate. In ogni scuola verrà costituito un "nucleo" composto dal Dirigente scolastico, da due docenti eletti dal Collegio dei docenti e dal presidente del Consiglio di Istituto in qualità di osservatore. Il "nucleo" avrà il compito di valutare i docenti che hanno aderito volontariamente alla sperimentazione. La valutazione farà riferimento a due elementi: *curriculum vitae* e documento di valutazione. In aggiunta a questi elementi il nucleo dovrà considerare anche i risultati di indagini realizzate per rilevare l'apprezzamento dei docenti da parte di genitori e studenti. Sperimentare l'utilizzo di indicatori dell'apprezzamento da parte di genitori e studenti costituisce un elemento

qualificante della sperimentazione, poiché rende la valutazione più completa, significativa e soprattutto non autoreferenziale (www.miur.it).

### ***1.3.2 Prova INVALSI: aspetti descrittivi***

La prova nazionale per l'esame di stato della scuola secondaria di I grado è strutturata tenendo conto delle tecniche adottate per le rilevazioni degli apprendimenti dalle indagini nazionali ed internazionali. La prova è **oggettiva e semi strutturata** (composta da quesiti sia a scelta multipla sia a risposta aperta), ed è costruita anche in riferimento alle pratiche didattiche dei docenti di italiano e di matematica. Alla prova nazionale viene assegnata la funzione di integrare gli elementi di valutazione attualmente esistenti verificando i livelli di apprendimento degli studenti a conclusione di un ciclo scolastico. La prova è articolata in **due fascicoli**: uno dedicato alla valutazione in matematica, l'altro in italiano. La durata complessiva è di due ore.

La prova di italiano è strutturata in due parti: la prima riguardante la comprensione della lettura e la seconda riguardante la riflessione sulla lingua (conoscenze e competenze grammaticali). La prima parte della prova comprende due testi, uno letterario di carattere narrativo, mentre il secondo è un brano di carattere espositivo. I quesiti volti a verificare la comprensione dei testi proposti sono diciassette per il testo letterario e tredici per il testo espositivo.

Il testo da leggere è un brano originariamente in lingua italiana, non tradotto da altra lingua. La tipologia di testo è letteraria (narrativa) di un autore contemporaneo: non è un estratto di un'opera letteraria lunga ma un testo breve presentato nella sua interezza. Nonostante sia quantitativamente limitato, è concettualmente denso, di immediata fruizione e accattivante.

Gli ambiti di valutazione per la prova di italiano sono definiti in base ad un quadro di riferimento, sviluppato a partire da un confronto tra gli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) e le Indicazioni di curricolo e tenendo presenti i quadri di riferimento delle indagini comparative internazionali, come le indagini Pisa.

La prova di matematica è composta da 22 quesiti riguardanti i principali argomenti studiati nella scuola secondaria di I grado. I quesiti proposti sono sia a scelta multipla (con quattro alternative) che a risposta aperta. Nei quesiti a risposta aperta gli alunni devono riportare il procedimento seguito. Di norma non è previsto l'uso della calcolatrice tascabile.

Gli ambiti di valutazione per la prova di matematica sono definiti in base a un quadro di riferimento costruito a partire da:

- Confronto e Indicazioni per il curriculum
- Quadro di riferimento di ricerche valutative internazionali simili
- Prassi didattica e rilevazioni degli insegnanti.

Va sottolineato che la valutazione in matematica per competenza perde senso senza un puntuale ed esplicito riferimento ai contenuti del sapere e alle procedure caratteristiche del pensiero matematico ([www.Invalsi.it](http://www.Invalsi.it)).

Quindi il quadro di riferimento della prova di matematica si basa su due domini:

- Dominio contenuti:
  - Numeri (numeri naturali; frazioni e decimali; interi; rapporto; proporzione; percentuale)
  - Geometria (rette ed angoli; figure piane e solide; congruenza e similitudine; teorema di Pitagora e sue applicazioni; rappresentazione di punti, segmenti e figure sul piano cartesiano; simmetria)
  - Misure, dati e previsioni (attributi ed unità; strumenti, tecniche e formule; raccolta di dati e organizzazione; rappresentazione dei dati; interpretazione dei dati; probabilità)
- Dominio cognitivo:
  - Capacità di eseguire algoritmi;
  - Uso di linguaggi specifici;
  - Sensibilità numerica e geometrica

#### **1.4 L'autonomia scolastica**

Un tema particolarmente inerente a quanto detto finora è quello dell'autonomia scolastica, connesso al tema della valutazione. In questo paragrafo verranno individuati i passi che sono stati fatti per giungere alla legge sull'autonomia.

Con la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale 10 Agosto 1999, n.186, supplemento ordinario n. 152/L, del Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche (classificato come Dpr 8 Marzo 1997, n. 275) si è concluso il lungo *iter* normativo di un provvedimento che riveste un grande rilievo nel quadro della riforma della scuola italiana. L'autonomia nasce sulla traccia della Legge 15 Marzo 1997, n. 59, meglio nota come "Bassanini - 1", e sarà completata entro il 1 Settembre dell'anno dopo, (in coincidenza con l'avvio dell'anno scolastico 2000/2001), ma le sperimentazioni già in atto continueranno in maniera più organica nell'anno scolastico seguente.

Gli elementi che caratterizzano le scuole in seguito a questa legge sono:

- Percorsi didattici individualizzati e maggior attenzione alle differenze e alle attitudini personali degli studenti.
- Il Piano dell'Offerta Formativa (Pof), elaborato dal collegio dei docenti e adottato dal Consiglio di Istituto, sarà la vera carta d'identità della scuola e ne esplicherà la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa. Con l'autonomia didattica gli istituti potranno adottare le varie forme di flessibilità finalizzate ad un miglior utilizzo del monte-ore annuale.
- L'autonomia consentirà maggiore flessibilità nell'impiego dei professori.

Da un punto di vista organizzativo, l'autonomia è definibile come "la possibilità da parte di chi si occupa di una scuola (possono essere gli amministratori, gli insegnanti, i genitori, un ente pubblico o una qualsiasi combinazione di essi) di controllare le decisioni che concernono la vita della scuola stessa" (Lieberman, 1989). Queste decisioni mirano a rispondere alla domanda specifica di formazione, sviluppando il processo "analisi dei bisogni, valutazione delle alternative, proposta di soluzione,

sperimentazione, presa di decisione” il più possibile vicino al luogo in cui il bisogno si manifesta e la soluzione viene adottata. L’autonomia è il modello organizzativo in grado di garantire con il massimo di probabilità l’*accountability*, cioè un incrocio ottimale di efficienza e di efficacia, in una situazione data, che comporta la responsabilità delle scuole di organizzare l’apprendimento in accordo con i bisogni della società e dei singoli utenti, garantendo il rispetto delle scelte dei genitori, gli standard di apprendimento dei ragazzi, l’accrescimento della professionalità dei docenti, la rilevanza e l’attualità dei programmi, il corretto uso delle risorse pubbliche. L’elemento caratterizzante dell’autonomia è quindi duplice: da un lato il potere di deliberare, dall’altro la responsabilità nei confronti degli utenti; gli studenti, i genitori, la comunità, la società devono potere valutare se l’azione di una scuola è congruente con le aspettative (Boix, 1991).

Un’autonomia collegata a poteri precisi e a scelte didattiche qualificate tutela la libertà delle famiglie, pur con tutti i problemi più volte indicati e mette in grado le scuole di rispondere positivamente all’introduzione del mercato: per questo, sia pur nel quadro istituzionale esistente, le riforme da potenziare sono quelle che promuovono elementi di autonomia: sviluppando il ruolo del management, dando alle scuole più discrezionalità (con il rischio possibile di renderle meno stabili), potenziando la professionalità degli insegnanti, ampliando le possibilità di scelta delle famiglie anche dove è limitata al sistema pubblico.

In altre parole si può dunque definire autonoma una scuola che ha il diritto di organizzare liberamente il servizio educativo per i suoi destinatari specifici, all’interno di alcuni vincoli fissati dall’autorità pubblica.

Il problema della responsabilità della qualità del servizio scolastico, finalizzata al raggiungimento di obiettivi specifici, costituisce un trasformazione fondamentale per l’organizzazione che, operando in un regime di monopolio, non doveva far fronte a nessun tipo di competitività, e quindi conservava un assetto organizzativo che non prevedeva criteri di verifica della redditività, né da parte del mercato, né in base ad

un'autoregolamentazione di tipo professionale, e paradossalmente neppure da parte di persone a ciò specificamente proposte, come accade nelle organizzazioni burocratiche, visto che la funzione ispettiva è entrata pesantemente in crisi. Oggi la competitività mette in risalto la necessità di valutare la qualità non solo in relazione al livello dell'apprendimento, oppure in assoluto, come qualità "in sé" dei contenuti e dei metodi, ma come capacità della scuola di rispondere al bisogno di formazione degli utenti. Questa accezione della valutazione è relativamente nuova, ed è quindi comprensibile che permanga tra gli insegnanti e i capi di istituti una certa riluttanza ad accettare la misurazione della validità dei processi formativi, vista come riduttiva del ruolo della scuola stessa. D'altro canto, e per lo stesso motivo, mancano le strutture interne ed esterne che potrebbero consentire un'attività sistematica di valutazione, incluso un sistema di indicatori qualitativi e quantitativi, il cui uso sistematico e consapevole fornisce informazioni di grande utilità per modificare gli interventi in atto o progettarne di nuovi. Ma per fare questo ci vorrà del tempo, in quanto è necessario avviare e portare a regime un cambiamento profondo del modello organizzativo: l'ipotesi è di evidenziare come l'organizzazione della scuola non sia una variabile neutra. La maggior parte delle caratteristiche della scuola in quanto istituzione dipendono dalla struttura organizzativa proposta, o imposta, dalle politiche educative, e modificando la struttura organizzativa è possibile modificare i fini e il funzionamento dell'istituzione (Ribolzi, 2000).

### **1.5 Le scuole paritarie**

La Costituzione della Repubblica Italiana nel Titolo II, relativo ai rapporti etico sociali, al quarto comma dell'art. 33 recita: *“La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali”*. Vetì reciproci e contrapposizioni ideologiche, in ambito politico così come nella società, hanno impedito per oltre cinquanta anni che si realizzasse la previsione costituzionale di una legge di riconoscimento delle parità delle scuole non statali. Non mancarono, nel tempo intercorso dalla approvazione della Carta Costituzionale alla legge 62/2000, nuovi ed innovativi contributi culturali, giuridici, della giurisprudenza ed



amministrativa, che favorirono una diversa e più costruttiva visione del tema. Il confronto tuttavia difficilmente riuscì a superare la pregiudiziale ideologica che associava le scuole non statali all'istruzione religiosa.

Le innovazioni che interessarono la scuola italiana riproposero la questione della parità scolastica nell'ambito della libertà di scelta educativa della famiglia.

La prima di queste innovazioni risale agli anni settanta del secolo scorso, in cui giunse a maturazione la convinzione della crisi formativa della scuola e che fosse necessaria la promozione di entrambe le sue funzioni, quella concernente la trasmissione del sapere e quella educativa. Nei successivi anni ottanta, con la nascita del Parlamento europeo si determinò una ripresa del dibattito sulla parità scolastica, in ragione del confronto con gli altri paesi europei, nei quali il problema era stato da tempo affrontato e risolto. Significativa fu la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di insegnamento, approvata nel 1984, che chiese fossero riconosciuti nell'ambito della Comunità Europea una molteplice serie di principi, fra i quali, l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile l'esercizio del diritto alla libertà di insegnamento *“anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti e all'adempimento dei loro obblighi in condizioni uguali a quelle di cui beneficiano gli istituti pubblici”*. Negli anni novanta, dopo le aspettative di innovazione, riposte negli Organi Collegiali, presto deluse, le permanenti difficoltà della scuola italiana ed una nuova visione di *welfare society*, sostennero le forze politiche nella promozione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, in una logica di competizione costruttiva.

L'evoluzione di questi convincimenti portò, con l'art. 4 della legge 537/1993, ad introdurre nell'ordinamento la personalità giuridica delle istituzioni scolastiche, riconoscendo loro autonomia organizzativa, finanziaria, didattica e di ricerca e sviluppo, nei limiti e con le gradualità previste dal legislatore. Si dovette attendere il 1997 per l'emanazione della legge 57, che, con l'art. 21 introdusse l'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, riconoscendo loro personalità giuridica.

L'autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche venne finalizzata alla realizzazione della *“flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico”*. L'attesa della legge di parità ebbe fine al termine degli anni novanta del secolo scorso in circostanze almeno inizialmente fortuite. La parità scolastica voluta dai costituenti diveniva in tal modo la legge del 10 Marzo 2000, n. 62 *“Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione”*. Il principio di maggiore rilevanza introdotto dalla legge 10 Marzo 2000, n.62, è quello secondo cui (art.1, comma 1) *“il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, secondo comma della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie e degli enti locali ...”*.

Il legislatore, con l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche statali ed il riconoscimento del servizio pubblico svolto dalle scuole paritarie, ha inteso introdurre strumenti di emulazione virtuosa tra scuole facenti parte del sistema nazionale di istruzione, favorendo la differenziazione dell'offerta formativa, il tutto finalizzato all'innalzamento complessivo della qualità della scuola. La legge 10 Marzo 2000, n.62, al comma 2, definisce le condizioni per l'accreditamento della funzione pubblica svolta dalle scuole gestite da privati ed enti locali, con il conseguente riconoscimento dello *status* di scuola paritaria. Tali condizioni consistono nella rispondenza delle istituzioni scolastiche paritarie agli ordinamenti generali dell'istruzione; nella coerenza con la domanda formativa delle famiglie; nella rispondenza a requisiti di qualità ed efficacia definiti nei successivi commi (Versari, 2009).

Questa nuova configurazione giuridica assunta dalle scuole non statali, che vogliono entrare nel sistema nazionale di istruzione, rende per converso, necessario predisporre misure e garanzie rafforzate a tutela della fede pubblica. Di tale aspetto si occupa il comma 4, dell'articolo 1, che elenca i requisiti che debbono essere posseduti dalle scuole private che aspirano al riconoscimento della parità:

- Un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione.

- Un piano dell'Offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti.
- Attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci.
- La disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti.
- L'istituzione ed il funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica.
- L'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purchè in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare.
- L'applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con *handicap* o in condizioni di svantaggio.
- L'organica costituzione di corsi completi: non può essere riconosciuta la parità a singole classi, tranne che in fase di istituzione di nuovi corsi completi, ad iniziare dalla prima classe.
- Personale docente fornito di titolo di abilitazione.
- Contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore.

### **1.6 Obiettivo del lavoro e domande di ricerca**

L'ampliamento dei poteri decisionali e degli spazi di flessibilità a disposizione delle singole unità scolastiche nella definizione dell'offerta formativa, connesso al processo di autonomia, comporta inevitabilmente un rafforzamento delle responsabilità richieste al corpo docente e alla comunità scolastica nel suo insieme. La scuola è chiamata a rendere conto delle proprie scelte e delle proprie azioni organizzative ed educative in rapporto al contesto sociale entro cui opera e al sistema di istruzione di cui fa parte. Per questo emerge l'esigenza di un sistema di valutazione che operi ad un livello di micro – sistema, cioè la singola scuola, e ad un livello di “sistema”, cioè il sistema nazionale di istruzione. Per entrambi i livelli emerge l'istanza di una valutazione di sistema, capace di misurarsi con la complessità del servizio scolastico nelle sue diverse componenti

organizzative ed educative e nella sua relazione con il contesto ambientale entro cui si situa. La Figura 5 riassume quanto richiamato sopra, evidenziando le reciproche relazioni tra le due istanze dell'autonomia e della responsabilità e le due prospettive di un sistema di valutazione e di una valutazione di sistema.

**Figura XIII: Orizzonte strategico di un sistema di valutazione**



Fonte: Castoldi (2008)

Riguardo alla linea orizzontale è opportuno ricordare come in tutti i sistemi scolastici dei paesi dell'OCSE le due istanze si sono richiamate reciprocamente. Riguardo alla linea verticale le due locuzioni non sono un gioco di parole, bensì esprimono due concetti profondamente distinti, sebbene interconnessi: da un lato l'esigenza di un sistema composto da una pluralità di soggetti; dall'altro l'esigenza di una valutazione capace di comprendere la complessità del servizio scolastico, riconoscibile nei tre ambiti di valutazione, cioè processi, esiti, soggetti.

*La presente tesi di ricerca si propone proprio di rilevare con ottica manageriale i fattori organizzativi connessi ad un miglioramento delle performance della scuola, attraverso misure della qualità dell'offerta che la scuola eroga agli studenti. Il focus del lavoro sarà l'analisi dei processi interni al grande complesso dell'istituzione*

*scuola, cercando di rilevare quali sono quelle caratteristiche, che vengono definite in caratteristiche organizzative e di governance, che influenzano i risultati, che per lo studio effettuato sono i punteggi che derivano dai test Invalsi.*

Questo studio permetterà di individuare gli elementi da migliorare e da implementare per migliorare il sistema scolastico italiano. Per questo il primo passo è stata la definizione del modello che ha permesso di individuare le caratteristiche tipiche di un processo educativo, per studiare poi come queste vengono considerate in modo diverso nelle scuole analizzate.

## Il *framework* teorico

Lo sviluppo e l'elaborazione del *framework* è un aspetto centrale del lavoro svolto, in quanto è lo strumento costruito per verificare in ottica manageriale i fattori organizzativi connessi ad un miglioramento delle *performance*, attraverso misure di qualità dell'offerta che la scuola eroga agli studenti.

### 2.1 Da dove si sviluppa il *framework* teorico

Prima di andare a descrivere e a spiegare come è nato il *framework* di riferimento, è interessante capire perché sia nato l'interesse di studiare una struttura di questo tipo rispetto ad un settore così particolare e critico come quello della scuola. Per capire questo, diversi studiosi, hanno introdotto il concetto di “*effectiveness*” (efficacia). L'efficacia della scuola si riferisce alle *performance* dell'unità organizzativa denominata scuola. Le *performance* della scuola possono essere espresse come l'*output*, misurato in termini di risultato medio degli studenti, alla fine del periodo di scuola conseguito. L'argomento è interessante poiché è risaputo che le scuole differiscono proprio rispetto alle diverse loro *performance*. La domanda che si pone è dunque: “Perché la scuola A è migliore della scuola B, se la differenza non dipende dalle caratteristiche della popolazione di studenti?”. Diverse sono state le teorie che si sono occupate di questo tema, concentrando la loro attenzione su differenti variabili, cercando di rispondere alla domanda sopra esposta. Gli economisti hanno concentrato il loro studio sugli *input*, come ad esempio i requisiti socio-economici degli studenti; gli psicologi hanno studiato variabili, come l'orario scolastico e altre variabili associate alle strategie educative; gli esperti in ambito educativo e sociologi dell'educazione hanno studiato gli aspetti organizzativi della scuola, come alcuni stili di *leadership*. Il concetto di *effectiveness* richiama e richiede uno studio approfondito. Per chiarire meglio i punti di vista delle diverse teorie che si sono occupate di questo concetto, si analizza in breve ciascuno dei due approcci.

- Nella **teoria economica**, concetti, come quello dell'efficacia e dell'efficienza del sistema scuola, sono relativi al processo produttivo di un'organizzazione,

inteso come il processo di trasformazione di “*input*”, prerequisiti finanziari e sociali degli studenti, in “*output*”, risultati al termine del percorso scolastico.

- Secondo la **teoria organica**, l’organizzazione è vista come un sistema biologico, la cui efficacia consiste nell’essere flessibile e in grado di adattarsi alle diverse circostanze.
- L’approccio organizzativo relativo alle **relazioni umane**, interpreta l’efficacia come la capacità di coinvolgimento all’interno dell’organizzazione.
- Il **modello politico** concepisce l’efficacia come la possibilità di risposta a tutti gli attori coinvolti nell’organizzazione.

Per riassumere quanto detto fino ad ora, lo studioso Van Kestern ha definito così il concetto di *effectiveness*: “L’efficacia organizzativa è il livello con il quale, un’organizzazione, sulla base di un *management* competente, a seconda delle situazioni più o meno complesse in cui si trova, gestisce i suoi livelli interni e le situazioni in cui si trova, per cercare di fornire, attraverso le sue caratteristiche di processo, gli *output* desiderati” (Scheerens, 2000).

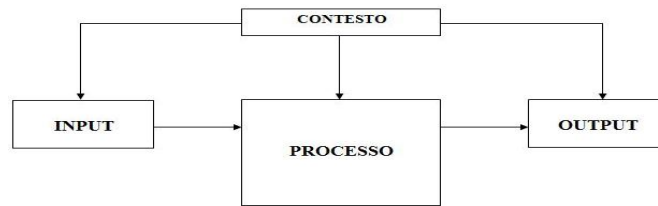
Una volta definito il concetto di *effectiveness*, si illustra il modello che ha permesso di sviluppare questo argomento nell’ambito del presente lavoro di tesi.

## **2.2 Il *framework* teorico: le determinanti delle prestazioni delle scuole**

Un modello elementare, progettato da alcuni studiosi, come Scheerens, viene utilizzato per approfondire il concetto di *effectiveness* riferito al settore scuola.

La scuola viene concepita come una “*black box*”, entro la quale i processi o la “capacità produttiva” trasformano le risorse iniziali in *output*. Importante è anche l’inserimento di variabili di contesto e ambientali, necessarie per completare questo modello. Il grande obiettivo che si propongono gli studiosi dell’efficacia scolastica è quello di scoprire l’incidenza delle risorse iniziali sui risultati finali e di aprire la “*black box*” per mostrare quali processi sono necessari e quali fattori contestuali incidono sui risultati. Il seguente modello elementare descritto nella Figura 6, descrive quanto detto sopra.

**Figura XIV: Modello elementare di funzionamento della scuola**

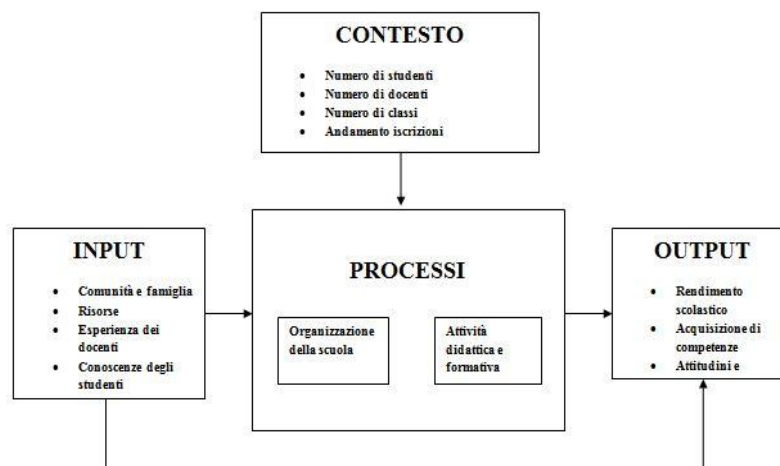


Fonte: Scheerens (2000)

Si è rilevato poi come la ricerca sul tema dell'efficacia scolastica abbia indirizzato lo studio verso i processi interni alla scuola, più che sul tradizionale rapporto *input-output*. Questo approccio rivela come alcuni elementi, come una severa *leadership* scolastica, l'enfasi su abilità fondamentali, un clima scolastico sereno, una frequente valutazione sul progresso degli studenti e alte aspettative sui risultati degli studenti, sono indicativi di scuole con efficacia rara.

È emerso quindi come sia possibile una sintesi tra tutto quello detto fino ad ora. È possibile cioè la creazione di un modello, illustrato in Figura 7, che prenda in considerazione il fattore produttivo, l'efficacia dell'istruzione e l'efficacia scolastica nel suo complesso. Il modello proposto è il seguente.

**Figura XV: Modello contesto- input- processo-output**



Fonte: Scheerens (1990)



Per studiare il modello è necessario tenere in considerazione alcuni elementi particolari. In primo luogo, il presente modello, che identifica come elementi chiave i processi, il contesto, gli *input* e gli *output*, come si osserva dalla Figura 7, è abbastanza utile come struttura generale di riferimento per determinare gli indicatori di processo necessari a valutare ogni singola scuola. Il lavoro di tesi focalizzerà la sua attenzione sui processi che avvengono all'interno di ogni singola scuola, in particolar modo si presterà attenzione all'organizzazione della scuola e all'attività didattica e formativa della scuola stessa.

Questo modello è dunque utile per andare a definire un sistema di indicatori, che devono avere il potere di identificare nuovi problemi a livello di processo.

La struttura delineata distingue quattro elementi: *input*, processi, contesto, *output* riferiti all'ambiente scuola. Gli *input* sono tutte le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il servizio, come le conoscenze degli studenti, l'esperienza dei docenti, le risorse della comunità e della famiglia. Gli *output* fanno riferimento ai risultati ottenuti in modo immediato, come la percentuale di promossi e la votazione in seguito agli esami, e ottenuti nel medio lungo termine, come l'accesso all'università e al mondo del lavoro. I processi come si osserva dalla Figura 7 sono divisi in due grandi aree, una descrive le caratteristiche organizzative della scuola e l'altra definisce le attività didattiche e formative. Le caratteristiche organizzative fanno riferimento ad elementi specifici delle scuole, del contesto in cui la scuola è inserita e delle normative e progetti dello stato di appartenenza della scuola. Le attività didattiche e formative sono suddivise in due grandi parti: da un lato la qualità dell'istruzione e dall'altra la capacità educativa degli insegnanti.

Il modello in Figura 7 identifica una struttura generale entro la quale è possibile definire un grande numero di indicatori per misurare i diversi ambiti.

Gli studiosi dell'efficacia scolastica identificano un gran numero di elementi, necessari per il conseguimento dei risultati finali. Ognuno di questi è un potenziale indicatore: *leadership* scolastica, alte aspettative sugli studenti, clima scolastico sereno,

monitoraggio degli *output*, qualità dei docenti, condivisione e coinvolgimento tra docenti. Le attività didattiche e formative invece si riferiscono al grado di preparazione degli studenti e alle strategie educative dei docenti.

Dopo avere descritto la struttura in Figura 7, si studiano gli indicatori sviluppati nell'ambito del modello e si cerca di spiegare l'importanza della scelta e della selezione di questi elementi nel fornire informazioni nuove e utile al mondo della scuola.

### **2.3 Indicatori per misurare le determinanti delle prestazioni delle scuole**

Gli indicatori dell'educazione sono elementi che permettono di evidenziare i fattori chiave del funzionamento del sistema educativo. Per enfatizzare la loro natura valutativa, sarà spesso utilizzato il termine "*performance*". Nella definizione di indicatore è inclusa:

- La nozione di strumenti che si occupano di misurare le caratteristiche del sistema educativo;
- L'ispirazione di misurare gli aspetti chiave, per descrivere il profilo corrente del sistema educativo;
- L'esigenza che gli indicatori mostrino qualche aspetto della qualità del sistema scuola.

Gli indicatori del sistema educativo nascono da indicatori del sistema economico e sociale. Il primo passo nello sviluppo di questi indicatori è stato il passaggio da elementi statistici descrittivi a performance utilizzate per la misurazione. Il secondo passo è stato segnato dall'introduzione di misure per valutare l'*output* e il contesto e in un secondo momento anche lo studio del processo educativo. Il terzo passo, molto vicino al secondo, si sviluppa quando si iniziò a pensare che gli indicatori di processo si riferissero alle procedure o alle tecniche che permettono la trasformazione di *input*, in *output*. L'interesse per questo portò ad un interesse verso tutto quello che accadeva all'interno della scuola. Proprio per quanto detto si rileva come il modello descritto in Figura 7 è il miglior schema analitico per descrivere e identificare gli indicatori del sistema educativo (Scheerens et al. 1988). Grazie allo studio della letteratura, l'interesse

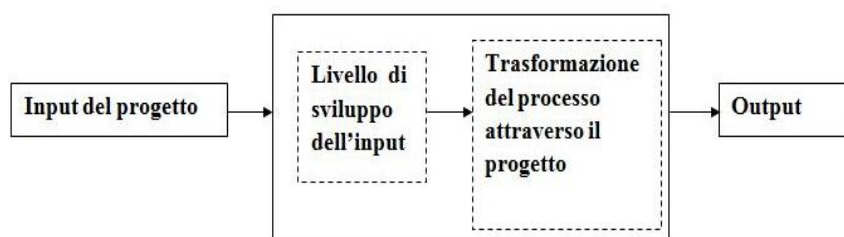
verrà posto ai processi, cioè all'insieme delle attività che permettono la trasformazione di determinati *input*, in determinati *output*. I processi alla base di un sistema scolastico sono le attività legate all'organizzazione della scuola e alle attività didattiche e formative che la scuola utilizza. Proprio lo studio di questi elementi, consentirà di stabilire quali sono quei fattori che incidono profondamente sullo "stato di salute" del sistema scolastico italiano e quali strumenti sarà necessario adottare per migliorarlo. Gli indicatori infatti che sono stati scelti, cercano di andare a studiare in modo approfondito proprio i processi.

### 2.3.1 *Gli indicatori di processo*

Come è stato descritto in precedenza, diversi sono i processi che avvengono all'interno della scuola, come l'insegnamento, l'apprendimento. In generale queste *performance* di processo fanno luce su ciò che avviene all'interno della "black box" della scuola. Gli indicatori di processo sono interessanti per la strategia educativa e per il *management*. Idealmente queste *performance* dovrebbero essere in grado di prevedere gli *output* del sistema e utili per evidenziare le differenze tra diverse scuole e diversi sistemi educativi.

All'interno del contesto di valutazione, questi strumenti sono solitamente definiti come controllo sull'andamento del progetto educativo. Quando gli indicatori sono utilizzati per quanto detto sopra, sono in grado di definire in modo più dettagliato la ragione del perché il progetto educativo avviene in un determinato modo. La figura 8 mostra questo.

**Figura XVI: Utilizzo degli indicatori di processo nella valutazione**



Fonte: Scheerens (2000)

### **2.3.2 Criteri per valutare gli indicatori di processo**

Per studiare la natura e il tipo di indicatori di processo possono essere utilizzate tre categorie. Il primo e più importante criterio si preoccupa di evidenziare il risultato evidente a cui l'indicatore è legato. Il secondo *set* di criteri verifica la validità e l'affidabilità degli indicatori e l'ultimo criterio è legato ai costi.

Per giudicare l'importanza di un indicatore, si parte dal definire lo scopo a cui è legato questo indicatore. Il valore di un indicatore di processo del sistema educativo è determinato dal suo problematico orientamento e dalla rilevanza strategica.

Gli indicatori devono essere in primo luogo chiari, poiché sono creati per offrire informazioni al mondo politico e ad un vasto pubblico e devono essere nella loro comunicabilità essenziali.

L'affidabilità di un sistema di indicatori di processo non è caratteristica essenziale. L'affidabilità, nel senso di misura dell'errore, non è lo *standard* adeguato da usare per giudicare l'utilità di un indicatore di processo. Rispetto all'affidabilità, la validità è una caratteristica più rilevante, perché le misure con cui si valutano gli indicatori devono essere prese sotto alcune condizioni, in secondo luogo quando gli indicatori sono basati su *self-report*, si analizzano tutte le possibili distorsioni, intenzionalità.

Calcolare il costo di un sistema di indicatori è relativamente lineare. Vi sono i costi di progettazione del sistema di indicatori, i costi di raccolta delle informazioni, i costi di analisi delle informazioni e i costi per comunicare le informazioni.

### **2.3.3 Esempi di indicatori di processo per le istituzioni scolastiche**

Scheererens nel suo studio rispetto agli indicatori di processo ha individuato alcune caratteristiche legate ad un positivo conseguimento di risultati.

- *Clima scolastico ordinato e sereno.* Il clima scolastico è costituito da un sistema di valori condivisi, che diventano un punto di riferimento per la vita quotidiana della scuola. Il clima varia anche in relazione alla sensazione di efficacia degli

insegnanti e alle aspettative che essi hanno rispetto alle potenzialità degli studenti.

- *Grandi aspettative di successo degli alunni e una politica scolastica orientata al raggiungimento di obiettivi.* La politica scolastica improntata sulla qualità è connotata da una serie di interventi mirati alla pianificazione delle attività, dei processi, dei servizi, secondo criteri di efficacia e di controllo.
- *Leadership educativa.* Una prima funzione a cui il *leader* educativo è chiamato riguarda la capacità di promuovere innovazione: con tale termine si vuole dire qualcosa di più e di diverso da cambiamento, perché ha insito il concetto di trasformazione in meglio, che porta al miglioramento. Promuovere innovazione è una funzione strettamente legata all'educativo, perché per sua natura l'educazione deve tendere alla trasformazione e non all'omologazione e alla cristallizzazione. Una *leadership* basata sull'innovazione e quindi volta al miglioramento aiuta tutti a non accontentarsi del già dato, dello scontato, ma a ricercare e scegliere ciò che incrocia le aspirazioni profonde e concorre a dare risposte alle sfide del tempo presente.
- *Valutazione frequente del progresso degli alunni.* La valutazione oltre al suo ruolo classico di certificazione dell'apprendimento, assume l'ulteriore e fondamentale compito di regolazione dell'azione didattica che si esplica nella rilevazione di informazioni concernenti il processo di apprendimento, con lo scopo di fornire una base empirica all'assunzione delle decisioni didattiche. Infatti, qualsiasi decisione inerente al controllo e alla regolazione di un certo processo necessita di informazioni relative all'andamento dello stesso. Governare adeguatamente un processo complesso come quello di insegnamento – apprendimento in una situazione collettiva richiede che l'insegnante abbia cognizione degli esiti prodotti dagli interventi didattici precedenti, in modo da poter calibrare quelli successivi. Anche la figura dell'alunno varia, da soggetto passivo della valutazione diventa protagonista del processo di valutazione in quanto consapevole degli obiettivi da perseguire, dei risultati conseguiti e da conseguire, delle proprie potenzialità e delle proprie debolezze.

- *Continuità e rapporti tra i docenti.* La continuità è il diritto degli alunni ad un percorso scolastico unitario, organico e completo e si pone l'obiettivo di attenuare le difficoltà che spesso si presentano nel passaggio tra i diversi ordini di scuola; per questo richiede un percorso coerente che riconosca la specificità e la parità educativa di ogni grado scolastico.
- *Tempo effettivo di apprendimento.* Il concetto di tempo assume una notevole importanza poiché fa riferimento al tempo dedicato all'attività didattica e al tempo necessario per apprendere.

Queste caratteristiche richiedono un'intensiva raccolta di dati e buoni strumenti di misura. Ora vengono elencati alcuni esempi per ogni elemento sopra elencato.

#### Leadership educativa

- La quantità di tempo spesa dai presidi in materia educativa rispetto ad altre attività amministrative e altre attività
- Rapporto tra i presidi e docenti su temi come il progresso degli alunni

#### Clima scolastico ordinato e sereno

- statistiche sull'assenteismo, livello di delinquenza come elemento indicativo dell'ordine presente nella scuola
- livello di disciplina scolastica da parte di insegnanti e presidi

#### Grandi aspettative

- percentuale di studenti stimata da docenti e presidi in grado di terminare tutti i livelli di scuola
- stima degli studenti con carriera dopo i livelli di istruzione obbligatoria

#### Valutazione del progresso degli alunni

- utilizzo di specifiche prove ad ogni livello di scuola
- utilizzo di prove standardizzate

- presenza di un sistema di monitoraggio del progresso degli studenti ad ogni livello di scuola

#### Continuità e rapporti tra docenti

- percentuale di variazione della componente docente in un certo periodo di tempo
- opportunità di cooperazione e comunicazione tra gli staff

#### Tempo effettivo di apprendimento

- durata del singolo giorno, della settimana e dell'anno scolastico.
- orario delle lezioni
- assenteismo

Per sintetizzare quanto detto precedentemente, verrà utilizzata la tabella 3, che riassume quanto detto fino ad ora.

**Tabella 8: Indicatori di processo**

<i>Leadership</i> educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapporto presidi/docenti</li> <li>• Disponibilità dei presidi in materia educativa, rispetto alle attività amministrative</li> </ul>
Clima scolastico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assenteismo</li> <li>• Livello di delinquenza</li> <li>• Disciplina scolastica</li> </ul>
Aspettative degli alunni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenti in grado di terminare tutti i livelli di scuola</li> <li>• Carriera degli alunni</li> </ul>
Valutazione del progresso degli alunni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove specifiche ad ogni livello di scuola</li> <li>• Prove standardizzate</li> <li>• Sistema di monitoraggio del progresso degli alunni</li> </ul>
Continuità e rapporto tra i docenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variazione della componente docente</li> <li>• Cooperazione e comunicazione</li> </ul>
Tempo effettivo di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orario delle lezioni</li> <li>• Assenteismo</li> <li>• Durata del giorno scolastico</li> </ul>

#### 2.3.4 *Framework teorico utilizzato nel lavoro di tesi*

Il modello sviluppato in questo lavoro di tesi è nato dopo avere definito lo scopo dello studio. L'obiettivo è infatti quello di verificare con ottica manageriale i fattori organizzativi connessi ad un miglioramento delle *performance* della scuola attraverso misure della qualità dell'offerta che la scuola eroga agli studenti. La struttura del modello, mostrata in Figura 7, è stata costruita in seguito ad uno studio approfondito della letteratura. Come afferma Scheerens, il modello è lo schema analitico migliore per ottenere informazioni sullo "stato di salute" di un'organizzazione scolastica, perché consente di cogliere la causa di un determinato problema o le determinanti dei risultati futuri.

Occorre quindi sottolineare l'importanza di legare gli *output* agli *input* e ai processi attivati dalle scuole. Attraverso questo approccio si cerca di creare e generare indicatori educativi e/o aspetti rilevanti per descrivere il funzionamento del sistema scolastico. La struttura tiene conto di tre dimensioni e del contesto in cui si è inseriti:

- Contesto: il contesto rappresenta l'ambiente in cui si svolge l'azione educativa. Conoscere la dimensione del contesto è di grande importanza, in quanto permette di adeguare la realtà scolastica alle condizioni locali.
- Input: sono tutte le risorse necessarie per offrire il servizio, ma tra queste sono anche presenti gli elementi che costituiscono il *background* di coloro che usufruiscono del servizio. Sono fattori interessanti e importanti da considerare per studiare poi i processi interni.
- Processi: sono tutte le attività realizzate dalla scuola e che trasformano gli *input* in *output*. Questo studio si occupa di studiare i processi interni, poiché analizzando questi si risale ai problemi o ai punti di forza del sistema scolastico. I processi riguardano sia attività didattiche e formative, ma anche attività di *governance* e stili direzionali.
- Output ottenuti: fanno riferimento a risultati immediati, come la percentuale di promossi, percentuale di rimandati e votazioni dopo gli esami, ma anche a risultati di medio lungo periodo, come la percentuale di studenti che si affaccia



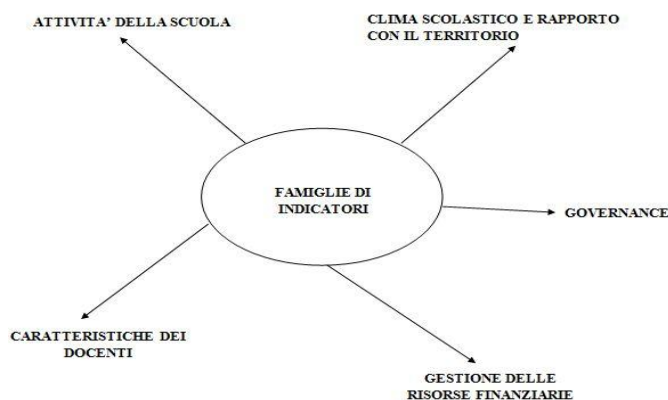
al mondo universitario e lavorativo. Questi elementi però sono difficili da misurare e definire.

Il modello utilizzato nel lavoro cerca di valutare la qualità del sistema scolastico, al fine di fornire informazioni generali sul suo funzionamento, per fornire elementi utili al sistema educativo e al Ministero della Pubblica Istruzione.

### **2.3.5 Indicatori utilizzati nel lavoro di tesi**

Per definire le macroaree di informazioni, si è cercato di tenere conto di alcuni elementi essenziali per il buon funzionamento di un sistema di indicatori dell'educazione: capacità di fornire informazioni in grado di descrivere le caratteristiche essenziali del sistema educativo; capacità di fornire informazioni relativi a problemi attuali; capacità di fornire informazioni tali da permettere di assumere decisioni e/o promuovere cambiamenti; capacità di fornire informazioni facilmente comprensibili. Da questa analisi si sono individuate cinque grandi aree. La scelta di cinque aree di studio è collegata allo studio della letteratura sopra presentato e consente di analizzare a 360° il sistema educativo nel suo complesso. Proprio per questo le sezioni individuate focalizzano l'attenzione su diversi aspetti e caratteristiche delle scuole, in modo da individuare elementi interessanti per lo studio. All'interno delle famiglie, infatti, sono stati individuati alcuni indicatori di processo che meglio esprimono il contenuto delle macro aree. Le aree sono mostrate nella figura 9.

**Figura XVII: Famiglie di indicatori**



La prima area prende il nome di “attività della scuola” e considera al suo interno tutte quelle attività di valutazione e orientamento, attività di sostegno a studenti stranieri e disabili e altre informazioni che rientrano proprio in tutto quello che la scuola svolge, come istituto d’istruzione. Le sezioni individuate in questa prima famiglia, illustrate in Figura 10, sono legate ai risultati migliori nelle ricerche di *school effectiveness* e sottolineano alcuni aspetti interessanti e utili al fine dell’analisi.

**Figura XVIII: Le attività della scuola**



- *Offerta formativa*: con l’entrata in vigore dell’autonomia scolastica (Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n.275), tra le attività che le scuole sono tenute a realizzare, c’è il compito di redigere e rendere pubblico un documento scritto, il Piano dell’Offerta Formativa, in cui illustrare le linee distintive dell’istituto, l’ispirazione culturale – pedagogica, che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa.
- *Forme di valutazione*: in questa area vengono considerati i processi attivati dalle scuole per misurare i profitti degli studenti in modo standardizzato. Con gli indicatori qui di seguito proposti si vuole comprendere in che misura vengono utilizzate per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze, **prove strutturate per classi parallele**, prove comuni a più classi dello stesso anno di corso, costruite in modo da garantire la comparabilità delle risposte tra le classi. **Le prove d’ingresso, intermedie e finali** corrispondono a tre momenti distinti, non solo temporalmente, dell’attività valutativa, e la loro presenza viene quindi ricondotta a tre indicatori indipendenti.
- *Forme di valutazione interna*: la presenza di pratiche di valutazione interna e autovalutazione è considerata in molti paesi europei come un elemento da

incoraggiare e sostenere. Per conoscere il grado di valutazione interna/autovalutazione è stato elaborato un indicatore composito. Viene rilevata innanzitutto l'esistenza o meno di processi di valutazione interna/autovalutazione: **rilevazione delle opinioni del personale, rilevazione della soddisfazione dei genitori e della comunità locale, nomina di una funzione strumentale specifica**. Si cerca poi di comprendere se durante la valutazione interna/autovalutazione ci sia stato **l'intervento di soggetti o figure esterne** di che tipo. Infine si ritiene qualificante la presenza di un **gruppo di valutazione interno formalizzato** all'interno della scuola, con una composizione allargata alle varie componenti scolastiche.

- *Attività di sostegno a studenti disabili e stranieri*: la capacità di una scuola di offrire ai propri studenti un sostegno è ritenuta di grande importanza. Le attività di recupero e potenziamento nelle scuole del primo ciclo sono realizzate sia attivando specifici progetti, con risorse umane ed economiche aggiuntive, sia durante le normali ore di lezioni, tramite interventi didattici personalizzati in relazione alle specifiche esigenze.
- *Utilizzo delle strutture scolastiche, dello spazio e delle infrastrutture*: in questa area si vuole indagare quali modalità di utilizzo dei laboratori orientate a rispondere ai bisogni educativi siano utili per il conseguimento di risultati migliori da parte degli studenti.
- *Uso del tempo*: la gestione del tempo in classe è considerata un fattore strategico per ottimizzare l'offerta di insegnamento e conseguentemente le opportunità di apprendere per gli studenti. Per studiare questo si è rilevata la durata delle lezioni per evidenziare il tempo dedicato ai processi di apprendimento.

Nella tabella 4, vengono riportati gli indicatori relativi a questa prima classe di attività.

**Tabella 9: Indicatori sezione attività della scuola**

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Attività della scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offerta formativa</li> <li>• Forme di valutazione</li> <li>• Forme di valutazione interna</li> <li>• Attività di sostegno</li> <li>• Utilizzo delle strutture scolastiche</li> <li>• Uso del tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove strutturate</li> <li>• Prove d'ingresso, intermedie e finali</li> <li>• Rilevazioni delle opinioni del personale, utenti e genitori</li> <li>• Gruppo di valutazione interno e formalizzato</li> <li>• Attività di integrazione e integrative per studenti disabili e con difficoltà linguistiche</li> <li>• Attività di recupero e potenziamento</li> <li>• Utilizzo di strutture di supporto alla didattica</li> <li>• Durata delle lezioni</li> </ul>

La seconda area individua le caratteristiche che sottolineano aspetti relativi al clima scolastico e al rapporto tra scuola e territorio in cui la scuola è inserita. Tra gli elementi utili allo studio si evidenziano quelli in Figura 11.

**Figura XIX: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio**



- *Collaborazione scuola-famiglia*: gli effetti congiunti della scuola e della famiglia possono avere risultati positivi sull'educazione degli alunni. Un primo elemento formale per comprendere il grado di coinvolgimento delle famiglie, sia a livello di sistema, sia a livello di scuola, può essere fornito dal tasso di

partecipazione dei genitori alle elezioni degli organi collegiali, aspetto da considerare come una variabile *proxy* dell'intervento dei genitori nel processo decisionale della scuola. La partecipazione dei genitori non è però solo quella espletata attraverso gli organi collegiali preposti, ma quella che li vede direttamente coinvolti nelle scelte educative del proprio figlio. Si ritiene che un ampio coinvolgimento dei genitori nelle attività della scuola, rifletta un clima scolastico buono e collaborativo. Nel sistema di indicatori utilizzato si rileva il grado di partecipazione dei genitori in diverse tipologie di azioni come collaborare alla realizzazione di iniziative scolastiche, partecipare a colloqui con gli insegnanti, prendere parte a iniziative o manifestazioni scolastiche, partecipare ad associazioni di genitori degli alunni della scuola.

- *Servizi di supporto*: vengono qui messi in evidenza gli eventuali servizi che la scuola è in grado di offrire agli studenti, alle famiglie, al di fuori della normale attività scolastica, ma che con questa sono strettamente connessi. La presenza di servizi aggiuntivi quali il pre-scuola, la mensa e il servizio di scuola-bus, vengono generalmente attivati sulla base di un numero minimo di richieste spesso con la collaborazione dell'amministrazione comunale. La presenza di questi servizi in una scuola costituisce un elemento importante nella scelta di una scuola per i propri figli. Il **servizio di pre-scuola** consiste nell'accoglienza vigilata e nell'intrattenimento degli alunni della scuola, in orario antecedente a quello delle lezioni. L'attivazione di questo servizio è legata ad un numero minimo di richieste che gli studenti fanno presso le scuole, ed è il Comune che si occupa di questa attività definita integrativa, di vigilanza e di cura. La presenza del **servizio mensa** è condizionata da una serie di fattori, quali la disponibilità di fondi comunali per la maggior parte del finanziamento del servizio (la restante parte è a spese degli utenti), la disponibilità di locali adeguati all'interno dell'edificio scolastico, il tipo di orario svolto dalle classi, la disponibilità di ore e di personale per la copertura del servizio stesso. L'orario scolastico che gli studenti trascorrono a mensa è considerata a tutti gli effetti "tempo scuola" e viene computato nell'orario settimanale previsto dall'offerta formativa. Il

**servizio di scuola-bus** è una prestazione di grande utilità per tutte quelle famiglie che si trovano nell'impossibilità di accompagnare o riprendere i propri figli da scuola.

- *Partecipazione e coinvolgimento del territorio*: uno degli indicatori scelti per valutare la capacità della scuola di collaborare con il territorio in cui è inserita è **la presenza di gruppi di lavoro formalizzati allargati al territorio**, ovvero gruppi di lavoro composti sia da insegnanti della scuola che da soggetti extrascolastici (ad esempio operatori delle Asl o degli enti locali). Un secondo aspetto che si intende indagare è la partecipazione a reti di scuole. Uno degli strumenti innovativi introdotti dal Regolamento dell'Autonomia Scolastica è la possibilità delle scuole di associarsi in rete per il raggiungimento di obiettivi comuni. Le scuole hanno poi la possibilità di stringere accordi con soggetti esterni per la realizzazione di un'ampia gamma di attività, che vanno dalla formazione del personale a convenzioni per l'utilizzo degli spazi, da consulenze su temi specifici a interventi didattici.
- *Affronto delle situazioni problematiche*: vengono qui prese in considerazione tutte quelle azioni volte a contrastare episodi problematici come furti, comportamenti violenti, atti di vandalismo, mancato rispetto delle regole della scuola. Per ciascuna tipologia di episodi, le scuole mettono in campo un'ampia gamma di interventi, che possono essere raggruppati in comunicazione (colloquio dello studente con gli insegnanti, convocazione delle famiglie dal Dirigente scolastico), sanzione (nota sul registro o sospensione), intervento (lavoro sul gruppo classe, consulenza psicologica, ecc..).

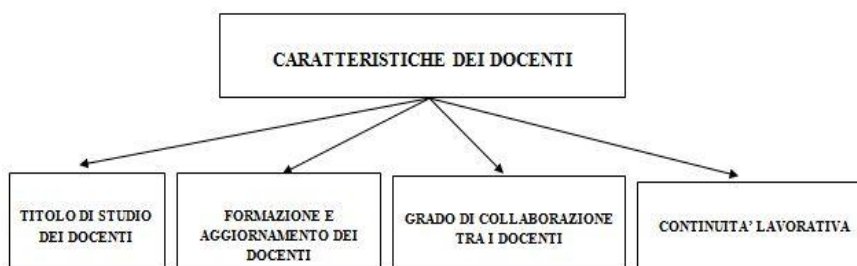
Nella tabella 5, sono riportati gli indicatori relativi a questa tipologia di attività.

**Tabella 10: Indicatori clima scolastico e rapporto con il territorio**

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Clima scolastico e rapporto tra scuola e territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborazione scuola famiglia</li> <li>• Servizi di supporto</li> <li>• Partecipazione e coinvolgimento del territorio</li> <li>• Affronto delle situazioni problematiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado di collaborazione attiva scuola/famiglia</li> <li>• Iniziative auto organizzate dalle famiglie degli allievi</li> <li>• Servizi di mensa, pre – scuola e scuolabus</li> <li>• Ricorso a provvedimenti disciplinari</li> <li>• Coinvolgimento docenti e genitori nella progettazione complessiva dell’offerta formativa</li> </ul>

La terza famiglia analizza tutti i fattori connessi alle caratteristiche dei docenti. Tra i diversi fattori elenchiamo quelli indicati nella Figura 12.

**Figura XX: Le caratteristiche della componente docente**



- *Titolo di studio dei docenti*: questo elemento è uno degli aspetti più analizzati sia a livello di sistema, che a livello di scuola in un’ottica di efficacia dell’insegnamento, mettendo in relazione le caratteristiche degli insegnanti con le *performance* degli studenti nei diversi cicli scolastici.
- *Formazione e aggiornamento dei docenti*: la formazione degli insegnanti rappresenta un elemento di grande rilevanza per descrivere le caratteristiche del corpo docente. È opinione comune la necessità di assicurare ai docenti una

formazione adeguata sia sul piano disciplinare, sia sul piano della professionalità dei docenti, assicurando *standard* formativi uniformi e un peso predominante dell'attività di tirocinio. Il personale docente veicola le competenze cognitive ed affettive degli alunni. Diventa quindi indispensabile costruire indicatori volti a capire quale sia l'investimento che il sistema compie per l'aggiornamento del proprio corpo docente. Per questa ragione si è scelto di considerare la partecipazione degli insegnanti a corsi di formazione attivati dall'istituzione scuola. Anche la formazione esterna alla scuola, ma finanziata da essa rientra in questo quadro, ad esempio quella realizzata in rete con altre scuole del territorio. Per la descrizione dell'area d'interesse è ritenuta rilevante l'ampiezza dell'offerta di formazione per il personale docente, data dall'effettivo numero di corsi attivati per ciascun insegnante.

- *Grado di collaborazione tra i docenti*: molti studi sulle scuole efficaci hanno posto al centro dell'attenzione l'impatto positivo che la collaborazione tra insegnanti può avere sulla riuscita scolastica degli allievi, sulla professionalità dei docenti, sulle condizioni che favoriscono eque opportunità di apprendere all'interno delle istituzioni scolastiche. Bambini e ragazzi durante il percorso educativo si muovono tra un insegnante e un altro; è quindi compito del corpo docente rendere questi movimenti coerenti.
- *Continuità lavorativa*: la stabilità del personale scolastico può essere considerata come un indicatore indiretto di un'istruzione coerente. È possibile costruire un indicatore da mettere in relazione con le *performance* degli studenti, ossia la **modifica della composizione del corpo docente** negli ultimi tre anni di scuola. La consapevolezza di non restare molto tempo in una scuola può agire negativamente sull'interesse a stabilire relazioni durevoli con i colleghi e con gli studenti, sapendo che l'impegno attuale è a breve termine e in ogni caso ininfluenza ai fini del trasferimento.

Nella tabella 6, sono schematizzati gli indicatori relativi alla componente docente.

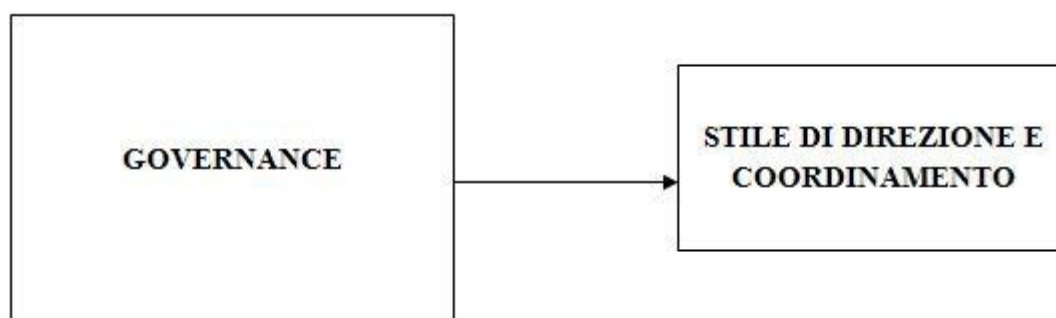


**Tabella 11: Indicatori componente docente**

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Caratteristiche dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titolo di studio dei docenti</li> <li>• Formazione e aggiornamento dei docenti</li> <li>• Grado di collaborazione tra i docenti</li> <li>• Continuità lavorativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attività di formazione e aggiornamento</li> <li>• Modifica della composizione del personale docente</li> </ul>

La quarta famiglia si riferisce agli aspetti di *governance*, come illustrato nella Figura 13, facendo riferimento ai soli processi decisionali istituzionali, assunti all'interno del Consiglio di Istituto o all'interno di organismi decisionali collegiali.

**Figura XXI: Le caratteristiche di *governance***



- *Stile di direzione e di coordinamento*: prendendo spunto dalla ricerca effettuata dall'OECD, è stato elaborato un indicatore per esplorare i modi e i luoghi del processo decisionale nel contesto scolastico italiano. Ad esempio chi decide di ripartire i fondi del bilancio scolastico, oppure chi si occupa prevalentemente di stabilire l'impostazione della valutazione degli studenti, o di definire i criteri di formazione della classe. Accanto ai luoghi dove vengono prese le decisioni è importante anche studiare come vengono prese le decisioni, se collegialmente o con il prevalere di una responsabilità sull'altra. Un altro elemento da prendere in considerazione è l'autonomia lasciata ai docenti ai presidi e ai gestori delle scuole.

La Tabella 7 mostra gli indicatori relativi alla sezione di *governance*.

**Tabella 12: Indicatori di *governance***

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Caratteristiche di <i>governance</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stili di direzione e coordinamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori nei processi decisionali istituzionali</li> <li>• Grado di autonomia del preside e del gestore nelle decisioni strategiche</li> </ul>

L'ultima famiglia considera quei processi a livello di scuola che riguardano la gestione delle risorse finanziarie. All'interno dell'area che descrive la capacità di investire della scuola sono contenuti una serie di indicatori, individuati nella Figura 14, che hanno l'obiettivo di comprendere in quale settore, o in quali settori, la singola istituzione scolastica investe: spese di tipo generale, spese per il personale, spese per beni durevoli, spese per ampliare l'offerta formativa.

**Figura XXII: La gestione delle risorse finanziarie**



- *Incidenza delle spese generali*: sono state definite spese generali le voci di spesa relative al funzionamento amministrativo, alla manutenzione degli edifici, agli investimenti in beni durevoli, e alla voce “altri progetti”, ossia quelli realizzate dalle scuole che, non rientrando nelle due grandi categorie di azioni rivolte agli

studenti e di formazione per il personale, dovrebbero contenere i programmi relativi al funzionamento generale della scuola e gli aspetti organizzativi.

- *Incidenza delle spese per il personale*: le spese di personale costituiscono una fetta consistente delle spese delle scuole. Tra queste spese rientrano anche una serie di interventi realizzati dalle scuole, dalle gite scolastiche alle feste di fine anno, dai corsi di formazione alle attività di valutazione interna. In questo caso si vuole comprendere quanta parte dell'attività progettuale è dedicata alla formazione del personale.
- *Incidenza delle spese per beni durevoli*: in queste spese rientra la capacità della scuola di investire in beni durevoli, mobili ed immobili.
- *Incidenza delle spese per l'ampliamento dell'offerta formativa*: questo indice viene calcolato considerando la proporzione delle spese relative ai progetti di supporto alla didattica. Tale voce non è presente nei bilanci della scuola, ma ricostruita a posteriori.

Nella tabella 8 sono evidenziati gli indicatori relativi alla gestione delle risorse finanziarie.

**Tabella 13: Indicatori della gestione finanziaria**

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Gestione delle risorse finanziarie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidenza delle spese della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spese generali</li> <li>• Spese per il personale</li> <li>• Spese per beni durevoli</li> <li>• Spese per l'ampliamento dell'offerta formativa</li> </ul>

Per sintetizzare quanto detto fino ad ora, si pone la Tabella 9, che comprende le cinque macroaree studiate, le caratteristiche associate ad ognuna di esse e gli indicatori di riferimento.

**Tabella 14: Famiglie di indicatori, elementi caratteristici e indicatori di processo**

Macroaree	Caratteristiche	Indicatori
Attività della scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offerta formativa</li> <li>• Forme di valutazione</li> <li>• Forme di valutazione interna</li> <li>• Attività di sostegno</li> <li>• Utilizzo delle strutture scolastiche</li> <li>• Uso del tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove strutturate</li> <li>• Prove d'ingresso, intermedie e finali</li> <li>• Rilevazioni delle opinioni del personale, utenti e genitori</li> <li>• Gruppo di valutazione interno e formalizzato</li> <li>• Attività di integrazione e integrative per studenti disabili e con difficoltà linguistiche</li> <li>• Attività di recupero e potenziamento</li> <li>• Utilizzo di strutture di supporto alla didattica</li> <li>• Durata delle lezioni</li> </ul>
Clima scolastico e rapporto tra scuola e territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborazione scuola famiglia</li> <li>• Servizi di supporto</li> <li>• Partecipazione e coinvolgimento del territorio</li> <li>• Affronto delle situazioni problematiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado di collaborazione attiva scuola/famiglia</li> <li>• Iniziative auto organizzate dalle famiglie degli allievi</li> <li>• Servizi di mensa, pre – scuola e scuolabus</li> <li>• Ricorso a provvedimenti disciplinari</li> <li>• Coinvolgimento docenti e genitori nella progettazione complessiva dell'offerta formativa</li> </ul>
Caratteristiche dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titolo di studio dei docenti</li> <li>• Formazione e aggiornamento dei docenti</li> <li>• Grado di collaborazione tra i docenti</li> <li>• Continuità lavorativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attività di formazione e aggiornamento</li> <li>• Modifica della composizione del personale docente</li> </ul>
<i>Governance</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stili di direzione e coordinamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgimento docenti e genitori nei processi decisionali</li> <li>• Grado di autonomia di presidi e gestori nelle decisioni strategiche</li> </ul>
Gestione delle risorse finanziarie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidenza delle spese della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spese generali</li> <li>• Spese per il personale</li> <li>• Spese per beni durevoli</li> <li>• Spese per l'ampliamento dell'offerta formativa</li> </ul>

## 2.4 Analisi dei risultati

Dopo aver individuato il *framework* e gli indicatori utili per analizzare le performance scolastiche, è stato creato un questionario, grazie alla collaborazione con la Foe<sup>2</sup>, che è stato somministrato a tutte le scuole secondarie di primo grado paritarie della Regione Lombardia.

Sono state poi analizzate le risposte date al questionario. In primo luogo è stata svolta un'analisi descrittiva dei risultati e poi un'analisi statistica, per verificare la validità e l'affidabilità dei risultati. In base a questo lavoro, sulla base del punteggio Invalsi, si sono distinte due tipologie di scuole, le scuole *high- performance*, che hanno ottenuto un punteggio Invalsi maggiore di 60 e le scuole *non high- performance*, che hanno ottenuto un punteggio inferiore a 60. Di seguito, viene illustrata la Tabella 5, che riporta gli esiti complessivi ottenuti a seguito della prova Invalsi, distinguendo gli esiti nazionali in base a tre aree geografiche: Nord, centro e Sud.

Tabella 15: Dati Invalsi distinti per aree geografiche

	Italiano			Matematica		
	Limite inferiore	Media	Limite superiore	Limite inferiore	Media	Limite Superiore
<b>Nord</b>	28,1	28,3	28,6	18,8	19,0	19,2
<b>Centro</b>	28,4	28,8	29,2	19,2	19,5	19,8
<b>Sud</b>	28,1	28,4	28,7	19,6	19,8	20,0
<b>ITALIA</b>	<b>28,3</b>	<b>28,4</b>	<b>28,6</b>	<b>19,3</b>	<b>19,4</b>	<b>19,5</b>

Fonte: Rapporto Invalsi 2008/2009

Osservando la tabella, i risultati complessivi sia delle prova di italiano che di quella di matematica non mettono in luce differenze molto rilevanti all'interno del Paese. In

---

<sup>2</sup> Foe (Fondazione Opere Educative) è un'associazione aderente a Compagnia delle Opere costituita da gestori delle scuole non statali, centri di formazione professionale e istituzioni educative, che hanno come fine l'educazione, la formazione e l'istruzione.

entrambi le sezioni della Prova Nazionale il Nord, inteso nel suo complesso sembra conseguire risultati leggermente inferiore al resto del Paese, mentre le restanti aree non paiono differire in modo significativo.

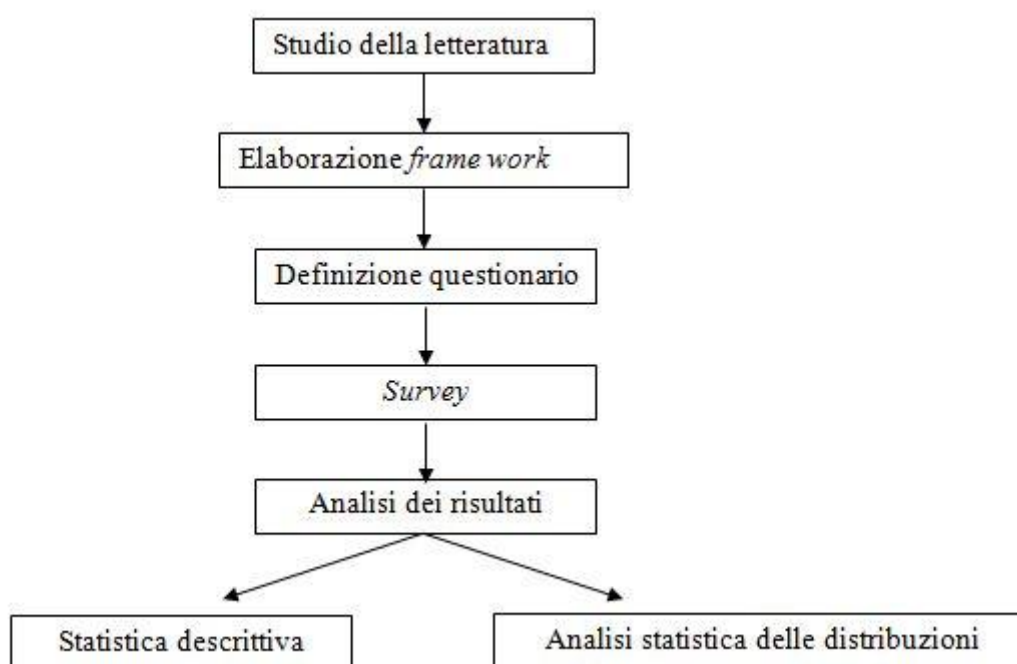
Si riportano inoltre anche i valori della Prova Invalsi, ottenuti in Lombardia. Il valore superiore ottenuto nella prova di italiano è 28,4, mentre nella prova di matematica è di 19,4. Il valore scelto come soglia è 60, anche se si osserva come il valore ottenuto è pari a 47,8. La scelta del valore 60 indica l' aumento di un punto percentuale rispetto al dato ottenuto, in modo da individuare le scuole che effettivamente hanno elevate *performance* e quelle che invece non hanno elevate *performance*.

A partire da questa distinzione, sono state prima analizzate le caratteristiche organizzative e poi le caratteristiche di *governance*. Attraverso lo studio approfondito di questi fattori, si sono individuati alcuni elementi che permettono di differenziare le due scuole.

## La metodologia utilizzata

La tesi di ricerca ha seguito diverse fasi di lavoro, che di seguito sono sviluppate e spiegate nel dettaglio, per arrivare a definire in modo dettagliato i risultati ottenuti e le implicazioni del lavoro. In questo capitolo, si definisce quindi la metodologia che è stata utilizzata per svolgere l'analisi, passando in dettaglio tutte le diverse fasi di cui si è composto il lavoro, illustrate in Figura 15.

Figura XXIII: I passi della metodologia



Il primo passo è stato lo studio approfondito della letteratura, in particolare quella che ha cercato di elaborare un sistema di indicatori legati alla scuola, con la speranza che questo sistema potesse monitorare meglio la condizione del sistema educativo, aiutare nelle decisioni strategiche e provvedere ad una migliore gestione della scuola (Oakes, 2009). Il secondo passo, a partire dallo studio del modello individuato da Scheerens (2000) e soffermando l'attenzione sui processi scolastici, è costituito dall'elaborazione del *frame work* teorico e poi si sono individuati gli indicatori di processo che permettono di studiare l'efficacia del sistema scolastico. Gli indicatori inoltre

permettono di studiare quali sono le *performance* che caratterizzano le scuole e che distinguono le scuole *high- performance*, da quelle *non high- performance*. Il terzo passo consiste nell'elaborazione del questionario, da somministrare poi a diverse scuole. Il questionario è stato definito dopo avere studiato nel dettaglio quali sono gli indicatori che descrivono i processi scolastici ed in seguito alla collaborazione con Foe. La collaborazione, con alcuni presidi di scuole paritarie, ha permesso di conoscere alcuni aspetti specifici del sistema scolastico e di creare un questionario che potesse andare ad analizzare tutti i fattori del sistema scolastico italiano. Il quarto *step* comprende la *survey*, cioè la parte di lavoro a stretto contatto con l'ambiente scolastico, per recuperare informazioni utili al fine della presente ricerca. Il lavoro di collaborazione è continuato anche dopo l'analisi dei risultati. È avvenuto un incontro con i presidi che avevano contribuito alla stesura del questionario, per presentare i risultati ottenuti e per ascoltare le loro opinioni rispetto alla ricerca svolta. L'ultimo passo consiste nell'analisi dei risultati, composti da una prima analisi descrittiva, in cui si sono studiati i dati, in base alle risposte date dalle scuole al questionario, e in secondo luogo un'analisi statistica delle distribuzioni delle risposte. Di seguito vengono analizzate le fasi di collaborazione con Foe, definita anche *action research*, la parte di *survey* e infine l'analisi dei risultati.

### **3.1 Il lavoro di ricerca con Foe e l'elaborazione del questionario**

A partire dallo studio della letteratura e una volta individuati gli indicatori illustrati nelle tabelle precedenti, il primo passo è stata l'elaborazione di un questionario, con l'obiettivo di somministrarlo a diverse scuole. Per svolgere questo, sono state necessarie diverse fasi.

- Una prima stesura del questionario, sulla base dello studio effettuato grazie alla letteratura di riferimento, in particolare con riferimento agli studi sull'efficacia scolastica, svolta da Scheerens. Attraverso questa prima analisi, si sono individuate le cinque aree di studio, principali e necessarie per analizzare il contesto scolastico, in particolare le caratteristiche organizzative e manageriali.
- Una volta definita una prima bozza, si è iniziato un lavoro con un *focus group*, composto da cinque presidi di scuole paritarie di primo grado della Regione



Lombardia. Il campione di studio scelto sono le scuole paritarie secondarie di primo grado della Regione Lombardia. La scuola paritaria si trova al crocevia di complesse traiettorie di cambiamento culturale, sociale, economico e politico. La scuola paritaria infatti trova legittimazione in sé, in virtù di certe sue caratteristiche istituzionali da cui può sviluppare capacità strategiche e competenze organizzative, che le conferiscono un vantaggio competitivo rispetto alle altre organizzazioni. Questo concetto si sviluppa a partire dal concetto di impresa sociale, come istituzione economica nella quale la libertà d'iniziativa, il rischio e la propensione all'innovazione, la ricerca di solidi equilibri finanziari si combinano con la produzione di un servizio di utilità sociale (Friedman, 1970). Un altro aspetto interessante delle scuole paritarie è che si pongono il problema del rischio educativo. Il rischio educativo è il rischio di non formare persone alla realtà (Giussani, 1995). Farsi carico di tale rischio da parte delle istituzioni scolastiche significa mettere al centro lo studente nell'interesse del suo capitale umano, avendo cura della qualità di un individuo che nell'intraprendere il cammino della vita deve avere un robusto bagaglio di conoscenza, ma anche un chiaro sistema valoriale al quale fare riferimento per esercitare con consapevolezza la propria libertà. Se la scuola deve promuovere nei giovani il senso d'autonomia, l'intraprendenza, la razionalità e la capacità organizzativa, il lavoro di gruppo, il senso della responsabilità, si desumono una serie di implicazioni sul piano della *governance* e dei modelli organizzativi della scuola. Per queste ragioni sono state scelte come campione per il lavoro. In particolare, per questo lavoro si sono svolti cinque incontri. Il lavoro di collaborazione è avvenuto in associazione con la Foe. Foe (Fondazione Opere Educative) è un'associazione costituita da gestori di scuole non statali, centri di formazione professionale e istituzioni educative, che hanno come fine l'educazione, la formazione e l'istruzione. Conta attualmente in Italia 188 enti gestori per un totale di 520 istituti educativi di ogni ordine e grado. La fondazione promuove un impegno culturale, politico e formativo nel campo della libertà di educazione e realizza servizi tesi al sostegno e allo sviluppo in rete o individuale delle

scuole associate. Attraverso una quotidiana attenzione a questi aspetti, permette loro di conoscere e affrontare le opportunità che emergono dalle continue trasformazioni sociali e normative, integrandole nella cultura del proprio territorio al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa e il completamento dei percorsi scolastici.

- Grazie al confronto assiduo con i collaboratori, che sono i primi attori impegnati direttamente nel campo educativo, il questionario definitivo è stato sottoposto ad una prima verifica di veridicità e di coerenza ad un campione ristretto di tre scuole.
- Infine un'ulteriore versione del questionario, in seguito ai test effettuati su tre prime scuole, è stata validata in un incontro con i cinque presidi che hanno collaborato al *focus group*.

Il questionario definitivo è così costituito:

- Una prima sezione che contiene tutte le **caratteristiche organizzative e strutturali** della scuola: numero totale di studenti, percentuale di studenti stranieri, percentuale di studenti ripetenti, numero docenti, numero di classi, presenza di eventuali sedi distaccate, l'andamento delle iscrizioni dall'anno scolastico 2005/2006 all'anno scolastico 2007/2008, domande non accolte e in lista d'attesa, il dato Invalsi dell'anno 2007/2008, la percentuale di abbandono della scuola e dei diplomati che non proseguono gli studi.
- Una seconda sezione che contiene tutte le **caratteristiche di governance**: attività didattiche e formative, componente docente, clima scolastico e presenza nel territorio, attività di *governance* e informazioni finanziarie. Questi elementi descrivono in modo chiaro quanto avviene a livello di processo nelle singole scuole e permettono di focalizzare l'attenzione su alcuni fattori interessanti per l'analisi.

Il lavoro di ricerca svolto è stato interessante e utile al fine dell'analisi perché ha permesso di conoscere e scoprire grazie alla presenza di attori direttamente coinvolti nel

sistema scolastico, aspetti nascosti dell'ambito di analisi, come ad esempio tutta la sezione relativa all'attività didattica e formativa della scuola.

Il secondo passo riguarda la somministrazione del questionario a tutte le 158 scuole paritarie della Regione Lombardia. Il questionario è stato inviato via *email* per mantenere la *privacy* delle scuole.

### **3.2 Analisi ed elaborazione dei dati**

Una volta inviato il questionario, il lavoro interessante e centrale della ricerca è stato lo studio dei dati ottenuti dalle risposte che le scuole hanno dato al questionario. Le scuole che hanno collaborato alla ricerca sono state 42, con una percentuale pari al 27%.

Il lavoro di analisi dei dati ha seguito diversi passi:

- In prima istanza sono stati raccolti i dati in un foglio di lavoro *excel*.
- In secondo luogo si è proceduto prima ad esaminare le **caratteristiche organizzative e strutturali** attraverso un'analisi descrittiva, come illustrato nella tabella 11, in cui vengono sottolineate alcune misure di sintesi, come la media, la mediana, la moda, la deviazione standard e i valori minimi e massimi, per evidenziare l'andamento dei dati in modo sintetico. Inoltre sono riportati, nella Tabella 12, alcuni fattori che evidenziano tra tutti un fattore rilevante come il punteggio Invalsi, che è il valore di riferimento per lo studio effettuato.

**Tabella 16: Caratteristiche organizzative: analisi descrittiva**

CARATTERISTICHE ORGANIZZATIVE	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEVIAZIONE STANDARD	MIN	MAX
Numero totale studenti	195,86	145,50	77,00	180,57	34,00	937,00
% Stranieri con difficoltà linguistiche	0,93%	0,00%	0,00%	1,93%	0,00%	7,00%
% Studenti disabili	2,25%	2,00%	0,00%	1,85%	0,00%	7,00%
% Studenti ripetenti	2,35%	1,00%	0,00%	2,86%	0,00%	9,80%
Numero docenti	22,43	16,50	20,00	19,64	8,00	102,00
Numero classi	8,29	6,00	6,00	6,94	3,00	34,00
Eventuali sedi distaccate	0,07	0,00	0,00	0,26	0,00	1,00
Iscrizioni 2007/08	168,69	129,00	0,00	176,68	27,00	886,00
Iscrizioni 2006/07	159,54	115,00	25,00	171,96	25,00	870,00
Iscrizioni 2005/06	160,18	100,00	71,00	188,32	14,00	1002,00
Domande non accolte e in lista d'attesa	11,79	0,00	0,00	32,69	0,00	200,00

**Tabella 17: Caratteristiche organizzative: presenza scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi 2007/2008**

	Si	No
Presenza scuola primaria	76,19%	23,81%
	Alto	Basso
Invalsi 2008/2009	40,48%	59,52%
	Non abbandono	Si abbandono
Abbandono della scuola 2008/2009	92,86%	7,14%
	Proseguono gli studi	Non proseguono gli studi
Diplomati che non proseguono gli studi	95,24%	4,76%

- Dopo avere analizzato le caratteristiche organizzative, si sono analizzate le **caratteristiche di governance**. Per studiare questi fattori, si sono osservate le risposte date dalle 42 scuole alle domande relative alle diverse aree. Il lavoro iniziale è stato un semplice osservare i dati ottenuti, cercando di analizzare le risposte date, determinando delle informazioni sintetiche, rispetto all'andamento delle risposte ottenute.

- Come è stato evidenziato nei capitoli precedenti, la tesi di ricerca focalizza la sua attenzione sulle caratteristiche manageriali e di *governance*, associate ad alte *performance* scolastiche degli studenti. Per questa ragione, per individuare quali sono le caratteristiche legate ad alte *performance* scolastiche, il campione di scuole è stato diviso in due gruppi, sulla base del punteggio Invalsi che le singole scuole hanno riportato. Il punteggio Invalsi è definito in seguito alle prove Invalsi standardizzate, somministrate al termine di ogni ciclo di scuola. I due gruppi di scuole sono state definite scuole *high- performance* e scuole *non – high-performance*. La prima tipologia di scuole contiene al suo interno tutte quelle scuole, che hanno ottenuto un punteggio Invalsi, a seguito delle prove standardizzate, superiore di 60/100. Queste sono 17. Le seconde, invece, comprendono le scuole che hanno ottenuto un punteggio Invalsi inferiore di 60/100, queste sono 6 e le scuole che non hanno riportato il punteggio, che sono 19.
- Una volta individuate le due tipologie di scuole, è stata condotta un'analisi specifica per individuare quali sono le diverse caratteristiche organizzative e manageriali, che distinguono le due tipologie di scuole. Questa analisi è stata effettuata osservando solamente le caratteristiche di *governance* e manageriali e seguendo due *step*. Il primo passo è stato svolto grazie ad un'analisi descrittiva delle risposte date dalle scuole partecipanti. Il secondo passo, invece, è stato effettuato grazie ad un'analisi statistica delle risposte, analizzando le differenze tra le due tipologie di scuole.

Nel capitolo 4 sono illustrati i risultati ottenuti, in particolar modo le caratteristiche che distinguono le scuole *high- performance*, dalle scuole *non high – performance*.

## Risultati

### 4.1 Analisi descrittiva dei risultati

L'analisi dei risultati è stata effettuata a partire dalle risposte che le scuole secondarie hanno fornito al questionario sottoposto.

Il lavoro di studio dei risultati è stato diviso in due parti. Nella prima parte si sono analizzati in modo descrittivo i risultati ottenuti, nella seconda parte invece si sono evidenziate le caratteristiche che contraddistinguono le scuole con punteggio Invalsi elevato e le scuole con punteggio basso.

#### 4.1.1 Analisi delle caratteristiche delle scuole

La prima parte dello studio focalizza l'attenzione su alcuni elementi organizzativi. La Tabella 13 evidenzia i fattori e alcuni elementi utili allo studio, come la media, la mediana, la moda, la deviazione *standard*, il valore minimo e il valore massimo.

Tabella 18: Caratteristiche descrittive: analisi descrittiva

CARATTERISTICHE ORGANIZZATIVE	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEVIAZIONE STANDARD	MIN	MAX
Numero totale studenti	195,86	145,50	77,00	180,57	34,00	937,00
% Stranieri con difficoltà linguistiche	0,93%	0,00%	0,00%	1,93%	0,00%	7,00%
% Studenti disabili	2,25%	2,00%	0,00%	1,85%	0,00%	7,00%
% Studenti ripetenti	2,35%	1,00%	0,00%	2,86%	0,00%	9,80%
Numero docenti	22,43	16,50	20,00	19,64	8,00	102,00
Numero classi	8,29	6,00	6,00	6,94	3,00	34,00
Eventuali sedi distaccate	0,07	0,00	0,00	0,26	0,00	1,00
Iscrizioni 2007/08	168,69	129,00	0,00	176,68	27,00	886,00
Iscrizioni 2006/07	159,54	115,00	25,00	171,96	25,00	870,00
Iscrizioni 2005/06	160,18	100,00	71,00	188,32	14,00	1002,00
Domande non accolte e in lista d'attesa	11,79	0,00	0,00	32,69	0,00	200,00

Per poter studiare in modo più dettagliato gli elementi individuati, sono state calcolate alcune misure statistiche di sintesi. Le misure statistiche di sintesi più comunemente utilizzate sono quelle riportate nella tabella 13. La **media** dà un'indicazione sul valore centrale dei dati ed è la somma dei valori numerici del campione divisa per la

numerosità campionaria. Sulla base di questo si osserva come il numero totale di studenti in media sia 195,85. Rispetto invece alla percentuale di studenti con difficoltà linguistiche, disabili e ripetenti, emerge come le percentuali sono molto basse, non superano nemmeno il 3%. La percentuale di studenti stranieri e disabili è così bassa, perché il numero di sezioni di una scuola paritaria è inferiore rispetto a quella delle scuole pubbliche e perché non esistono contribuzioni economiche da parte dello Stato alla famiglia, ma è la famiglia stessa che deve addossarsi tutta la spesa delle attività di sostegno. Per questa ragione solitamente vi sono al massimo uno o due studenti stranieri o disabili per classe. Un ulteriore elemento che emerge dalla tabella è come la media dei docenti in relazione alla media del numero di studenti è buona. Anche la media del numero di classi è buono in relazione al numero medio di studenti, perché il valore indica che in media in ogni classe, il numero di studenti non supera le 25 persone. Per quanto riguarda invece il numero di iscrizioni, si osserva come la media sia aumentata dall'anno scolastico 2005/2006 all'anno 2007/2008. Infine è evidente come la media di domande non accolte e in lista d'attesa non è così rilevante. Anche la **mediana**, come la media, è il valore centrale di una successione numerica. È una modalità che divide in due la distribuzione. Come si osserva dalla tabella i valori di mediana calcolati sono più precisi rispetto a quelli ottenuti facendo la media, ma evidenziano quanto si è precedentemente detto per la media. La **moda** invece rappresenta il valore che è più presente nel campione. Dalla tabella emerge come sono pochi i fattori che presentano la moda, poiché il campione è molto eterogeneo. La **deviazione standard** è una quantità che misura il grado di dispersione dei valori in un campione. Quando la dispersione dei valori è grande, allora i valori campionari tenderanno a essere lontani dalla loro media, ma quando è piccola i valori tenderanno a essere vicini alla loro media. Infine vengono riportati i valori minimi e i valori massimi dei diversi elementi analizzati.

È importante sottolineare come analizzando i dati generali ottenuti, le scuole tra loro sono abbastanza simili. Ci sono alcuni fattori che dimostrano questo: un primo elemento è la **percentuale di studenti stranieri** presente nelle scuole, il 76,2% non presenta studenti stranieri; un secondo fattore è la **percentuale di studenti disabili**, come si

nota, la media è del 2% e sottolinea in modo chiaro come la presenza di questi studenti sia simile tra le diverse scuole. Un ulteriore fattore che sostiene l'eterogeneità dei dati è **l'andamento delle iscrizioni dall'anno 2005/2006 all'anno 2007/2008**. Le iscrizioni infatti sono cresciute esponenzialmente in tutte le scuole in tre anni. Per analizzare altri fattori organizzativi, come la presenza della scuola primaria, il dato Invalsi, l'abbandono della scuola e i diplomati che non proseguono gli studi, è stata calcolata l'incidenza di questi elementi. Come si osserva dalla Tabella 14, il 76,19% delle scuole presenta al suo interno anche la scuola primaria. Per quanto riguarda invece il punteggio Invalsi, il 40,48% delle scuole ha un punteggio Invalsi elevato. Le scuole, che hanno il dato elevato, sono quelle che presentano un punteggio Invalsi maggiore di 60, mentre quelle con dato basso, hanno ottenuto un punteggio minore di 60. Si osserva poi come la percentuale di studenti che abbandona la scuola nell'anno 2007/2008 è del 7,14% e che non prosegue gli studi sempre nel 2007/2008 è del 4,76%.

**Tabella 19: Caratteristiche organizzative: Presenza scuola primaria, Invalsi 2008/2009, abbandoni della scuola 2008/2009, diplomati che non proseguono gli studi**

	Si	No
Presenza scuola primaria	76,19%	23,81%
	Alto	Basso
Invalsi 2008/2009	40,48%	59,52%
	Non abbandono	Si abbandono
Abbandono della scuola 2008/2009	92,86%	7,14%
	Proseguono gli studi	Non proseguono gli studi
Diplomati che non proseguono gli studi	95,24%	4,76%

#### **4.1.2 Analisi degli indicatori di processo**

La seconda parte dell'analisi si occupa di analizzare con attenzione le caratteristiche di *governance*, che contraddistinguono le diverse scuole. Per studiare questi elementi, si sono utilizzati alcuni indicatori di processo tipici delle scuole secondarie di primo grado paritarie della Regione Lombardia. Lo studio è partito dalla distinzione di cinque aree



relative alle diverse attività presenti in ogni scuola, come descritto precedentemente. Le aree sono: attività della scuola, clima di scuola e presenza sul territorio, la componente docente, *governance*, gestione delle risorse finanziarie, come è evidenziato nella Figura 16.

**Figura XXIV: Famiglie di indicatori**



Si riporta ora la valutazione di questi elementi, suddivisi per aree di attività.

❖ Attività della scuola

Figura XXV: Le attività della scuola



All'interno di quest'area si ha una distinzione tra le attività di valutazione e orientamento, tra le attività di sostegno a studenti disabili e stranieri e alcune altre informazioni, come si osserva nella Figura 17. All'interno delle attività di valutazione e orientamento si osserva come la maggior parte delle scuole utilizza **abbastanza** le prove strutturate per classi parallele; il Piano dell'Offerta Formativa per lo più fa uso di prove d'ingresso, intermedie e finali; lo strumento di autovalutazione delle attività scolastiche prevalentemente utilizzato è il consiglio di classe; non è inoltre presente, in gran parte delle scuole, un gruppo di (auto)valutazione interno e formalizzato che coinvolga le diverse componenti della scuola in questa attività. La valutazione è **abbastanza** presa in considerazione per assumere decisioni operative all'interno della scuola e lo strumento di orientamento privilegiato è il coinvolgimento in attività con docenti della scuola. All'interno invece delle attività di sostegno per studenti stranieri e disabili, si osserva che rispetto agli studenti disabili, per lo più sono realizzate **molto** sia attività didattiche di sostegno realizzate da docenti specializzati, sia attività integrative mediante strumenti di supporto, sia attività di integrazione nella classe durante l'orario scolastico, sia attività di recupero e potenziamento, ma emerge anche un'alta percentuale di scuole che non hanno risposto. Per quanto riguarda invece gli studenti stranieri, si osserva come sia molto elevata la percentuale di scuole che non hanno dato risposta alle domande, questo legato in particolare all'assenza di studenti stranieri nelle scuole esaminate. Vi sono poi alcune informazioni utili all'analisi. Si osserva come la maggior parte delle scuole faccia **molto/abbastanza** uso di strutture

di supporto tradizionale alla didattica e invece **poco** uso di strutture innovative, come lavagne multimediali; sono poi utilizzate per lo più ore di 55 minuti e nella maggior parte di scuole non c'è la possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari.

❖ Clima di scuola e presenza sul territorio

Figura XXVI: Il clima scolastico e il rapporto con il territorio



In quest'area rientrano tutte le attività che fanno riferimento al clima scolastico e al contributo che le scuole danno al territorio in cui sono inserite, come viene illustrato nella Figura 18. Gran parte delle scuole fanno **molto** ricorso alla collaborazione attiva tra scuola e famiglie degli allievi, per la realizzazione delle iniziative scolastiche ed è **molto** favorita la partecipazione delle famiglie degli allievi a manifestazioni e a colloqui scolastici. Sono inoltre **poco** diffuse iniziative auto organizzate dalle famiglie degli allievi, anche se la percentuale di **abbastanza** è rilevante, mentre non sono **per niente** diffuse eventuali associazioni formalizzate costituite da genitori (ed ex-genitori) di allievi delle scuole prese in analisi. Per quanto riguarda poi alcuni servizi offerti dalla scuola, emerge come la maggior parte delle scuole offra il servizio di pre- scuola, come accoglienza vigilata in orario antecedente a quello delle lezioni, il servizio ristorativo per gli studenti (mensa) e come invece non venga offerto un servizio di scuola-bus. Viene poi rilevato come è molto alta la percentuale di scuole che offrono la possibilità di laboratori pomeridiani, al di fuori dell'attività scolastica "ordinaria", e la possibilità di svolgimento di attività culturali, sportive e ricreative, sempre al di fuori dell'attività scolastica "ordinaria". Sono poi state rilevate alcune attività significative, come gruppi di lavoro composti da insegnanti della scuola e soggetti extra-scolastici a cui

segue la partecipazione a reti di scuole, come associazioni di scuole in rete per il raggiungimento di obiettivi comuni, e infine segue la collaborazione con soggetti esterni per la realizzazione di diverse attività. Si osserva in seguito come la maggior parte delle scuole offrano la possibilità di apertura pomeridiana o serale per attività extrascolastiche non gestite dalla scuola. Il ricorso a provvedimenti disciplinari è accaduto per lo più poche volte. Infine emerge come i docenti siano **molto** coinvolti nella progettazione dell'offerta formativa, mentre i genitori **abbastanza o poco**.

❖ Componente docente

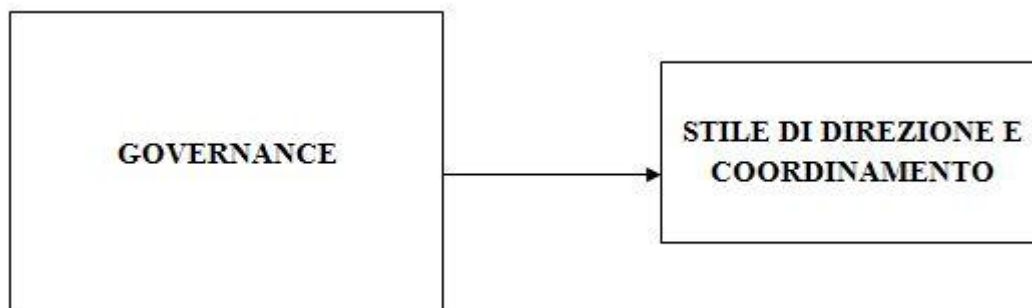
Figura XXVII: La componente docente



In quest'area rientrano informazioni che riguardano la componente docente, come si osserva nella Figura 19. In primo luogo si osserva come sia decisiva e rilevante la condivisione del programma educativo rispetto al curriculum; **elevata** è inoltre la percentuale di docenti che partecipano ad attività di formazione/aggiornamento, che per lo più avviene sotto forma di convegni o corsi brevi. Il grado di collaborazione tra i docenti è **eccellente** o **buono** e la composizione del personale docente, nell'ultimo anno, si è modificata meno del 25%.

❖ Governance

Figura XXVIII: Governance



In questa sezione si fa riferimento alle attività legate ai processi decisionali istituzionali, assunti nell'ambito del Consiglio di Istituto e degli altri organi collegiali dell'istituto, come viene illustrato nella Figura 20. Da questa analisi emerge che gli insegnanti sono **abbastanza** coinvolti nei processi decisionali istituzionali, così come i genitori, anche se rilevante è la percentuale di scuole che coinvolgono **poco** i genitori. Dopo queste prime domande relative al coinvolgimento di insegnanti e genitori, vi sono una serie di domande relative al grado di autonomia di alcuni soggetti coinvolti nelle decisioni strategiche dell'istituto. Emerge come il preside abbia un grado di autonomia **elevato** o **abbastanza elevato**, così come il gestore. Si osserva poi come nella maggior parte di scuole non sono presenti soggetti diversi da insegnanti, gestori e famiglie coinvolti nei processi decisionali nell'ambito dell'organo collegiale.

#### ❖ Informazioni finanziarie

L'ultima sezione è destinata a rilevare le caratteristiche finanziarie dell'istituto, sottolineando l'incidenza delle spese finanziarie delle scuole, come si osserva nella Tabella 15.

**Tabella 20: L'incidenza delle spese finanziarie delle scuole**

Caratteristiche finanziarie	Media
Spese generali	15,06%
Spese personale	54,74%
Spese beni durevoli	5,88%
Spese offerta formativa	4,71%
Spesa formazione	3,31%
Sovvenzione utenza	1,99%

Come si osserva dalla tabella la spesa che ha maggiore rilievo è quella per il personale, in media infatti le scuole presentano spese per il personale pari al 54,74%. Altre spese che hanno un'incidenza rilevante, in media con percentuale del 15,06%, sono quelle generali, che comprendono tutte le spese per i consumi di energia elettrica, gas, acqua, spese per i materiali di consumo come libri, oggetti di cancelleria. Queste sono le due voci di spesa con peso maggiore, mentre come si nota dai dati, le altre voci di spesa hanno uguale peso, ma incidono meno rispetto alle prime descritte.

Una volta analizzate nel dettaglio tutte le caratteristiche di processo, tipiche del sistema scolastico, si è cercato di individuare quali sono quelle che distinguono le scuole con *performance* migliori da quelle con *performance* meno buone.

#### **4.2 Analisi comparativa delle caratteristiche di governance**

L'analisi presentata in questo paragrafo si propone di studiare e rilevare quali sono le caratteristiche che contraddistinguono le scuole *high-performance* e le scuole *non high-performance*. Le scuole definite *high-performance* sono state individuate sulla base del dato Invalsi.

Il punteggio Invalsi si ottiene in seguito alla somministrazione di prove standardizzate. La prova contiene due sezioni, una relativa a Matematica e una relativa a Italiano, quest'ultima articolata a sua volta in tre sezioni con quesiti relativi alla comprensione di un testo narrativo, di uno espositivo e quesiti relativi alle conoscenze grammaticali. Rientrano in questa tipologia, tutte quelle scuole che hanno ottenuto un punteggio compreso tra 60-100, mentre tutto il resto delle scuole, definite *non high – performance*, hanno ottenuto un punteggio compreso tra 0-30 e tra 30-60. Emerge, osservando i dati, che vi è un'alta percentuale di scuole che non hanno riportato il punteggio. Nella Tabella 16 sono riportati i numeri che distinguono le tre diverse tipologie di scuole.

**Tabella 21: Scuole *high- performance*, *non high- performance* e senza punteggio Invalsi**

Scuole high-performance	Scuole non - high - performance	Scuole senza dato Invalsi
17	19	6

Inizialmente sono analizzate le caratteristiche di “*governance*” della scuola, cioè quei fattori legati all’attività didattica e formativa della scuola. In secondo luogo sono messe a confronto le caratteristiche strutturali e organizzative.

Come è stato più volte sottolineato, l’analisi dei dati, ottenuta attraverso lo strumento del questionario, è ciò che consente di studiare come e quali sono le caratteristiche di processo tipiche delle scuole secondarie di primo grado e come queste agiscono sulla struttura organizzativa della scuola.

Per individuare quali sono le caratteristiche distintive, si sono svolte le seguenti azioni:

1. *Si sono individuate alcune domande rilevanti per lo studio*, selezionandole tra le diverse domande delle aree in cui è strutturato il questionario. Le domande sono state scelte, perché sono in grado di rappresentare nel modo migliore fattori come la valutazione, l’attività di sostegno a studenti stranieri e disabili, il clima di scuola e il rapporto con il territorio, la componente docente e la *governance*

scolastica. Queste domande sono state scelte partendo dal *framework* di riferimento spiegato precedentemente.

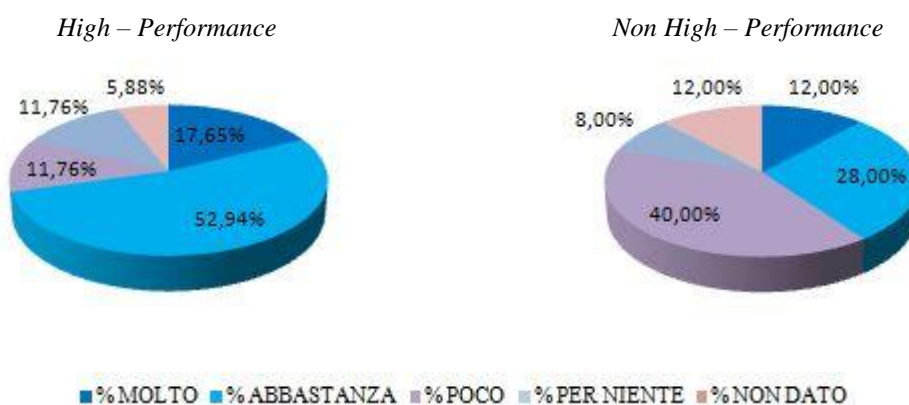
2. *Si sono confrontate le diverse tipologie di scuole, distinte rispetto al punteggio Invalsi, sulla base delle domande precedentemente selezionate.*

Si passano ora in rassegna le domande selezionate, osservando in modo critico i risultati ottenuti.

#### 4.2.1 Valutazione e orientamento

- Domanda 1: la prima domanda fa riferimento all'utilizzo delle prove strutturate per classi parallele, ovvero prove comuni a più classi dello stesso anno di corso, costruite in modo da garantire comparabilità delle risposte fra le classi. Rispetto a questo fattore, si evidenzia, in Figura 21, una differenza tra le due tipologie di scuole, poiché le *high-performance* fanno **abbastanza** uso di questo strumento di valutazione, con una percentuale pari a 52,94%, mentre le scuole *non high-performance* ne fanno **poco** uso, con una percentuale pari al 40%. L'uso diffuso di questi strumenti, come le prove di profitto, è ritenuto un supporto indispensabile agli insegnanti, per l'impostazione iniziale della loro attività didattica, per il controllo e la programmazione mirata in corso d'anno.

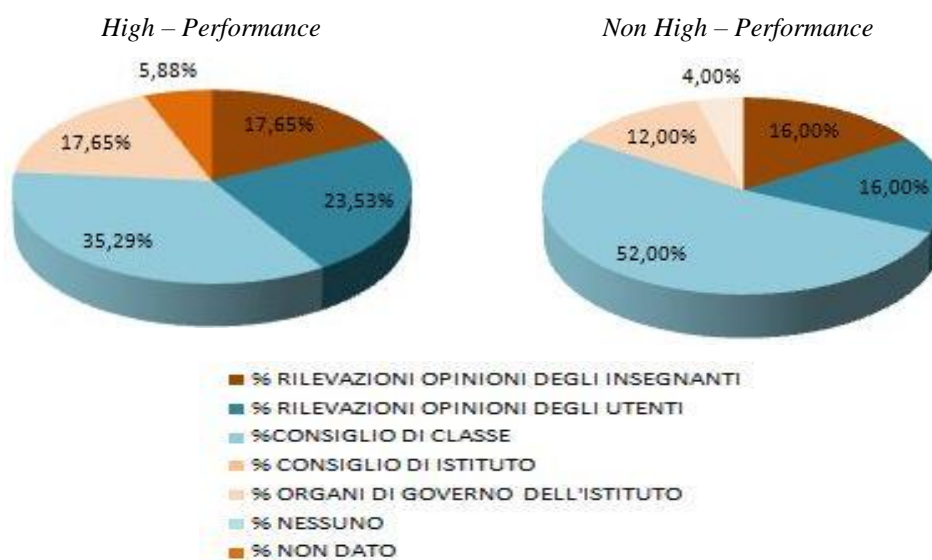
**Figura XXIX: Prove strutturate per classi parallele**





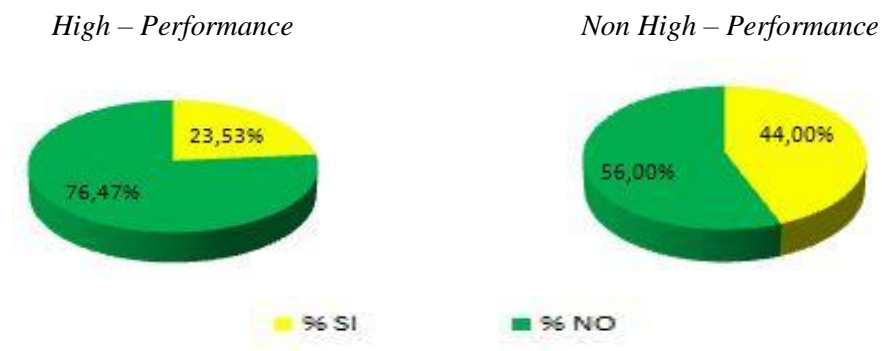
- Domanda 4: questa domanda fa riferimento agli strumenti di autovalutazione dell'attività scolastica che vengono prevalentemente utilizzati. Entrambe le scuole utilizzano per lo più strumenti come il **consiglio di classe**, con una percentuale, per le scuole *high – performance* pari a 35,9% e per le scuole *non high – performance* del 52%, a cui seguono le **rilevazioni delle opinioni degli insegnanti e degli utenti**, con percentuali pari a 17,65% e 23,53%, per le *high – performance*, e percentuali 16% e 16% per le *non high – performance*. questo lo si osserva nella Figura 22. La presenza di pratiche di autovalutazione è considerata un elemento di qualità da incoraggiare e sostenere, per migliorare i risultati ottenuti con la valutazione esterna.

**Figura XXX: Strumenti di autovalutazione delle attività scolastiche**



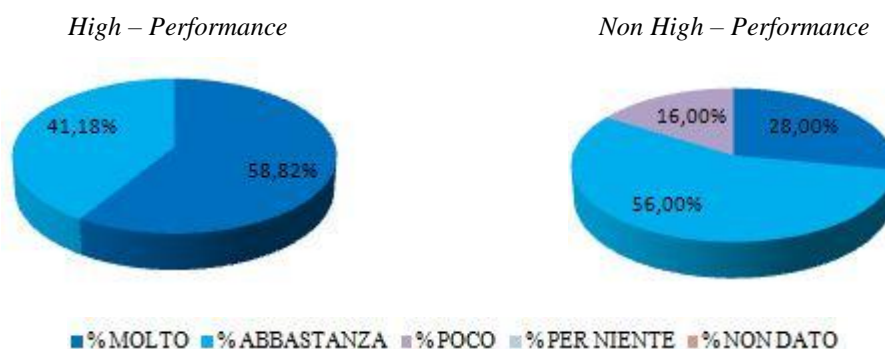
- Domanda 5: la seguente domanda si riferisce alla presenza nell'istituto di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato, che coinvolga le diverse componenti nell'attività. Dai dati e dalla Figura 23 emerge come nei due diversi gruppi di scuole, **non c'è** la presenza di un gruppo come descritto sopra, ma come le scuole *non high – performance* presentano una percentuale di **si**, pari al 44% più elevato delle *high performance*, con una percentuale di **si** pari a 23,53%.

**Figura XXXI: Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato**



- Domanda 6: questa domanda fa riferimento all'uso della valutazione per prendere decisioni operative all'interno della scuola. Questo è un elemento distintivo tra le due diverse tipologie di scuole, come si può notare dalla Figura 24. Le scuole *high- performance* prendono **molto** in considerazione la valutazione, questo è dimostrato dalla percentuale pari a 58,82%, mentre le scuole *non high – performance* **abbastanza o poco**, con una percentuale pari a 56% e 16%. Questo elemento è rilevante poiché la valutazione rende trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni sintetiche su alcuni aspetti rilevanti e fornisce ai decisori politici elementi oggettivi per valutare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione. In secondo luogo provvede alla definizione di un modello di valutazione tale da rilevare quegli aspetti organizzativi e quelle pratiche didattiche che favoriscono un miglior apprendimento degli studenti.

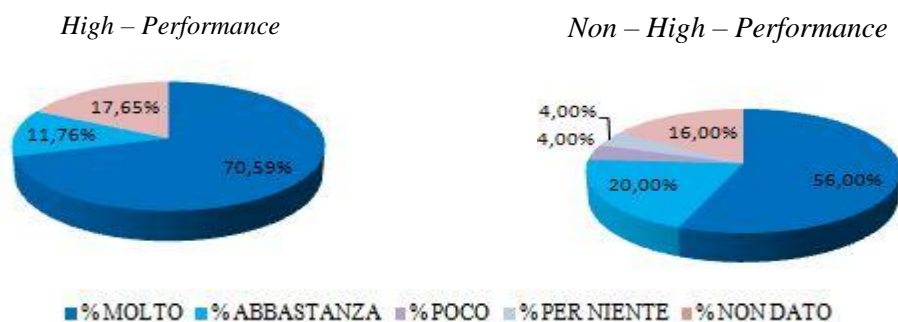
**Figura XXXII: La valutazione come strumento per prendere decisioni operative**



#### 4.2.2 Attività di sostegno a studenti stranieri e disabili

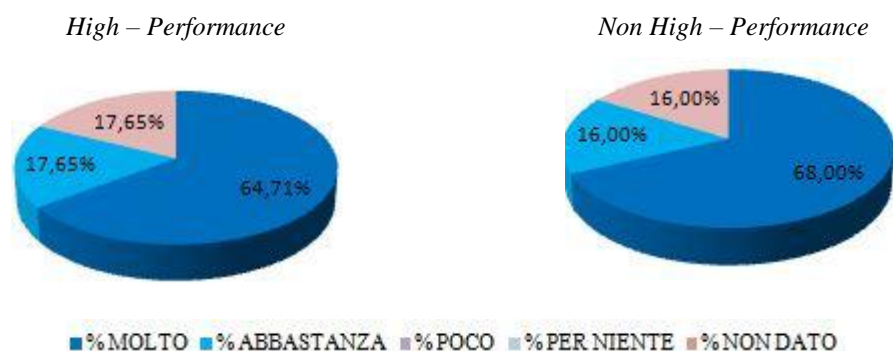
- Domanda 8: questa domanda cerca di studiare se all'interno dell'istituto sono presenti attività didattiche di sostegno, per studenti disabili, realizzate da docenti specializzati, durante l'orario scolastico. Rispetto a questa domanda, come è illustrato in Figura 25, non si evidenziano differenze tra le due tipologie di scuole, perché entrambe fanno uso di attività didattiche di sostegno.

**Figura XXXIII: Attività didattiche di sostegno a studenti disabili**



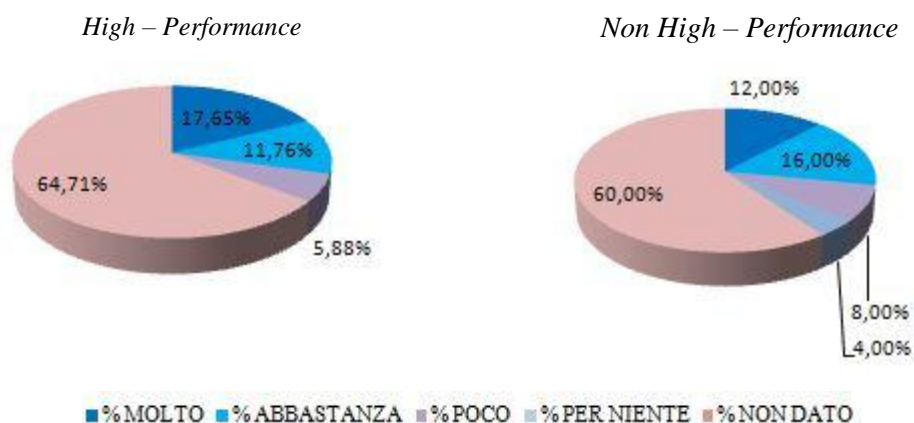
- Domanda 11: questa domanda cerca di studiare se all'interno dell'istituto sono presenti attività di recupero e potenziamento, per studenti disabili. Anche in questa domanda emerge, in Figura 26, come non siano presenti differenze tra le due tipologie di scuole.

**Figura XXXIV: Attività di recupero e potenziamento per studenti disabili**



- Domanda 12: la seguente domanda studia se all'interno dell'istituto sono presenti attività didattiche di sostegno, per studenti stranieri. Rispetto a questa domanda, emerge, in Figura 27, un elemento interessante per l'analisi, perché la percentuale di studenti stranieri è molto bassa in tutte le scuole, ma dove sono presenti, queste attività sono realizzate in gran parte nelle scuole *high-performance*, con una percentuale pari a 17,65%.

**Figura XXXV: Attività didattiche di sostegno a studenti stranieri**

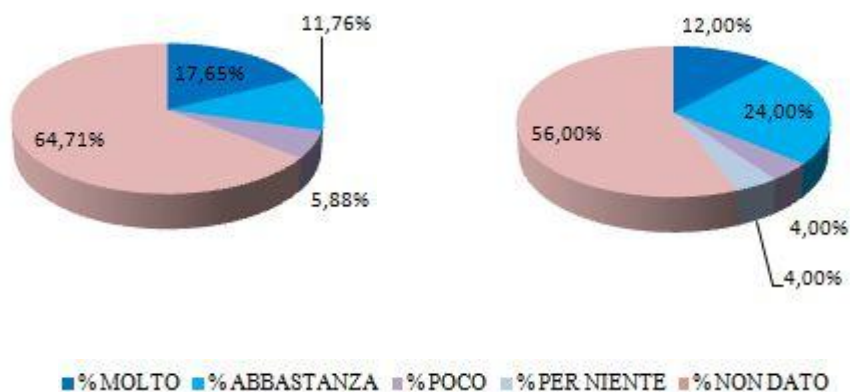


- Domanda 15: la domanda fa riferimento alle attività di recupero e potenziamento, realizzate nell'istituto, per studenti stranieri. Anche rispetto a questa domanda, emerge, in Figura 28, quanto individuato nella domanda precedente.

**Figura XXXVI: Attività di recupero e potenziamento per studenti stranieri**

*High – Performance*

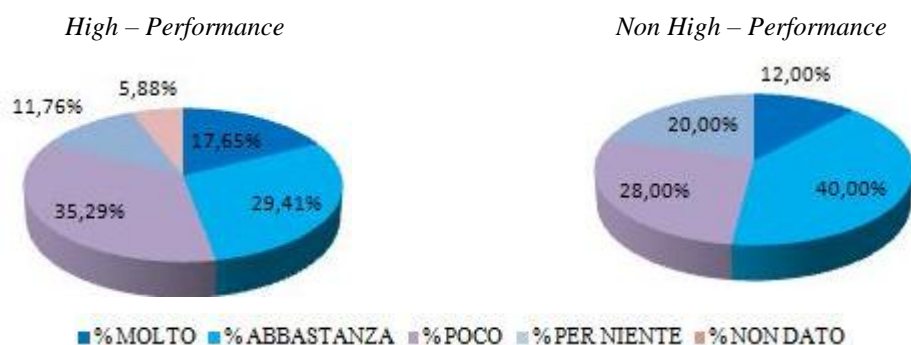
*Non High – Performance*



#### 4.2.3 Altre informazioni

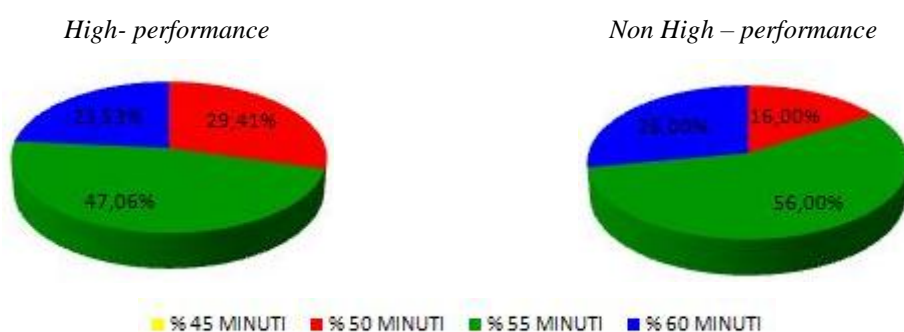
- Domanda 17: questa domanda fa riferimento alle strutture di supporto innovativo alla didattica utilizzate nell'istituto. Rispetto a questo fattore, emerge, in Figura 29, come rispetto all'uso di strutture di supporto innovativo, le scuole definite *non high – performance* ne fanno **abbastanza** uso, con una percentuale del 40%, mentre le *high – performance* **poco** uso, con percentuale pari a 35,29%.

**Figura XXXVII: Strutture di supporto innovativo alla didattica**



- Domanda 18: la seguente domanda fa riferimento alla durata delle lezioni. La durata delle lezioni è vista come un fattore strategico per ottimizzare l'offerta di insegnamento e di conseguenza le opportunità di apprendere per gli studenti. Entrambe le scuole hanno una durata delle lezioni di **55 minuti**, con percentuale pari a 47,06% per le *high- performance* e a 56% per le *non high- performance*. Le *high* fanno uso anche delle ore di **50 minuti**, con percentuale pari a 29,41%, mentre le *non high - performance* di **60 minuti**, con percentuale di 28%. Questi dati sono illustrati in Figura 30.

**Figura XXXVIII: Durata delle lezioni**

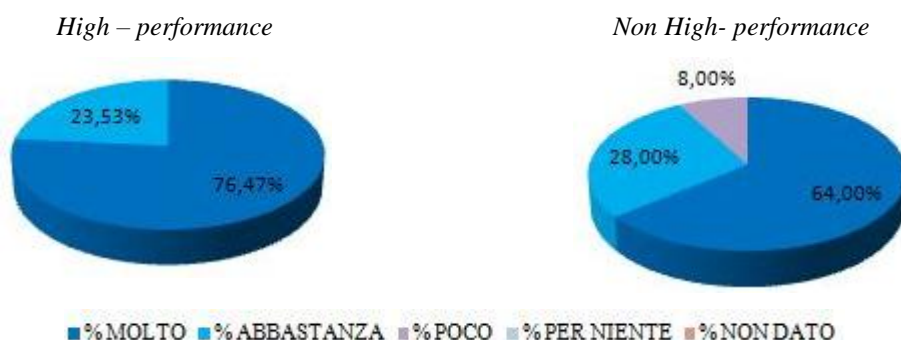


#### 4.2.4 *Clima di scuola e presenza sul territorio*

- Domanda 20: in questa domanda si analizza il grado di collaborazione attiva tra scuola e famiglie degli allievi per la realizzazione di iniziative scolastiche. Una

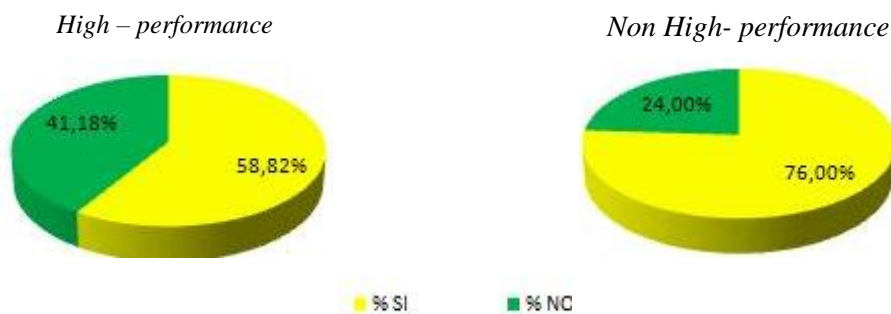
buona collaborazione tra scuola e famiglia, individua un clima scolastico buono e collaborativo. Come emerge, in Figura 31, dai dati non si evidenziano differenze tra le due tipologie di scuole, in quanto entrambe fanno “**molto**” ricorso alla collaborazione attiva, con una percentuale pari a 76,47% per le scuole *high-performance* e a 64% per le scuole *non – high- performance*.

**Figura XXXIX: Grado di collaborazione attiva scuola- famiglia**



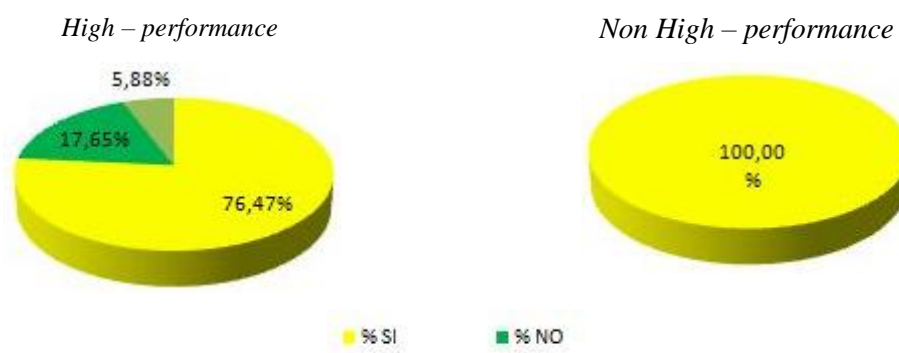
- Domanda 24: questa domanda cerca di scoprire se vi sono scuole, che offrono servizio di pre –scuola. La presenza di questo servizio in una scuola, costituisce un elemento distintivo nella scelta della scuola da parte delle famiglie degli alunni. Sempre dai dati e dalla Figura 32, emerge come anche rispetto a questo elemento, non si evidenziano differenze tra le due tipologie di scuole, perché entrambe offrono il servizio, con percentuale pari a 58,82% per le *high-performance* e a 76% per le *non high – performance*.

**Figura XL: Servizio di pre- scuola**



- Domanda 25: questa domanda fa riferimento ad un altro servizio come quello della mensa. La presenza di questo servizio può essere letto come un elemento positivo di contesto, perché l'Amministrazione locale dedica una parte dei suoi fondi per permetterne l'attivazione. L'elemento interessante che emerge, in Figura 33, è che le scuole *non high – performance* offrono tutte questo tipo di servizio, mentre le *high performance* lo offrono in gran parte, con una percentuale del 76,47%, ma vi è una percentuale del 17,65%, che non lo offre.

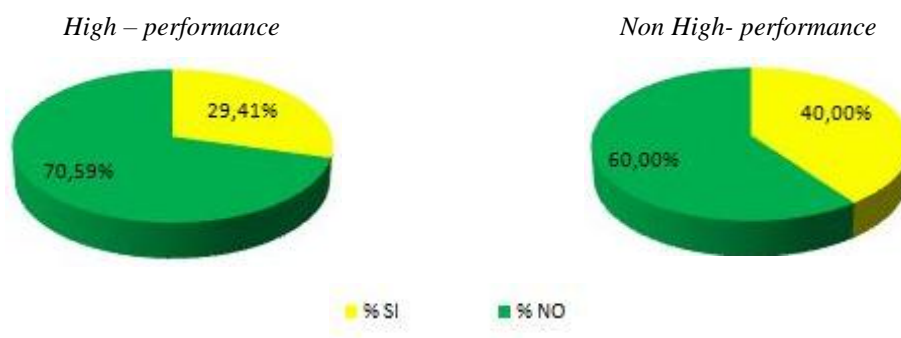
**Figura XLI: Servizio mensa**



- Domanda 26: questa domanda è l'ultima domanda riferita alla presenza di servizi aggiuntivi, come in questo caso il servizio di scuolabus. Rispetto agli altri due servizi questo, come si osserva in Figura 34, è **poco** utilizzato da entrambe le tipologie di scuole, con percentuale pari a 70,59% per le *high-performance* e a 60% per le *non high – performance*.

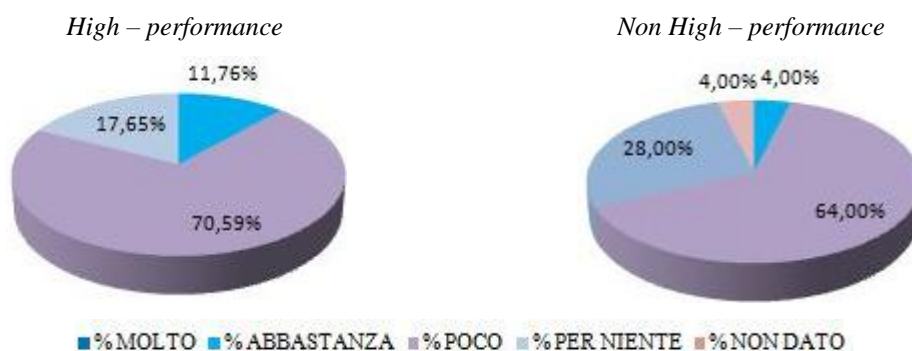


**Figura XLII: Servizio scuola- bus**



- Domanda 31: la seguente domanda pone in luce un grande tema, oggi divenuto sempre più importante: il ricorso delle scuole a provvedimenti disciplinari, in seguito a episodi di bullismo, comportamenti di mala educazione, ecc. Un dato interessante evidenzia, in Figura 35, che le scuole analizzate hanno fatto entrambe **poco** ricorso a provvedimenti disciplinari, come si può notare dalle percentuali pari a 70,59% per le *high-performance* e a 64% per le *non high-performance*. Questo è un dato rilevante, in quanto il clima di scuola e di rapporto con il territorio è buono.

**Figura XLIII: Ricorsi a provvedimenti disciplinari**



- Domanda 32: la domanda seguente rileva il coinvolgimento dei docenti nella progettazione complessiva dell'offerta formativa. Le scuole *high-performance* coinvolgono **molto**, con percentuale del 82,35% e **abbastanza**, con percentuale

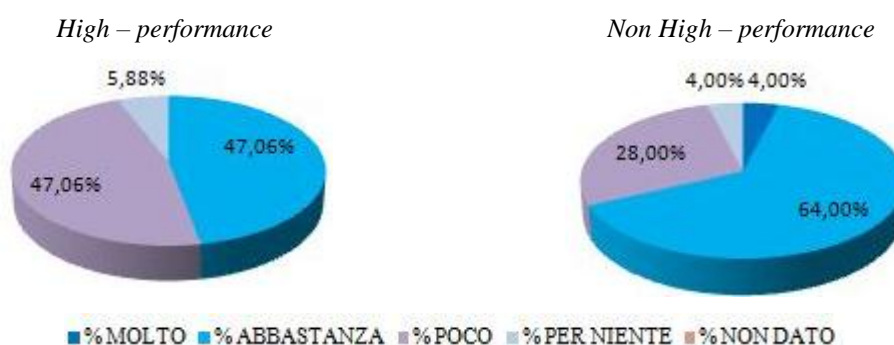
del 17,65%, i docenti nella progettazione, mentre le scuole *non high-performance*, come le precedenti coinvolgono **molto** i docenti, con percentuale del 68%, questo emerge dalla Figura 36.

**Figura XLIV: Grado di coinvolgimento dei docenti nella progettazione complessiva dell'offerta formativa**



- Domanda 33: questa domanda rileva, come la precedente, il grado di coinvolgimento dei genitori, nella progettazione dell'offerta formativa. Questa domanda evidenzia, in Figura 37, come le scuole *high-performance* coinvolgono **abbastanza**, con percentuale del 47,06% e **poco**, sempre con percentuale del 47,06% i genitori, mentre la maggior parte delle *non high – performance* li coinvolge **abbastanza**, con percentuale del 64% nella progettazione dell'offerta formativa.

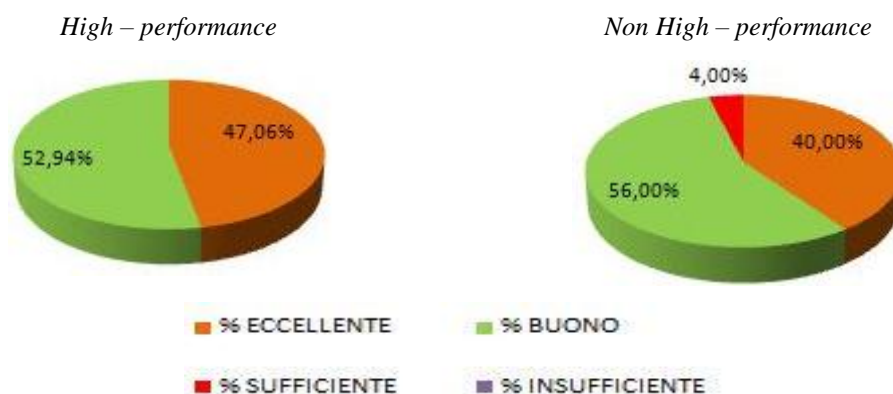
**Figura XLV: Grado di coinvolgimento dei genitori nella progettazione complessiva dell'offerta formativa**



#### 4.2.5 Componente docente

- Domanda 37: in questa domanda si verifica il grado di collaborazione tra i docenti dell'istituto. Questo fattore incide in modo positivo sui risultati finali degli alunni. Interessante è notare, in Figura 38, come nelle scuole *high - performance*, il grado di collaborazione individuato è essenzialmente eccellente e buono, con percentuale del 47,06% e del 52,94%, mentre nelle *non high - performance*, il grado di collaborazione per lo più è **buono**, con percentuale del 56%, ma si osserva come vi sia una percentuale pari al 40%, che indica una collaborazione **eccellente**.

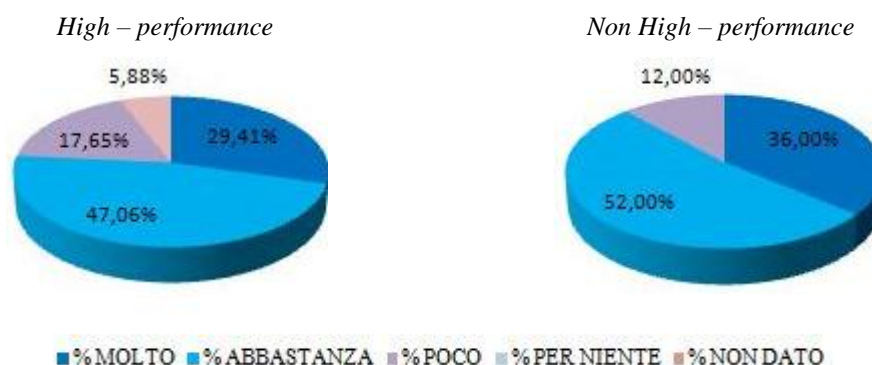
Figura XLVI: Grado di collaborazione tra i docenti



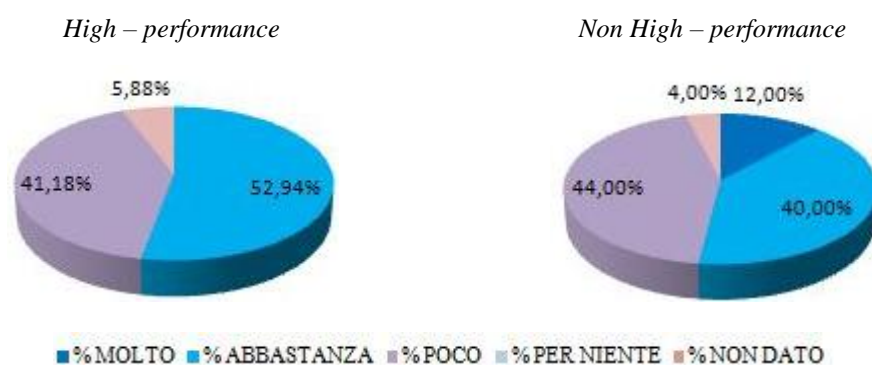
#### 4.2.6 Governance

- Domanda 39 e 40: le seguenti domande si riferiscono al grado di coinvolgimento dei docenti e dei genitori nei processi decisionali istituzionali. Rispetto a queste due domande, si osserva, in Figura 39 e 40, come non ci siano differenze tra le due scuole, *high* e *non high- performance*, in quanto entrambe coinvolgono **abbastanza** i docenti e i genitori, con percentuale del 47,06% e del 52,94% per il coinvolgimento dei docenti e con percentuale del 52% e 40% per il coinvolgimento dei genitori.

**Figura XLVII: Grado di coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali istituzionali**

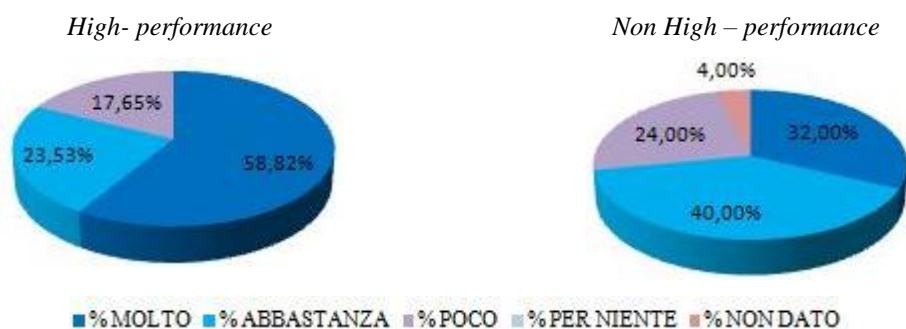


**Figura XLVIII: Grado di coinvolgimento dei genitori nei processi decisionali istituzionali**



- Domanda 42: come ultima domanda si è voluto evidenziare il grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche. Analizzando in modo dettagliato i dati emerge, in Figura 41, come nelle scuole *high- performance*, il gestore ha **molta** autonomia rispetto alle decisioni strategiche da prendere, questo si osserva dalla percentuale pari a 58,82%, mentre nelle scuole *non high-performance* i gestori hanno **abbastanza** autonomia rispetto alle decisioni strategiche, con percentuale pari a 40%.

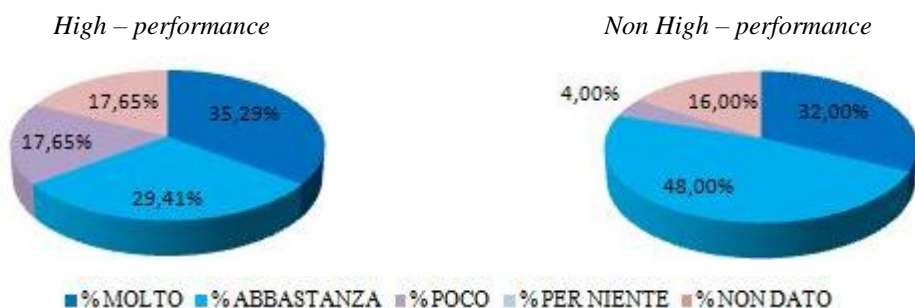
**Figura XLIX: Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche**



Dopo avere analizzato in dettaglio le domande descritte precedentemente, si sono aggiunte alcune domande che completano il lavoro svolto, perché analizzando i diversi dati si è osservato come queste permettono di avere un quadro più chiaro di quali sono le caratteristiche che caratterizzano le diverse tipologie di scuole. Le domande sono le seguenti:

- Domanda 9: la domanda fa riferimento alle attività integrative, per studenti disabili, mediante strumenti di supporto didattico. Le scuole *high-performance* mostrano, in Figura 42, la rilevante presenza di questi tipi di attività, rispetto alle scuole *non high-performance*, con una percentuale pari a 35,29%.

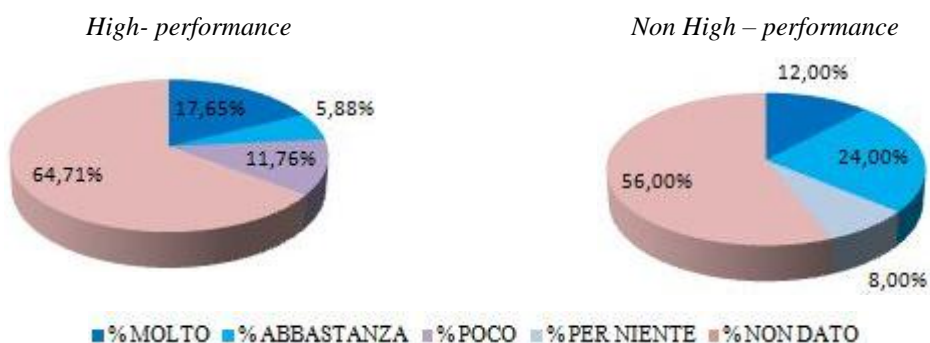
**Figura L: Attività integrative per studenti disabili**



- Domanda 14: questa domanda si riferisce alla presenza all'interno dell'istituto di attività di integrazione svolte durante l'orario scolastico, per studenti stranieri.

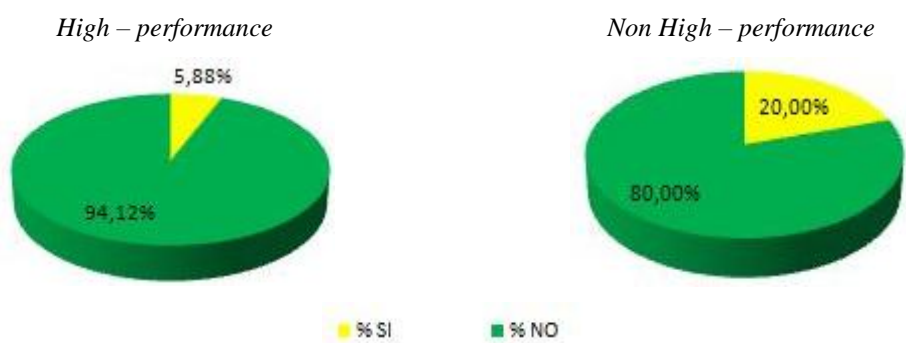
Rispetto alle domande prima analizzate, riguardanti le attività di supporto e sostegno a studenti stranieri, emerge, in Figura 43, in questa domanda, come nonostante la percentuale di studenti stranieri sia molto bassa, nelle scuole *high-performance*, queste attività sono molto diffuse, con una percentuale pari al 17,65%.

**Figura LI: Attività d'integrazione per studenti stranieri**



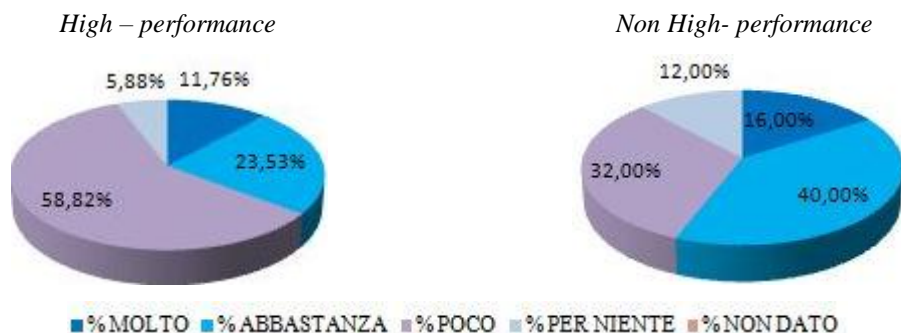
- Domanda 19: un'altra domanda, che merita una particolare attenzione, è la possibilità che la scuola offre di un tempo prolungato di 36 ore curricolari. Le scuole che mostrano un interesse particolare per questi progetti, come si osserva in Figura 44, sono le scuole *non high-performance*, con un alta percentuale di **si**, con percentuale pari al 20%.

**Figura LII: Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari**



- Domanda 22: la seguente domanda fa riferimento alla presenza di iniziative auto-organizzate dalle famiglie degli allievi. Proprio rispetto a queste, si evidenzia, in Figura 45, una percentuale di **abbastanza** nelle scuole *non high-performance*, con percentuale pari al 40%, mentre una percentuale di **poco** nelle scuole *high-performance*, con percentuale pari al 58,82%.

**Figura LIII: Iniziative auto – organizzate dalle famiglie degli studenti**



Per sintetizzare quanto illustrato sopra, si indicano nella Tabella 17, quali sono le caratteristiche rilevanti, precisando per ciascuna *performance*, il grado di differenza esistente tra le due scuole. La tabella viene inserita ora, per sintetizzare quanto detto prima, e per introdurre il lavoro successivo. Come si osserva, la tabella è costruita identificando tutti gli indicatori analizzati nella ricerca e per ciascuno è stato analizzato il grado di differenza esistente tra le *scuole high – performance* e le *scuole non high – performance*. Questa prima analisi cerca di sottolineare e mettere in luce gli elementi a cui è necessario prestare attenzione in seguito.

**Tabella 22: Indicatori: differenze significative, poco rilevanti e assenti**

INDICATORI	DIFFERENZE SIGNIFICATIVE	DIFFERENZE POCO RILEVANTI	NO DIFFERENZE
Presenza di prove strutturate per classi parallele	X		
Presenza di prove d'ingresso, intermedie e finali per valutare l'apprendimento degli studenti		X	
Strumenti di autovalutazione			X
Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato	X		
Conseguenza dall'utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	X		
Attività di orientamento			X
Servizi di supporto			X
Attività didattiche straordinarie	X		
Attività per promuovere l'integrazione nella classe	X		
Sviluppo di iniziative ad hoc		X	
Utilizzo di strutture didattiche tradizionali		X	
Utilizzo di strutture di supporto innovativo alla didattica	X		
Durata dell'attività didattica		X	
Possibilità di attività integrative nel pomeriggio			X
Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari	X		
Collaborazione attiva con le famiglie degli allievi			X
Partecipazione delle famiglie degli allievi ad attività organizzate dalla scuola			X
Attività auto-organizzate dalle famiglie degli allievi	X		
Associazioni formalizzate costituite da famiglie degli allievi			X
Servizi come scuola-bus		X	
Servizi come servizio mensa	X		
Attività culturali o sportive			X
Partecipazione a reti di scuole			X
Collaborazione con enti esterni per la realizzazione di diverse attività			X
Attività organizzate da enti esterni per la realizzazione di attività della			X



INDICATORI	DIFFERENZE SIGNIFICATIVE	DIFFERENZE POCO RILEVANTI	NO DIFFERENZE
scuola			
Ricorso a provvedimenti disciplinari			X
Coinvolgimento dei docenti nella progettazione dell'offerta formativa		X	
Coinvolgimento delle famiglie nella progettazione dell'offerta formativa	X		
Criteri principali di selezione dei docenti			X
Percentuale di docenti che partecipano ad attività di formazione			X
Principali modalità di formazione dei docenti			X
Grado di collaborazione tra i docenti	X		
Turn-over dei docenti negli ultimi due anni			X
Coinvolgimento dei docenti e delle famiglie nei processi decisionali istituzionali			X
Grado di autonomia del preside nelle decisioni strategiche			X
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	X		
Grado di autonomia di enti esterni nelle decisioni strategiche			X
Composizione delle spese nell'ultimo anno scolastico			X

### 4.3 Analisi comparativa delle caratteristiche della scuola

Dopo avere analizzato nel dettaglio le caratteristiche di *governance*, si focalizza l'attenzione sulle caratteristiche strutturali delle scuole, confrontando sempre le due tipologie di scuole.

#### 4.3.1 Le caratteristiche strutturali

Si dettagliano ora tutte le caratteristiche, individuando in seguito quali sono quelle che contraddistinguono le *high performance* e le scuole *non high-performance*.

Per descrivere meglio questi fattori, si illustrano le Tabelle 18 ,19, 20 e 21, con le statistiche descrittive per ciascuna tipologia di scuola.

**Tabella 23: Caratteristiche organizzative scuole *high- performance*: analisi descrittiva**

Scuole <i>high- performance</i>	Media	Mediana	Moda	Deviazione standard	Min	Max
Numero totale studenti	183,94	156		105,27	52	450
% Studenti stranieri con difficoltà linguistiche	1,02%	0,00%	0,00%	2,10%	0,00%	7,00%
% Studenti disabili	2,51%	2,63%	4,00%	1,72%	0,00%	6,10%
% Studenti ripetenti	3,56%	1,32%	1,00%	3,48%	0,00%	9,80%
Numero docenti	20,13	18,5	20	8,72	9	39
Numero classi	7,35	6	6	3,62	3	15
Eventuali sedi distaccate	0,12	0	0	0,33	0	1
Iscrizioni 2007/2008	146,82	140		87,06	38	329
Iscrizioni 2006/2007	137,53	117	115	90,53	30	349
Iscrizioni 2005/2006	128	120	120	95,74	17	367
Domande non accolte e in lista d'attesa	21,94	4	0	47,86	0	200

**Tabella 24: Caratteristiche organizzative delle scuole *non high- performance*: analisi descrittiva**

Scuole <i>non high - performance</i>	Media	Mediana	Moda	Deviazione standard	Min	Max
Numero totale studenti	212,46	140,50	77	219,89	34	937
% Studenti stranieri con difficoltà linguistiche	1%	0,00%	0,00%	1,85%	0,00%	7,00%
% Studenti disabili	2%	1,85%	3,00%	1,95%	0,00%	7,00%
% Studenti ripetenti	2%	1,00%	0,00%	2,05%	0,00%	7,00%
Numero docenti	24,04	15	15	24,59	8	102
Numero classi	8,92	6	3	8,51	3	34
Eventuali sedi distaccate	0,04	0	0	0,20	0	1
Iscrizioni 2007/2008	185,59	93		223,66	27	886
Iscrizioni 2006/2007	176,55	86,50	25	215,80	25	870
Iscrizioni 2005/2006	177,77	78	50	235,72	0	1002
Domande non accolte e in lista d'attesa	4,88	0	0	13,28	0	60

- Numero di studenti: questo fattore non influisce sul punteggio INVALSI, poiché come si osserva dalle due tabelle, i valori medi relativi al numero di studenti sono vicini tra loro.
- Percentuale di studenti stranieri con difficoltà linguistiche: la percentuale di studenti stranieri all'interno delle scuole selezionate nella ricerca è molto bassa, sia nelle scuole *high performance*, sia nel resto delle scuole, proprio per questo non è considerato un elemento differenziale. Il valore medio, relativo a questo dato, è dell'1% per entrambe le scuole.
- Percentuale di studenti disabili: la presenza di soggetti disabili è distribuita in modo equo tra le due diverse scuole, i valori in percentuale sono del 2% e del 3%. Per questo anche il seguente elemento non è differenziale.
- Percentuale di studenti ripetenti: questo è il primo fattore distintivo, in quanto la percentuale di studenti ripetenti nelle scuole *high performance* è del 3,56%, mentre quella delle scuole *non high – performance* è del 2%. Per questa ragione, evidenziando la differenza, si può notare come questo sia un fattore organizzativo distintivo tra le due scuole.
- Numero di docenti: per studiare l'efficienza della scuola, uno strumento può essere l'analisi del numero di studente per docente e si può sottolineare come nelle scuole *high- performance*, vi sia un rapporto docente/alunno pari a 1:4 o al massimo a 1:11, mentre nelle scuole *non high – performance*, il numero di alunni per docente è più elevato, pari a 1:8. Questo fattore evidenzia nuovamente un elemento distintivo tra le due scuole.
- Numero di classi: per studiare se questo fattore è un elemento che distingue le scuole *high- performance*, dalle scuole *non high – performance*, si sofferma l'analisi sul numero di alunni presente in ogni classe, studiando la numerosità. Come si nota dalla tabella, esiste un divario anche all'interno delle scuole classificate *high -performance*, in quanto esistono scuole che hanno classi con un numero di alunni molto ridotto, e altre, in particolare quelle a dimensione maggiore, dispongono di poche classi, con un numero di alunni elevato. Questo avviene anche nelle scuole *non high – performance*.

- Eventuali sedi distaccate: come si osserva dalla tabella, vi sono scuole *high-performance*, in particolare quelle a dimensioni maggiori, che dispongono di sedi distaccate, mentre le scuole *non high – performance* non presentano sedi distaccate. Questo si osserva anche dai dati riportati in tabella, infatti ad esempio il valore medio per le scuole *non high – performance* è del 0,04. Questo è dal punto di vista organizzativo un ulteriore elemento distintivo.
- Andamento iscrizioni dall’anno 2005 all’anno 2009: per studiare se questo è un fattore differenziale, si confronta l’andamento delle iscrizioni tra le scuole *high – performance* e il resto delle scuole. Dalla tabella emerge come nelle *high-performance*, le iscrizioni sono aumentate in media negli anni, mentre tra le scuole *non high – performance*, l’andamento è molto diverso da scuola a scuola, anche se non si nota un aumento significativo come nelle prime.
- Domande non accolte e in lista d’attesa: come si può notare dalla tabella anche questo è un fattore differenziale, perché le scuole *high- performance* hanno in media una domanda in lista d’attesa pari a 21,94, mentre le scuole *non high – performance* pari a 4,88. Grazie a questi dati si osserva come anche questo elemento sia differenziale.

**Tabella 25: Caratteristiche organizzative scuole *high- performance*: presenza della scuola primaria, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che proseguono gli studi**

Scuole high - performance		
	Si	No
Presenza scuola primaria	70,59%	29,41%
	Non abbandonano	Abbandonano
Abbandono della scuola 2008/2009	88,24%	11,76%
	Proseguono	Non proseguono
Diplomati che non proseguono gli studi	94,12%	5,88%

**Tabella 26: Caratteristiche organizzative scuole *non high- performance*: presenza scuola primaria, abbandono della scuola 2008/2009, diplomati che proseguono gli studi**

Scuole non - high - performance		
	Si	No
Presenza scuola primaria	80,00%	20,00%
	Non abbandonano	Abbandonano
Abbandono della scuola 2008/2009	80,00%	20,00%
	Proseguono	Non proseguono
Diplomati che non proseguono gli studi	80,00%	20,00%

- Presenza della scuola primaria: dai dati si osserva come la maggior parte delle scuole studiate hanno al loro interno anche la scuola primaria, per questo non si può definire un fattore differenziale. I valori percentuali infatti sono pari al 70,59% e all'80%.
- Abbandono della scuola 2008/2009: dai dati emerge di nuovo, come la percentuale di studenti che abbandona la scuola è molto bassa in tutte e due le tipologie di scuole, per questa ragione non è un fattore differenziale.
- Diplomati che non proseguono gli studi nell'anno 2008/2009: rispetto a questo dato, si può ripetere quanto detto appena sopra, rispetto alla domanda sull'abbandono scolastico.

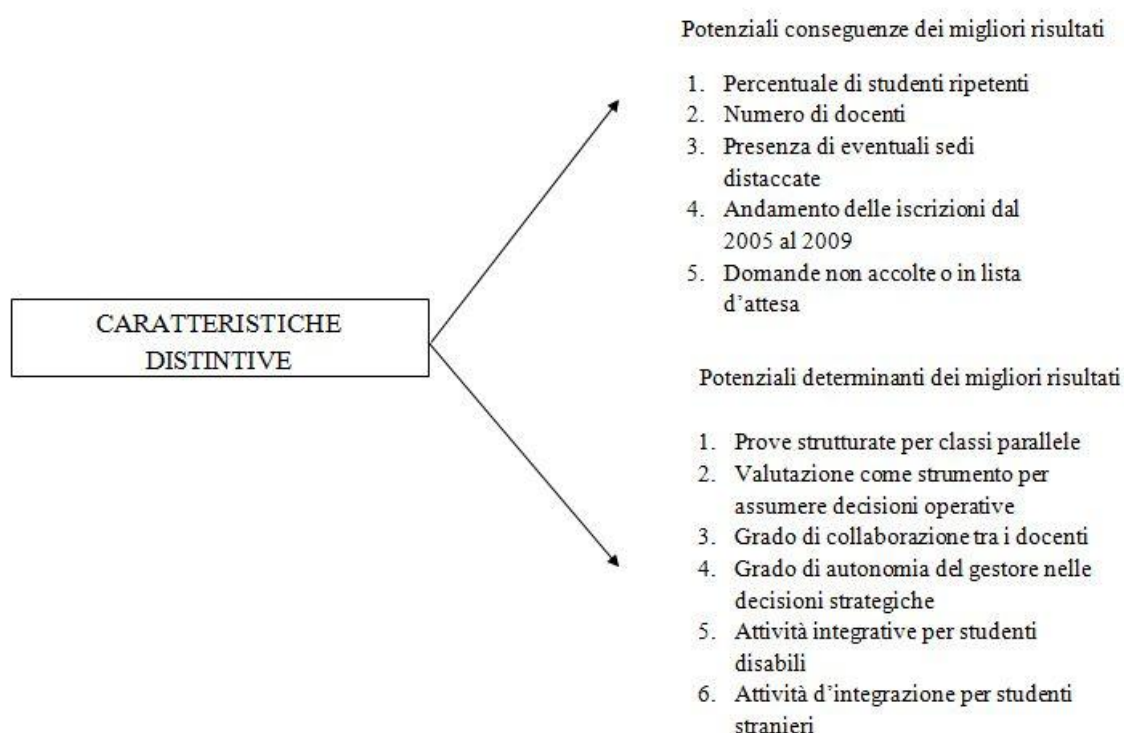
Dall'analisi sopra effettuata, si rilevano quali sono le caratteristiche di *governance* e strutturali, che differenziano le scuole *high- performance*, dalle scuole *non high – performance*. Le caratteristiche strutturali e organizzative mancano di un elemento rilevante, la condizione socio-economica delle famiglie degli alunni, per problemi legati alla *privacy*.

Questi fattori organizzativi sono interessanti nello studio effettuato, ma sono elementi “di contorno”, che permettono di comprendere al meglio il contesto in cui la scuola è inserita. Si può osservare infatti come le scuole con punteggio INVALSI maggiore, abbiano una percentuale più elevata di ripetenti, o come il numero di studenti per

docente, sia minore, rispetto alle scuole normali. I fattori organizzativi e strutturali, che consentono di differenziare le due tipologie di scuole sono:

- Studenti ripetenti
- Numero di docenti
- Presenza di eventuali sedi distaccate
- L'andamento delle iscrizioni dal 2005 al 2009
- Domande non accolte o in lista d'attesa

**Figura LIV: Le caratteristiche distintive delle scuole *high- performance***



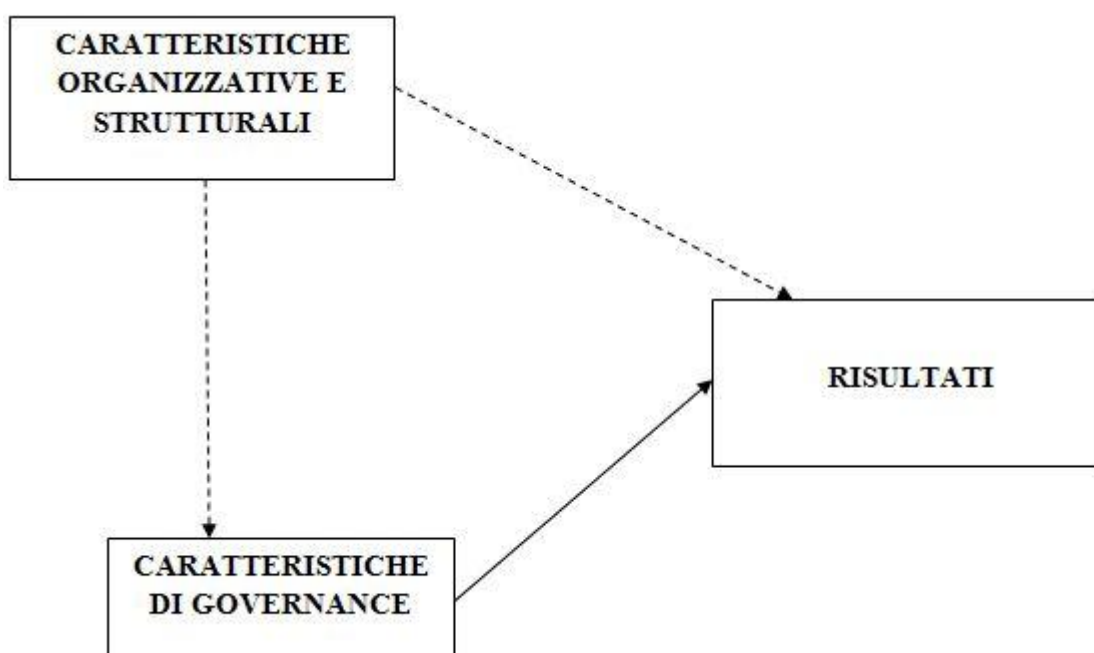
La figura 46 sintetizza quali sono le caratteristiche distintive tra le due tipologie di scuole analizzate. Sono riportate le caratteristiche strutturali che differenziano le due scuole e poi le caratteristiche distintive di *governance*.

#### **4.3.2 Le performance di governance delle scuole *high- performance***

Le performance studiate nell'analisi sono quelle relative alla *governance* e in queste rientrano tutti quei fattori di processo, tipici del sistema scuola, come l'attività didattica

e formativa della scuola, l'attività di valutazione, l'attività di *governance* e l'attività svolta dai docenti. Come è illustrato nella Figura 47, le caratteristiche di *governance* influenzano in modo diretto i risultati, mentre le caratteristiche organizzative sono le condizioni di contesto necessarie per svolgere l'attività scolastica. L'analisi svolta in questo elaborato di tesi, focalizza l'attenzione e lo studio sugli elementi "di processo", perché l'obiettivo è di individuare quali sono i fattori che agiscono sui risultati, per migliorare la qualità e il processo interno al sistema scolastico.

Figura LV: Il legame tra le caratteristiche e i risultati

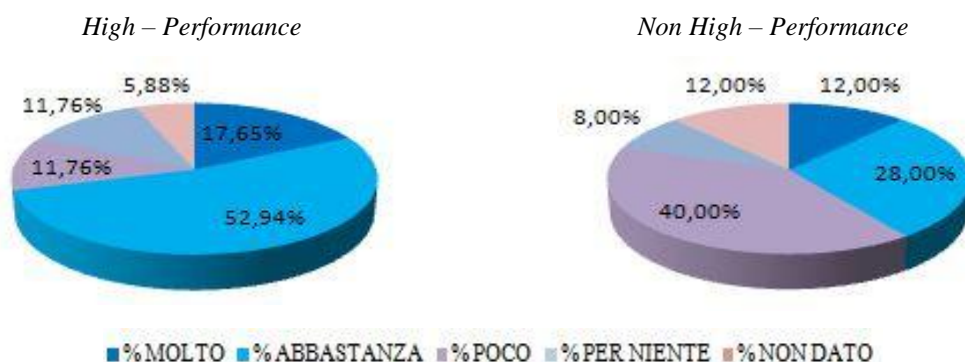


In primo luogo, vengono illustrate le caratteristiche di processo, che differenziano le scuole *high performance*, dalle scuole *non high – performance*. Come si osserva dalle Figure 48, 49, 50, 51, 52, 53, le **caratteristiche differenziali** sono:

- **La presenza di prove strutturate per classi parallele.** Realizzare prove condivise per classi, consente di potenziare il lavoro di *equipe*, attraverso la condivisione delle prove di verifica, delle procedure di correzione delle stesse e delle procedure di valutazione finali per migliorare la consapevolezza degli alunni e dei genitori, anche attraverso la trasparenza delle procedure di

valutazione. Questa tipologia di prova costituisce un mezzo per la misurazione e la verifica delle conoscenze, in modo oggettivo, perché non è possibile alcun equivoco nella decodificazione del dato da parte dell'insegnante, in quanto si richiede all'alunno di rispondere ad un quesito ben preciso e di formulare la risposta scegliendo tra le varie opzioni in cui è già predeterminata quella esatta, perché chiunque procede alla correzione non potrà che ricavare gli stessi dati informativi e perché a tutti gli alunni della classe, nello stesso momento, si richiede la stessa prestazione, rispondere cioè alle medesime domande formulate allo stesso.

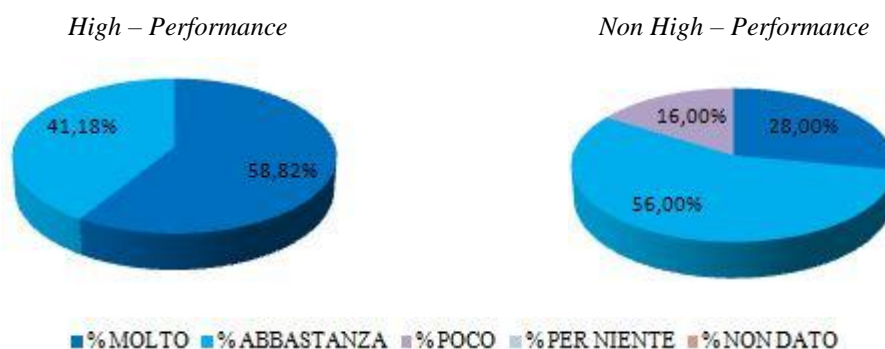
**Figura LVI: Prove strutturate per classi parallele**



- La valutazione come strumento per assumere decisioni operative.** La valutazione ha come obiettivo il controllo continuo dell'apprendimento-insegnamento attraverso la rivelazione e l'offerta di informazioni e dati analitici circa le modalità con cui ciascun soggetto e tutti i soggetti considerati procedono lungo l'itinerario formativo programmato. Questa ha il compito di identificare direttamente o indirettamente le difficoltà e gli ostacoli che ritardano o impediscono l'attuazione del desiderato e atteso processo di acquisizione di nuove conoscenze al fine di rimuoverli. È quindi fondamentale per prendere decisioni a livello operativo, per migliorare l'attività didattica.



**Figura LVII: La valutazione come strumento per prendere decisioni operative**



- Grado di collaborazione tra i docenti.** La collaborazione positiva tra docenti, il lavoro in *team*, l'assunzione collettiva di responsabilità in determinati settori, possono avere effetti positivi sulla riuscita scolastica degli alunni, sulla professionalità dei docenti, sulle condizioni che favoriscono eque opportunità di apprendere all'interno delle istituzioni scolastiche.

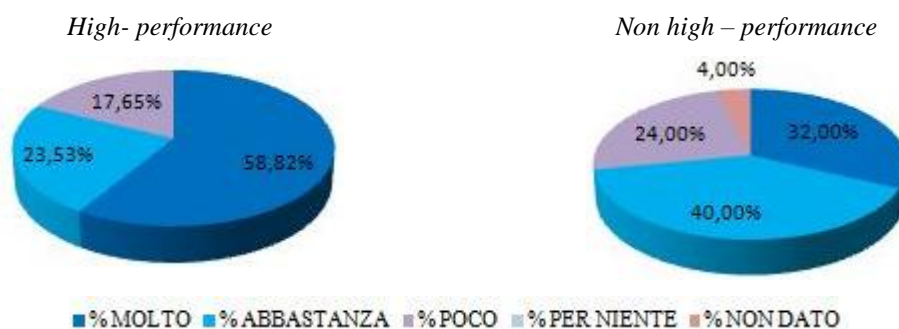
**Figura LVIII: Grado di collaborazione tra i docenti**



- Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche.** Grazie al Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n.275, la scuola è resa "adattabile" in base alla specificità del contesto territoriale, è chiamata cioè a fornire proposte formative adeguate alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico. In questo modo la singola scuola e il suo gestore hanno la

capacità di progettare e realizzare i percorsi formativi adeguandolo al contesto e tenendo conto degli obiettivi e delle finalità del sistema scolastico. Vi è la possibilità di decidere sperimentazioni sull'adattamento del calendario scolastico, sulla flessibilità oraria e progettare una diversa articolazione della durata della giornata. Inoltre la possibilità di organizzare una gestione più flessibile del gruppo classe, di proporre iniziative di recupero e di sostegno, di attivare insegnamenti integrativi finalizzati, oltre a realizzare attività organizzate in collaborazione con le altre scuole e con soggetti esterni, rendono il livello della scuola più alto.

**Figura LIX: Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche**



- Attività integrative per studenti disabili.** La presenza di attività integrative per studenti disabili, rappresenta un punto di interesse e di sviluppo per il sistema scolastico. L'integrazione scolastica degli alunni disabili sta entrando nelle sua età adulta e la sua funzione di stimolo e arricchimento della qualità della scuola per tutti gli alunni si fa sentire con forza. In questa fase si vanno definendo alcuni nuclei di lavoro fondamentali che diventano altrettante linee programmatiche per fondare e rifondare continuamente le prassi di inclusione di alunni disabili.

**Figura LX: Attività integrative per studenti disabili**



- **Attività di integrazione nella classe per studenti stranieri.** L'aumento progressivo, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri rappresenta un dato di grande rilevanza, che interpella le scuole italiane sulla loro capacità di accoglienza ed integrazione. Come si osserva, le scuole *high-performance*, nonostante la bassa percentuale di studenti stranieri, offrono attività di integrazione maggiori rispetto alle scuole *non high-performance*.

**Figura LXI: Attività d'integrazione per studenti stranieri**

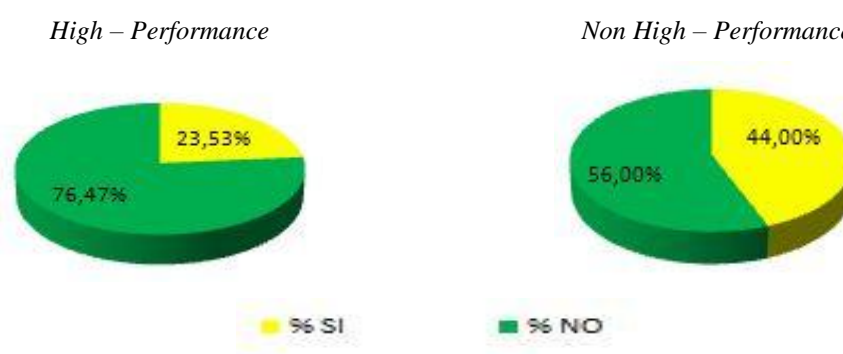


#### 4.3.3 *Le performance di governance delle scuole non-high-performance*

In secondo luogo vi sono alcuni elementi interessanti per lo studio. Emergono fattori che contraddistinguono le scuole *non high-performance*, rispetto alle scuole *high-performance*. L'analisi si focalizza anche su questi elementi, per avere maggiore chiarezza su tutti i fattori di processo presenti nel sistema scolastico. Queste caratteristiche sono:

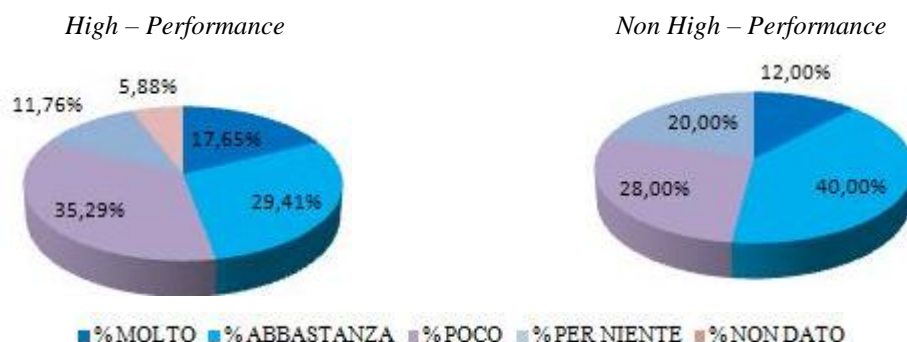
- **Presenza di un gruppo di (auto)valutazione interno e formalizzato che coinvolge diverse componenti in questa attività.** Come si osserva dalla Figura 54, la presenza di pratiche di autovalutazione è poco utilizzata in entrambe le tipologie di scuole, anche se le scuole *non high- performance* ne fanno maggior uso, rispetto alle *high- performance*. È quindi un elemento di qualità da incoraggiare e sostenere sia a livello locale, sia a livello nazionale, anche per migliorare i risultati ottenuti con la valutazione esterna.

**Figura LXII: Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato**



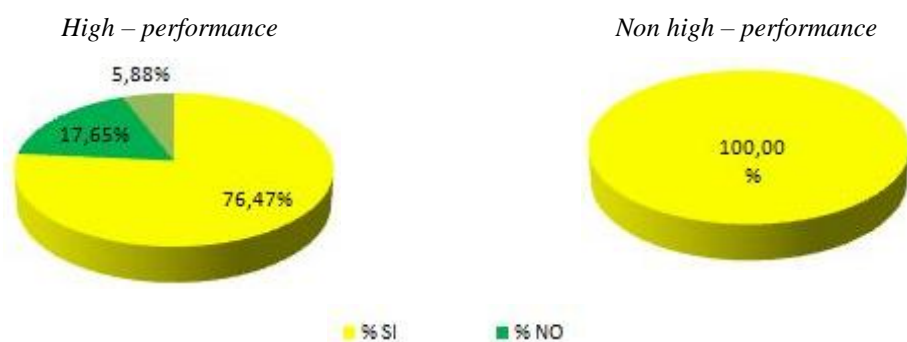
- **Presenza di strutture di supporto innovativo alla didattica.** Dalla Figura 55, si osserva come rispetto all'uso di strumenti di supporto innovativo alla didattica, le scuole *non high - performance* ne fanno **abbastanza** uso, mentre le scuole *high - performance* ne fanno **poco** uso. Questo risultato è legato al fatto che il sistema di istruzione è restio all'innovazione, anche se vi è l'idea di sostenerla in modo chiaro.

**Figura LXIII: Strutture di supporto innovativo alla didattica**



- **Servizio ristorativo per gli alunni.** Osservando la Figura 56, emerge in modo chiaro, un’evidente differenza tra le due scuole. Le scuole *non high – performance* offrono al 100% il servizio mensa, mentre tra le scuole *high-performance*, ve ne sono alcune che non offrono il servizio. La possibilità di questo servizio rende migliore la qualità del sistema scolastico e il rapporto tra l’istituzione scuole e il territorio in cui è inserita.

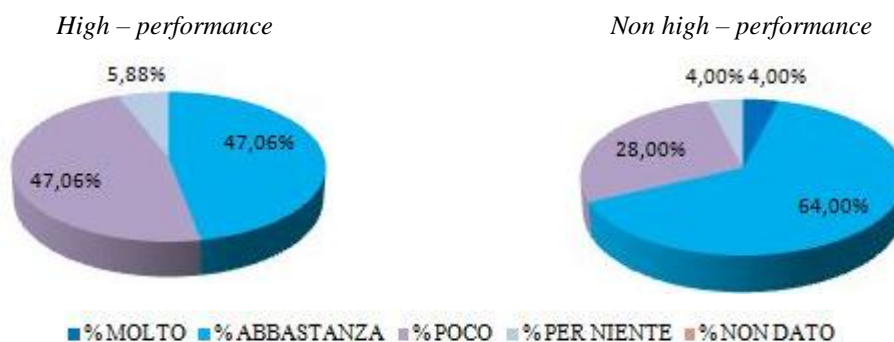
**Figura LXIV: Servizio mensa**



- **Coinvolgimento dei genitori nella progettazione complessiva dell’offerta formativa e dell’attività extrascolastica.** I dati, in Figura 57, evidenziano come entrambe le scuole non coinvolgano molto i genitori nella progettazione dell’offerta formativa, ma come le scuole *non high – performance* li coinvolgano di più rispetto alle *high-performance*. Il coinvolgimento è

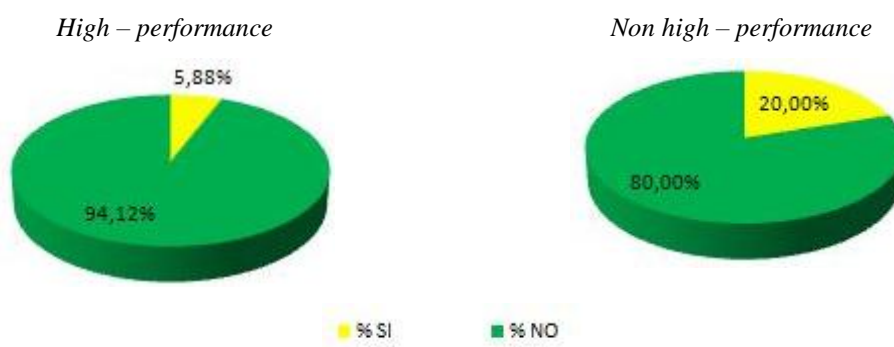
importante per creare buone relazioni scuola-famiglia e per informare direttamente i genitori dell'attività formativa e didattica dei figli.

**Figura LXV: Grado di coinvolgimento dei genitori nella progettazione complessiva dell'offerta formativa**



- **Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari.** L'adozione di un tempo prolungato di 36 ore realizza un equilibrato rapporto tra impegno scolastico, impegno domestico e interessi extrascolastici dei ragazzi. Dalla Figura 58, si osserva come le scuole *non high - performance* per il 20% fanno uso del tempo prolungato di 36 ore curricolari, mentre le *high - performance* solo per il 5,88%.

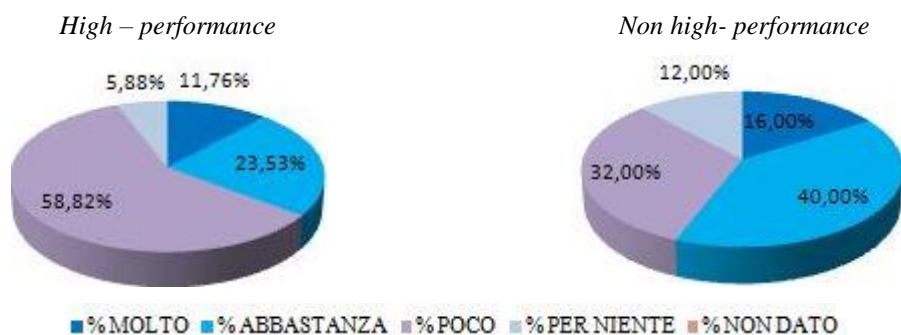
**Figura LXVI: Possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari**



- **Iniziative auto organizzate dalle famiglie degli alunni.** Come si evidenzia dalla Figura 59, le iniziative auto organizzate dalle famiglie degli alunni, non sono molto sviluppate. Però si nota come le scuole *non high - performance*

fanno **abbastanza** uso di queste attività, a differenza delle *high- performance*, che ne fanno poco uso.

**Figura LXVII: Iniziative auto- organizzate dalle famiglie degli studenti**



#### 4.3.4 Un cluster della robustezza dei risultati: classificazione alternativa delle scuole

Dopo avere analizzato questi elementi, distinguendo tra scuole *non high – performance* e scuole *high- performance*, per rilevare le caratteristiche differenziali, è stato necessario sottolineare un ulteriore elemento.

Nell’analisi prima effettuata, all’interno delle scuole *non high- performance* erano comprese le scuole con punteggio Invalsi basso e le scuole che non avevano riportato il dato Invalsi, per problemi legati alla *privacy*. Per evidenziare con maggior dettaglio i risultati, si analizzano le differenze esistenti tra i diversi indicatori in riferimento alle scuole con punteggio Invalsi basso e alle scuole che non hanno riportato il punteggio, come si osserva nella Tabella 22

**Tabella 27: Indicatori: differenze significative, poco rilevanti, assenti**

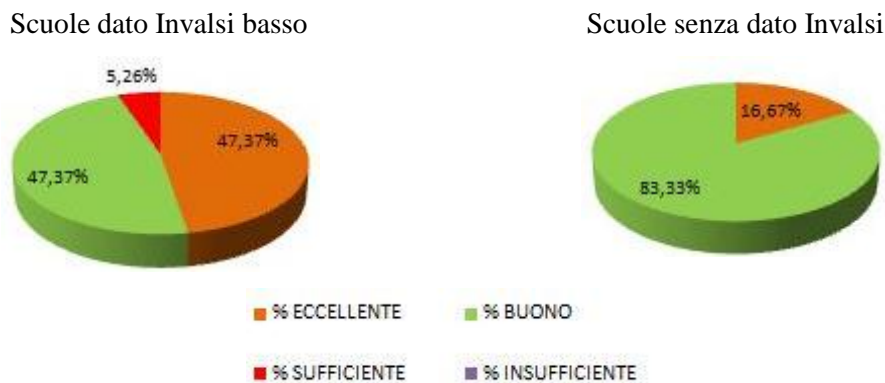
Indicatori	Risultati insieme	Risultati separati	Differenze
Prove strutturate per classi parallele	x	x	No
Strumenti di autovalutazione utilizzati	x	x	No
Presenza di un gruppo di autovalutazione interno e formalizzato	x	x	No
Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	x	x	No
Attività didattiche di sostegno per studenti disabili	x	x	No
Attività di recupero e potenziamento per studenti disabili	x	x	No
Attività didattiche di sostegno per studenti stranieri	x	x	No
Attività di recupero e potenziamento per studenti stranieri	x	x	No
Strutture di supporto innovativo alla didattica	x	x	No
Durata delle lezioni	x	x	No
Collaborazione attiva scuola/famiglia	x	x	No
Servizio di pre – scuola	x	x	No
Servizio mensa	x	x	No
Servizio scuola- bus	x	x	No
Ricorso a provvedimenti disciplinari	x	x	No
Coinvolgimento dei docenti nella progettazione dell'offerta formativa	x	x	No
Coinvolgimento dei genitori nella progettazione dell'offerta formativa	x	x	No
Grado di collaborazione tra i docenti		x	Si
Coinvolgimento docenti e genitori nei processi decisionali istituzionali	x	x	no
Iniziative auto organizzate dalle famiglie		x	Si
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	x	x	No

Come si può osservare dalla Tabella 22 sono due gli elementi da considerare nell'analisi, il grado di collaborazione tra i docenti e la presenza di iniziative auto



organizzate dalle famiglie degli alunni. Di seguito vengono riportati il grafico 60, che sottolinea queste differenze.

**Figura LXVIII: Iniziative auto-organizzate dalle famiglie degli studenti**

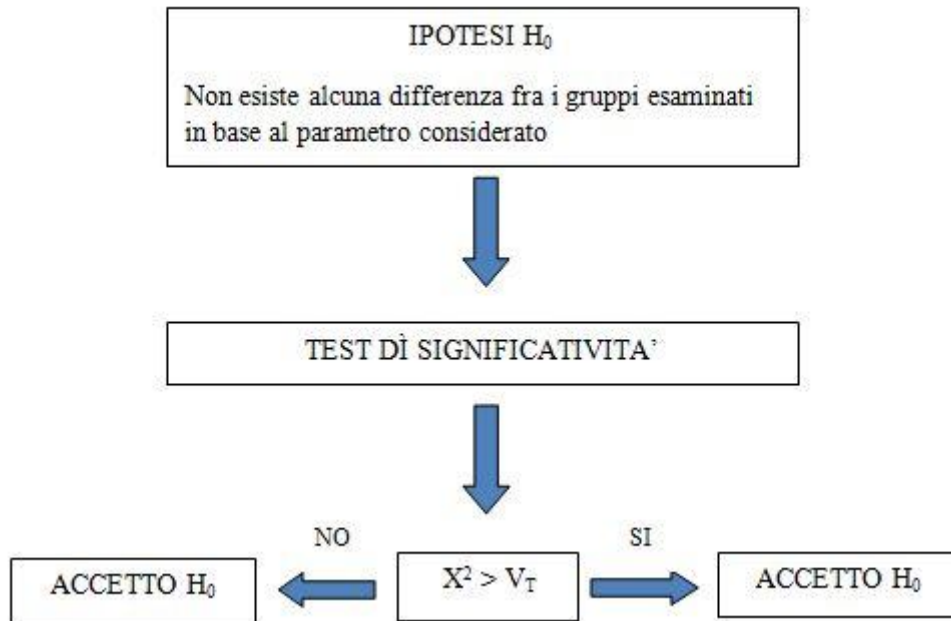


#### 4.4 Analisi statistica dei dati

Per completare i risultati ottenuti, è stata condotta un'analisi statistica, attraverso l'analisi chi quadro.

Il test chi quadro è un test statistico atto a verificare se i valori di due distribuzioni ottenuti tramite rilevazione, sono diversi in maniera significativa tra loro. Il test ci permette di accettare o rifiutare una data ipotesi. Il test con il quale si decide se due o più eventi sono tra loro associati, utilizza la cosiddetta ipotesi zero,  $H_0$ .

Figura LXIX: Descrizione test chi quadro



Fonte: Garetto (2002)

Il diagramma in alto illustra i passi per effettuare un test di significatività:

1. Formulazione dell'ipotesi  $H_0$ : gli eventi osservati non sono correlati tra loro;
2. Per verificare l'ipotesi  $H_0$  si applica il test:
  - **Positivo**: accetto l'ipotesi  $H_0$  e tra gli eventi osservati non esiste alcuna correlazione.
  - **Negativo**: rifiuto l'ipotesi  $H_0$  e tra gli eventi osservati esiste una correlazione.

Per eseguire il test, occorre calcolare  $\chi^2$  e  $V_T$ . Per calcolare  $\chi^2$  si devono sommare termini elevati al quadrato in modo da restituire in qualunque modo un valore positivo.

$$\chi^2 = \sum (\text{Valori osservati} - \text{Valori attesi})^2 / \text{Valore atteso}$$

$V_T$  si calcola osservando i gradi di libertà e utilizzando un valore di errore, che nel caso di questo studio è pari al 5%.

Al termine del test, si dimostra che due distribuzioni sono indipendenti se la distribuzione rispetto a un criterio non viene influenzata dalla classificazione rispetto all'altro criterio. Se l'ipotesi nulla viene rifiutata, si conclude che i due criteri di distribuzione sono indipendenti.

La tabella 23 mostra i risultati ottenuti, studiando la veridicità dei cinque indicatori evidenziati come caratteristiche che distinguono le scuole *high- performance*, dalle scuole *non high- performance*.

**Tabella 28: Test di significatività delle differenze**

Caratteristiche	Chi quadro	Valore soglia	Differenze
Presenza di prove strutturate per classi parallele	13,49	9,488	Si
Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative	14,6	7,815	Si
Attività integrative per studenti disabili	16,226	9,488	Si
Attività d'integrazione per studenti stranieri	6,651	9,488	No
Grado di collaborazione tra i docenti	2,32	7,815	No
Grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche	8,57	9,488	Parziale

I risultati che si osservano sono coerenti con quanto è stato sottolineato in quel filone di letteratura, che ha cercato di studiare l'efficacia del sistema educativo attraverso il "dynamic model", che si riferisce a quei fattori del sistema scolastico, relativi alla qualità dell'insegnamento, al livello di apprendimento degli alunni, e a tutti i fattori che influenzano il sistema scuola. Questo particolare modello concentra l'attenzione su due importanti aspetti della politica scolastica, i docenti e gli alunni. I fattori sono:

- Una politica scolastica in materia di insegnamento,
- Una politica per la creazione di un ambiente favorevole di apprendimento.

Questi fattori riferiti alle politiche scolastiche sono utilizzati per mostrare ai docenti e a tutti gli attori coinvolti nel sistema, cosa la scuola chiede loro. Il supporto infatti che

questi soggetti possono offrire alla scuola è un altro aspetto che rientra in questi due fattori sopra analizzati. L'obiettivo, dunque, di Kyriakides e Campbell (2004), era di esaminare i processi e le attività che rientrano nel sistema scuola, per migliorare la pratica d'insegnamento e l'ambiente di apprendimento.

In accordo con questa teoria, i fattori determinanti che emergono nella ricerca svolta possono essere classificati in due gruppi, riportati in Tabella 24:

**Tabella 29: Risultati di ricerca**

<b>Gruppo 1</b>	<b>Gruppo 2</b>
Presenza di prove strutturate per classi parallele	Utilizzo della valutazione per prendere decisioni operative
Attività integrative per studenti disabili	Grado di collaborazione tra i docenti
Attività d'integrazione per studenti stranieri	

È da sottolineare come il fattore che riguarda il grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche, sia un fattore da tenere in considerazione nella gestione della scuola.

Nel prossimo capitolo si riportano le conclusioni del lavoro e le implicazioni dello stesso nel sistema scolastico studiato.

## Conclusioni

La presente tesi di ricerca si sviluppa a partire dal concetto di valutazione del sistema scolastico, che in questi ultimi anni è diventato un tema interessante per il sistema scolastico internazionale e italiano. Gran parte della letteratura ha evidenziato l'importanza della valutazione come strumento per determinare la qualità del sistema scolastico e delle singole scuole. A partire dallo studio della letteratura, si è focalizzata l'attenzione sui processi che avvengono all'interno della scuola, per cercare di scoprire l'incidenza delle caratteristiche di *governance* del sistema scolastico, sull'andamento di ogni singola scuola e per distinguere le scuole con alte *performance*, da quelle con *performance* basse. Per individuare i fattori determinanti, è stato poi elaborato un questionario, grazie alla collaborazione con Foe, che ha permesso di studiare le caratteristiche di *governance* che incidono sull'andamento di ogni sistema scolastico. L'analisi poi dei risultati ottenuti ha portato alcune implicazioni, che sono descritte in seguito.

### 5.1 Sintesi dei risultati

I risultati, ottenuti e osservabili, possono essere riassunti in questo modo: vi sono alcune caratteristiche di *governance*, come la presenza di prove strutturate per classi parallele, la valutazione come strumento per prendere decisioni operative, la presenza di attività integrative e d'integrazione per studenti stranieri e disabili, il grado di collaborazione tra i docenti e il grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche dell'istituto, che sono connesse ad alte *performance*, almeno con riferimento al campione di scuole analizzato (scuole paritarie secondarie di primo grado della Regione Lombardia).

- **La presenza di prove strutturate per classi parallele** è un elemento utile per potenziare il lavoro di *equipe* attraverso la condivisione di prove di verifica, delle procedure di correzione delle stesse e delle procedure di valutazione finale per migliorare la consapevolezza degli alunni e dei genitori anche attraverso la trasparenza delle procedure di valutazione. Questi fattori sono elementi che

caratterizzano le scuole *high- performance*, in quanto permettono di monitorare in modo trasparente il livello di apprendimento degli studenti.

- **La valutazione come strumento per prendere decisioni operative** sembra utile, perché essa precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Inoltre attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Alle singole unità scolastiche spetta poi responsabilità sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento.
- **Le attività d'integrazione e integrative per studenti stranieri e disabili** sono indispensabili data l'ampiezza e la complessità di diverse situazioni individuali degli studenti. È dunque necessario che ogni scuola prenda decisioni strategiche e operative a riguardo e comunichi questo all'offerta formativa e alle singole famiglie interessate. La presenza di queste attività come si è rilevato è infatti un fattore differenziale.
- **La collaborazione tra i docenti**, l'unitarietà d'insegnamento, la condivisione di principi pedagogici, la corresponsabilità educativa sono le principali parole chiave a fondamento del compito comune degli insegnanti di educare e formare. Tale compito si realizza attraverso le tante occasioni educative che la vita scolastica prevede nella sua quotidianità. Definire dunque un "patto" tra docenti per la gestione unitaria della vita della scuola, significa accordarsi sui comportamenti che gli insegnanti ritengono opportuno assumere riguardo ai diritti e ai doveri degli alunni, alla gestione degli ambienti, dei materiali, dei tempi, nel rispetto delle individualità di ogni singolo docente.
- **Il grado di autonomia del gestore nelle decisioni strategiche** è un elemento fondamentale del processo di riforme che sta investendo il sistema scolastico italiano. L'autonomia scolastica può consentire di rispondere in modo più adeguato alle sfide che provengono dal contesto in cui la scuola è inserita. Inoltre l'autonomia garantisce flessibilità sul piano organizzativo – didattico e su

quello riguardante le diversità curricolari. Questo è un elemento interessante e competitivo per la scuola italiana, in particolar modo per la scuola paritaria.

I risultati così ottenuti, sono stati poi presentati al gruppo di presidi di scuole paritarie, che hanno collaborato alla ricerca. Durante l'incontro, che si è tenuto presso la sede della Foe a Milano, è stato presentato tutto il lavoro svolto. I presidi erano concordi rispetto ai risultati ottenuti, e hanno sottolineato la necessità di inserire le caratteristiche individuate, come determinanti, all'interno di test, per valutare la qualità del sistema scolastico.

I risultati sono coerenti rispetto alla letteratura precedente, ma per il caso Italiano sono credibili solo rispetto al *target* di scuole analizzato. Infatti la ricerca si focalizza su una tipologia di scuole. Sarebbe comunque interessante estendere l'analisi anche alle scuole statali, per scoprire se le caratteristiche che contraddistinguono le scuole *high-performance* dalle scuole *non high-performance* sono valide anche in un contesto diverso.

## **5.2 Implicazioni del lavoro**

Di seguito sono descritti gli spunti di interesse, sorti analizzando i dati e osservando i risultati conseguiti, che richiedono il proseguimento del lavoro e un successivo studio di ricerca.

Il lavoro effettuato come si osserva dall'analisi svolta fino ad ora, porta con sé alcune implicazioni interessanti, che vengono sottolineate di seguito. Queste implicazioni derivano da uno studio approfondito della letteratura, da una collaborazione con Foe e da una dettagliata analisi dei risultati, ottenuti grazie alla somministrazione del questionario sugli indicatori di processo delle scuole paritarie della Regione Lombardia.

### **5.2.1 Rilevanza delle caratteristiche di governance**

La prima implicazione diretta è rivolta a chi ha il compito di progettare test, per valutare il livello di apprendimento degli studenti, come ad esempio la prova Invalsi in Italia, o le prove Ocse-Pisa, a livello internazionale. La maggior parte, infatti, di studiosi che si

occupano di analizzare da un punto di vista organizzativo e manageriale i risultati ottenuti a seguito delle prove standardizzate, non prendono in considerazione o attribuiscono un ruolo limitato alle caratteristiche organizzative e manageriali proprie di ogni scuola.

Lo studio effettuato in questa ricerca, invece, sottolinea un nuovo strumento di misura e di progettazione delle prove per valutare il livello di apprendimento degli studenti. È importante inoltre richiamare che gran parte della letteratura, che si occupa dell'efficacia del sistema educativo (*Educational Effectiveness Research*), attualmente studia nel dettaglio il ruolo potenziale della scuola nel descrivere i risultati scolastici degli studenti. Per fare questo, alcuni studiosi, come Porter (1991), attribuiscono una rilevanza particolare agli indicatori di processo, perché permettono di conoscere la natura di ciò che avviene nel sistema educativo, permettono un monitoraggio continuo di quanto avviene nelle scuole e sono strumenti che suggeriscono possibili cambiamenti e innovazioni per il sistema scolastico di riferimento.

Il lavoro di tesi cerca di integrare la posizione di chi studia il processo scolastico dal punto di vista economico e chi si occupa di "*Educational Effectiveness Research*" (EER). Alcuni studiosi, come Vignoles e altri (2000), sottolineano che le future ricerche empiriche dovranno essere legate alle teorie educative; in particolare i modelli, che studiano i processi scolastici, devono far riferimento anche alle teorie di insegnamento, organizzative ed educative. Questo richiede però una interdisciplinarietà tra chi studia da un punto di vista economico il sistema scolastico e chi si occupa di teorie educative.

La maggior parte di studi effettuati rispetto al tema dell'efficacia scolastica focalizza l'attenzione sugli *input* e sugli *output* del processo scolastico, non sui processi che avvengono a livello di ogni singola scuola. Il presente lavoro di ricerca, invece, ha un nuovo punto di vista, perché analizzando le caratteristiche proprie di ogni singola scuola, presta attenzione ai processi scolastici, sottolineando una relazione tra *performance* scolastiche e caratteristiche di processo. Per questo un fattore utile per studi successivi è la rilevanza degli indicatori di processo per studiare ciò che avviene



all'interno dei sistemi scolastici, in particolar modo del sistema scolastico italiano. Alcuni studiosi sottolineano l'importanza dell'utilizzo di questi indicatori e a favore di questo portano tre ragioni principali (Oakes, 1989).

- Gli indicatori hanno un valore rilevante come strumenti di misura delle *performance* scolastiche, in particolar modo per valutare l'esperienza educativa degli studenti.
- Gli indicatori di processo permettono di descrivere analiticamente quanto avviene all'interno del processo scolastico, analizzando nel dettaglio tutti gli elementi interessanti.
- Spesso non si conosce il modo con cui vengono prodotti i risultati scolastici; la presenza di strumenti di misura dettagliati e specifici come gli indicatori di processo forniscono informazioni utili riguardo a questo e permettono di migliorare il livello scolastico.

Le caratteristiche, che sono state individuate nelle analisi svolte precedentemente, sono determinanti nel differenziare scuole *high-performance*, da scuole *non high-performance* e devono essere analizzate e studiate, per migliorare il sistema scolastico italiano.

### **5.2.2 Suggestimenti per il caso italiano**

In Italia dal 2007, vengono somministrate le Prove Invalsi, per valutare il livello della scuola italiana, attraverso *test* standardizzati. Sono prove volte a rilevare il livello di apprendimento di ogni studente rispetto a materie come l'italiano e la matematica.

Le prove, come è già stato descritto, cercano di analizzare il livello di apprendimento degli studenti, attraverso *test*, legati puramente all'attività didattica. Infatti, mentre le prove nazionali sono somministrate per conoscere in modo più dettagliato le caratteristiche di successo di ogni studente, la mancanza di informazioni riguardo le singole scuole, ostacola la conoscenza del ruolo della scuola sulle *performance* scolastiche degli studenti. Per questa mancanza di informazioni riguardo il processo scolastico, alcuni degli indicatori selezionati nella ricerca dovrebbero essere studiati e

analizzati dal Sistema di Valutazione Nazionale e inclusi all'interno delle prove standardizzate. Si dovrebbe costruire un questionario *ad hoc*, non rivolto solamente agli studenti, ma a tutti coloro che contribuiscono allo svolgimento del processo educativo, cioè a tutti gli *stakeholder* legati ad ogni singola scuola italiana. Interessante può essere un giudizio del preside o del gestore, nel caso di scuole paritarie, rispetto allo svolgimento delle attività didattiche e alle decisioni strategiche assunte; il giudizio della famiglia sull'andamento dell'esperienza educativa del proprio figlio e un giudizio generale sull'attività didattica da parte degli insegnanti.

Per studiare l'*output* scolastico è necessario tenere in considerazione il contesto in cui ogni singola scuola è inserita, gli *input*, ma in particolar modo i processi, perché attraverso questi è possibile analizzare l'andamento del sistema scolastico italiano in tutti i suoi aspetti, cercando elementi di miglioramento e di sviluppo. Il modello che è stato utilizzato nella ricerca, infatti, prende in considerazione il contesto, cioè gli aspetti demografici, economici e socio- culturali, nei cui confini la scuola si trova ad operare e che determinano la sua utenza; gli *input*, ossia le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il proprio servizio; i processi attivati, cioè le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione); gli *output*, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato, livelli di apprendimenti rilevati con prove standardizzate), sia a medio e lungo periodo (accesso all'università, al mondo del lavoro). La presente tesi di ricerca sottolinea per questo l'attenzione che è necessaria prestare ai processi scolastici, prendendo però in considerazione tutti gli altri fattori che fanno parte del modello.

### ***5.2.3 Suggestioni per migliorare il management delle scuole***

I risultati ottenuti permettono di effettuare una riflessione rispetto al miglioramento del *management* scolastico. Per una gestione più efficace di ogni scuola, è necessaria una continua analisi dei processi scolastici, una maggiore responsabilizzazione da parte di chi lavora all'interno della scuola, una buona collaborazione con la famiglia (Mortimore, 1988).

Bush e Glover (2003) identificano la scuola con un modello di “*management* collegiale” le cui principali caratteristiche distintive sono la continua interazione tra i membri, spesso facilitata dalla relativa stabilità del personale, la partecipazione attiva di studenti e famiglie, l’ancoraggio a ideologie e valori culturali largamente condivisi.

Tutti questi fattori favoriscono un clima organizzativo coeso, aperto al confronto, democratico nel processo di definizione degli obiettivi della scuola, centrato sulle persone, sui bisogni degli studenti e sulla collaborazione sistematica tra gli insegnanti e tra gli insegnanti e i genitori. La ricerca svolta sostiene quanto è stato appena detto, in particolare due delle caratteristiche, che distinguono le scuole *high- performance*, dalle scuole *non high- performance*, sono il grado di collaborazione tra i docenti e l’autonomia del gestore. Entrambe sono elementi che sostengono quanto è stato appena detto sopra.

#### **5.2.4 *Potenziamento dell’autonomia scolastica***

Una particolare riflessione va effettuata rispetto al concetto di autonomia scolastica di cui godono le scuole statali italiane. Come precedentemente sottolineato, il seguente lavoro di ricerca si occupa delle scuole paritarie, poiché queste beneficiano di un’autonomia organizzativa e manageriale rilevante, rispetto alle scuole pubbliche, a seguito della legge 15 Marzo 1997, n.59 e a seguito della legge 10 Marzo 2000, n.62, riguardo la parità scolastica. Le scuole statali sono infatti sottoposte ad una serie di regolazioni, che non consentono alla scuola, ad esempio, la possibilità di scelta dei docenti e la definizione del rapporto di lavoro tra i diversi soggetti che collaborano all’interno della scuola.

Il sistema scolastico italiano, infatti è sempre stato caratterizzato da un assetto istituzionale fortemente gerarchico e centralizzato. Lo stato organizzava e amministrava la scuola attraverso organi centrali e periferici di tipo burocratico – amministrativo, articolati secondo una gerarchia molto rigida che poneva al vertice il Ministro dell’Istruzione e alla base la figura del docente. In un tale contesto, pertanto, vi erano scarse o nulle opportunità di partecipazione della società civile alla vita della scuola.

All'inizio degli anni Settanta è sorto un primo tentativo di accrescere l'autonomia scolastica, ma non furono ottenuti risultati positivi. Alle scuole venne concessa autonomia amministrativa, ma non didattica ed organizzativa. Un forte potere decisionale esterno continuava a incidere sugli aspetti più rilevanti della vita scolastica, quali gli ordinamenti degli studi, l'assunzione e la gestione del personale, l'entità e l'utilizzazione dei finanziamenti. Si dovette aspettare la legge 15 Marzo 1997, n.59, art.21, che veniva a normare proprio il tema dell'autonomia degli istituti scolastici (Bratti, 2005).

L'autonomia didattica *“si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti”*(art. 21, comma 9).

Accanto all'autonomia didattica vi è anche quella organizzativa al fine di garantire un servizio scolastico flessibile, diversificato, efficace ed efficiente e allo scopo di integrare e utilizzare più opportunamente le risorse e le strutture, introdurre tecnologie innovative e potersi coordinare con il contesto territoriale. L'azione combinata dell'autonomia didattica ed organizzativa permette agli istituti scolastici di offrire una serie di attività: ampliamento dell'offerta formativa, progettazione di specifici percorsi didattici per gli adulti e studenti.

Quanto previsto dalla norma, però, ha trovato una difficile applicazione nella prassi concreta, nel senso che carenze, tanto a livello normativo quanto a livello amministrativo, hanno impedito un'efficace implementazione dell'autonomia prevista dalla legge 15 Marzo 1997, n.59 e dai relativi decreti attuativi (Bratti, 2003).

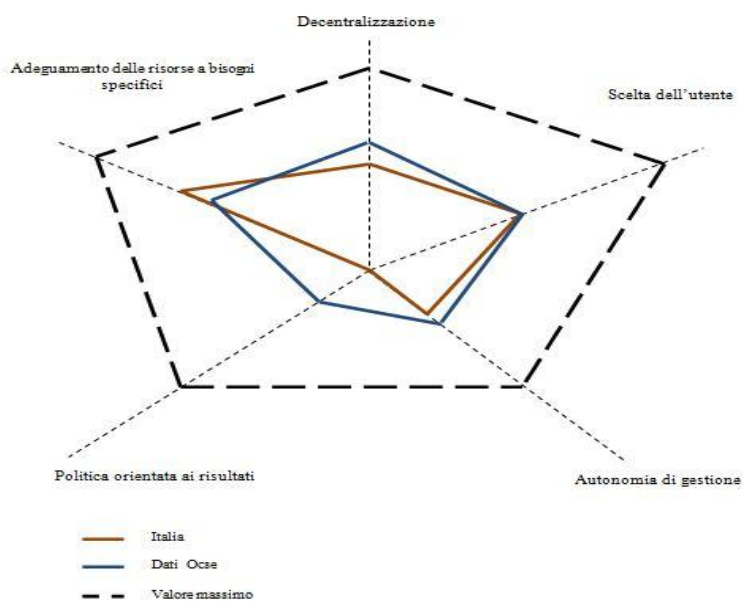
Adornato (2005) ha notato che da un lato l'autonomia a parole è condivisa da tutti, dall'altro il processo di attuazione è in forte ritardo, individuando tre cause possibili: la prima riguarda la pubblica amministrazione, che non è ad essa favorevole; la seconda riguarda il corpo docente, che in larga parte avrebbe difficoltà a “digerirla”; la terza

riguarda il costo della riforma: in assenza di risorse adeguate, le riforme stentano a decollare. Ne consegue – usando le parole di Renna (2005) – che quel che resta dell'autonomia scolastica oggi è solo una riforma “incompiuta”.

La ricerca effettuata pone in evidenza, invece, come l'autonomia scolastica e la responsabilizzazione sono due concetti fondamentali e complementari per ottenere migliori *performance* scolastiche, poiché la prima implica che insegnanti e istituti scolastici siano liberi di organizzare l'insegnamento e la didattica nel modo che ritengono più idoneo per ottenere migliori risultati e la seconda che i soggetti responsabili siano chiamati a rispondere delle conseguenze delle loro decisioni (Treelle, 2009).

Come si osserva dalla figura il livello di autonomia e responsabilità della scuola italiana è senz'altro arretrata rispetto agli altri Paesi europei.

**Figura LXX: Le scuole italiane hanno poca autonomia e responsabilità**



Fonte: Gonand, (2007)

Rispetto alle riflessioni che sono state riportate, circa il livello e il grado di autonomia di cui godono le scuole italiane, il lavoro di ricerca svolto propone un suggerimento interessante, che richiede uno studio successivo.

La tesi evidenzia, che alcuni processi organizzativi e manageriali delle scuole paritarie sono attualmente relativi a migliori risultati e *performance* scolastiche; per questo la scuola pubblica dovrebbe lasciare più libertà nel progettare e attuare strategie didattiche e decisionali.

Nuove riforme, circa l'implementazione e il potenziamento dell'autonomia scolastica per l'istruzione pubblica, dovrebbero essere auspicate e realizzate, per stimolare e creare un contesto scolastico competitivo e quindi un miglioramento dell'intero sistema nazionale.

## Appendice

### 6.1 Questionario

#### Questionario

#### Indicatori di processo delle scuole paritarie in Regione Lombardia

Target di riferimento: scuole secondarie di I grado

Anno scolastico di riferimento: 2008/09

##### *Alcune informazioni sul questionario*

Il presente questionario è finalizzato alla raccolta di dati ed informazioni sulle caratteristiche e sulle attività svolte dalle scuole secondarie di I grado operanti nella Regione Lombardia. In particolare, attraverso i dati raccolti si intendono analizzare le possibili relazioni tra (i) le principali caratteristiche delle scuole e (ii) i risultati da essa ottenuti (in termini di apprendimenti degli studenti e di proseguimento degli studi).

I dati saranno elaborati presso il Politecnico di Milano, Dipartimento di Ingegneria Gestionale, ed è garantito l'anonimato della singola scuola. I risultati, in forma aggregata, saranno utilizzati nell'ambito di tesi di laurea o di eventuali pubblicazioni di carattere accademico.

**(1) Le caratteristiche della scuola – uno sguardo d’insieme (a.s. 2008/09)**

Indicatore	N
Numero totale di studenti	
Percentuale di studenti stranieri con difficoltà linguistiche	
Percentuale di studenti disabili	
Percentuale di studenti ripetenti	
Numero di docenti	
Numero di classi	
Eventuali sedi “distaccate”	
Andamento iscrizioni negli ultimi tre anni	
	2007/08
	2006/07
	2005/06
Domande non accolte e in lista d’attesa	
Appartenenza a istituto comprensivo che include scuola primaria (Si/no)	

**(2) Alcuni indicatori di prestazione della scuola (a.s. 2008/09)**

Indicatore	N
Punteggio medio derivante da prova Invalsi (a.a. 2008/09)	
Percentuale di abbandono della scuola (a.s. 2008/09)	
Percentuale di diplomati che non hanno proseguito gli studi secondari (a.s. 2008/09)	

**(3) Informazioni generali**

Info	
Anno di istituzione della scuola	
Ultimo cambio di gestione della scuola (anno)	



## **(A) Attività della scuola**

### *(A1) Valutazione e orientamento*

1. Con riferimento agli strumenti utilizzati per la misurazione del profitto degli studenti: sono utilizzate, nel Suo istituto, le prove strutturate per classi parallele?
  - a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
  
2. Il Piano dell'Offerta Formativa, del Suo istituto, prevede prove d'ingresso e prove finali?
  - a. Sì
  - b. No
  
3. Il Piano dell'Offerta Formativa, del Suo istituto, prevede prove intermedie?
  - a. Sì
  - b. No
  
4. Quali strumenti di autovalutazione delle attività scolastiche sono utilizzati, *prevalentemente*, nel Suo istituto? (selezionare una sola risposta)
  - a. Rilevazione delle opinioni degli insegnanti
  - b. Rilevazione delle opinioni degli utenti
  - c. Consiglio di classe
  - d. Consiglio di Istituto
  - e. Organi di governo dell'Istituto?
  - f. Nessuno.
  
5. È presente, nel Suo istituto, un gruppo di (auto)valutazione interno e formalizzato, che coinvolga le diverse componenti (es. Dirigente scolastico, insegnanti, genitori, personale non docente, ecc.) in quest'attività?
  - a. Sì
  - b. No
  
6. Quanto è presa in considerazione la valutazione per assumere decisioni operative della scuola? (es. Modifica dell'offerta formativa)
  - a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Niente

7. Quali strumenti sono utilizzati, *prevalentemente*, per le attività di orientamento, nel Suo istituto? (selezionare una sola risposta)
- Test attitudinali
  - Incontri con esperti
  - Coinvolgimento in attività con docenti della scuola
  - Nessuno

*(A2) Attività di sostegno a studenti stranieri e disabili*

8. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti disabili (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività didattiche di sostegno realizzate da docenti specializzati, durante l'orario scolastico?
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Per niente
9. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti disabili (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività integrative mediante strumenti di supporto didattico, durante l'orario scolastico?
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Per niente
10. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti disabili (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività di integrazione nella classe, durante l'orario scolastico?
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Per niente
11. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti disabili (se presenti): sono realizzate attività di recupero e potenziamento (es. progetti specifici, interventi didattici personalizzati in relazione alle esigenze)
- Molto

- b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
12. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti stranieri (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività didattiche di sostegno realizzate da docenti specializzati, durante l'orario scolastico?
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
13. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti stranieri (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività integrative mediante strumenti di supporto didattico, durante l'orario scolastico?
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
14. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti stranieri (se presenti): sono realizzate, nel Suo istituto, attività di integrazione nella classe, durante l'orario scolastico?
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
15. Con riferimento agli interventi di sostegno a studenti stranieri (se presenti): sono realizzate attività di recupero e potenziamento (es. progetti specifici, interventi didattici personalizzati in relazione alle esigenze)
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente

*(A3) Altre informazioni*

16. Le eventuali strutture di supporto tradizionale della didattica, nel Suo Istituto, sono utilizzate (es. laboratori informatici e multidisciplinari):
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Niente
17. Le eventuali strutture di supporto innovativo della didattica, nel Suo istituto, sono utilizzate (es. lavagna multimediale):
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Niente
18. Qual è la durata delle lezioni, nel Suo istituto?
- 45 minuti
  - 50 minuti
  - 55 minuti
  - 60 minuti
19. E' presente, nel Suo istituto, la possibilità del tempo prolungato di 36 ore curricolari?
- Si
  - No

**(B) Clima di scuola e presenza sul territorio**

20. Si fa ricorso alla collaborazione "attiva" tra scuola e famiglie degli allievi, per la realizzazione di iniziative scolastiche, nel Suo istituto?
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Per niente
21. E' favorita la partecipazione delle famiglie degli allievi a colloqui scolastici e a manifestazioni, nel Suo istituto?

- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
22. Sono diffuse iniziative auto-organizzate dalle famiglie degli allievi, nel Suo istituto?
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
23. Sono diffuse eventuali associazioni formalizzate costituite da genitori (ed ex-genitori) di allievi, nel Suo istituto?
- a. Molto
  - b. Abbastanza
  - c. Poco
  - d. Per niente
24. Nel Suo istituto, è offerto un servizio di pre-scuola (accoglienza vigilata in orario antecedente a quello delle lezioni)?
- a. Sì
  - b. No
25. Nel Suo istituto, è offerto un servizio ristorativo per gli allievi (mensa)?
- a. Sì
  - b. No
26. Nel suo istituto, è offerto un servizio scuolabus?
- a. Sì
  - b. No
27. Nel Suo istituto, è offerta (al di fuori dell'attività scolastica "ordinaria"), la possibilità di laboratori pomeridiani?
- a. Sì
  - b. No
28. Nel Suo istituto, è offerta (al di fuori dell'attività scolastica "ordinaria"), la possibilità di svolgimento di attività culturali, sportive e ricreative?

- a. Sì
- b. No

29. Assegna una graduatoria decrescente (da 1 a 3) alle seguenti attività. (Assegnare una sola volta il punteggio)

\_\_\_ Gruppi di lavoro composti da insegnanti della scuola e soggetti extrascolastici (ad es., Asl, enti locali, ecc.)

\_\_\_ Partecipazione a “reti di scuole” (associazioni di scuole in rete per il raggiungimento di obiettivi comuni)

\_\_\_ Collaborazione con soggetti esterni per la realizzazione di diverse attività

\_\_\_ Nessuno

30. È possibile, nel Suo istituto, l'apertura pomeridiana o serale per attività extrascolastiche non gestite dalla scuola?

- a. Sì
- b. No

31. Quante volte nell'ultimo anno si è dovuto ricorrere a provvedimenti disciplinari (es. scritte sui muri, maltrattamenti tra allievi)?

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Per niente

32. I docenti, nel Suo istituto, sono coinvolti nella progettazione complessiva dell'offerta formativa (sia curricolare sia non curricolare):

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Per niente

33. I genitori, nel Suo istituto, sono coinvolti nella progettazione complessiva dell'offerta formativa e delle attività extrascolastiche:

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Per niente

### **(C) Componente docente**

34. In fase di selezione dei docenti, la condivisione del programma educativo, rispetto al curriculum (titolo di studio, esperienze precedenti, ecc.) è:
- Decisiva
  - Rilevante
  - Poco rilevante
  - Per niente rilevante
35. Quanti docenti, nel Suo istituto, partecipano ad attività di formazione e/o aggiornamento? (indicare in percentuale)
36. Quali sono, in prevalenza, le modalità con cui gli insegnanti, nel Suo istituto, partecipano a corsi di formazione e/o aggiornamento? (indicare una sola risposta)
- Corsi brevi
  - Stage formativi
  - Master
  - Convegni
37. Come giudica il grado di collaborazione tra docenti, nel Suo istituto?
- Eccellente
  - Buono
  - Sufficiente
  - Insufficiente
38. Quanto si è modificato (%), nel Suo istituto, la composizione del personale docente negli ultimi due anni?
- Meno del 25%
  - Tra il 25% e il 50%
  - Più del 50%

### **(D) Governance**

Le domande di questa sezione si riferiscono ai soli processi decisionali “istituzionali”, ossia quelli assunti nell’ambito del Consiglio di Istituto e degli altri organismi decisionali collegiali dell’istituto.

39. Gli insegnanti del Suo Istituto sono coinvolti nei processi decisionali istituzionali:

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Niente

40. I genitori, nel Suo istituto, sono coinvolti nei processi decisionali istituzionali:

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Niente

41. Nel Suo istituto, di quale grado di autonomia dispone il preside nelle decisioni strategiche (es. ammissione degli studenti, assunzione dei docenti, ecc.)?

- a. Elevato
- b. Abbastanza elevato
- c. Limitato
- d. Nessuno

42. Nel Suo istituto, di quale grado di autonomia dispone il gestore nelle decisioni strategiche (es. ammissione degli studenti, assunzione dei docenti, ecc.)?

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Niente

43. Nel Suo istituto, vi sono altri soggetti diversi da insegnanti, gestori e famiglie, coinvolti nei processi decisionali nell’ambito dell’organo collegiale?

- a. Sì
- b. No

44. Se sì, quali?

---

---

---



**(D) Altre informazioni (finanziarie)**

45. Si indichi (in percentuale) la composizione delle spese nell'ultimo anno scolastico, nel Suo istituto:

- a. Spese di tipo generale (funzionamento amministrativo, manutenzione degli edifici) \_\_\_\_\_
- b. Spese per il personale (insegnanti e personale ATA) \_\_\_\_\_
- c. Spese per beni durevoli (mobili, immobili, laboratori e attrezzature) \_\_\_\_\_
- d. Spese per ampliare l'offerta formativa (progetti di supporto alla didattica, progetti di sviluppo, ecc.) \_\_\_\_\_
- e. Spese per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti \_\_\_\_\_
- f. Sovvenzioni all'utenza \_\_\_\_\_

## **Bibliografia**

Allulli, G., (2007), “La valutazione della scuola: un problema di governance”, *Economia dei Servizi: mercati, istituzioni, management*, Vol. 3 Settembre-Dicembre 2007, pp.453-470.

Adornato, F., (2005), “Il governo della scuola autonoma: responsabilità e *accountability*”, *Seminario*, n.5, pp. 59-63.

Associazione Treelle, (2002), “L’Europa valuta la scuola. E l’Italia?”, *Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*, Quaderno n.2.

Associazione Treelle (2009), “ Politiche di innovazione per la scuola”, *I Seminari*, Seminario n.11 Giugno 2009.

Boarini e O’Brien, (2009), “Verso scuole migliori e pari opportunità di apprendimento”, *I Seminari*, Vol.11, pp.39-99.

Biddle et al., (1980), “ Parental and peer influence on adolescents”, *Social Forces*, Vol.58, pp.1057-1079.

Bratti et al., (2003), *Da dove vengono le competenze degli studenti?*, Il Mulino, Bologna.

Bush, T., Glover, D., (2003), *School Leadership: Concept and Evidence*, National College for School Leadership, Nottingham.

Casciotti, M., (2009), “Valutazione d’istituto condivisa”, *eJournal. Valutazione*, 18/06/2009.

Castoldi, M., (2008); *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, Società editrice Internazionale - Torino.

Chubb, J, (1988), “ Why the current wave of school reform will fail”, *The Public Interest*, No.90, pp.28-49.

Clark, D., (1984), “ Effective School and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry”, *Educational Administration Quarterly*, pp.41-68.

Friedman, M., (1970), “ The social responsibility of business is to increase its profits”, *New York Times Magazine*, Vol.13.

Fullan, M., (1982), *The meaning of educational change*, Teachers College Press, New York.

Garetto, M., (2002), “ Statistica”, *Lezioni ed esercitazioni di statistica*, Quaderno n. 13.

Giussani, L., (1995), *Il rischio educativo*, SEI, Torino.

Invalsi (2009), “ Valutazione del sistema scolastico e delle scuole Valsis”, *Un quadro di riferimento teorico*.

Kyriakides et al., (2010), “A Synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research”, *British Educational Research Journal*, Vol.36, No.5, pp.807-830.

Lee et al., (1993), “ The Organization of Effective Secondary School”, *Review of Research in Education*, Cap. 5, pp.171-267.

Lumia, V., (2006), “La leadership educativa”, *Proposta educativa*, No.1, pp.1-5.

Mortimore, P., (1988), *School Matters: the junior years*, Open Books, England.

Navidi, W., (2006), *Probabilità e Statistica per l'ingegneria e le scienze*, McGraw Hill, Milano.

Oakes, J, (1989), “What Educational Indicators? The case for Assessing the School Context”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol.11, No.2, pp.181-189.

Paletta, A, (2009), “La scuola paritaria come impresa sociale. Imprenditorialità, rischio, innovazione.” , *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, Tecnodid.

Porter, A., (1991), "Creating a System of School Process Indicators", *Educational Evaluation and Policy Analysis Spring*, Vol.13, No.1, pp. 13-29.

Renna, M., (2005), "L'autonomia incompiuta delle istituzioni scolastiche", *Le istituzioni del federalismo*, n.2, pp. 353-394.

Ribolzi, L., (2000), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, Editrice La Scuola, Brescia.

Scheerens, J, (2000), "Improving school effectiveness", *Fundamentals of Educational Planning*, No.68, pp.5-122

Scheerens, J,(1991), "Process indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness", *Studies in Educational Evaluation*, Vol.17, pp. 371-403.

Valle, (2003), "L'insegnante come regista di climi educativi. Dall'asimmetria di potere al riconoscimento reciproco", *Psicologia dell'educazione*, Modulo No. 7.

Versari, S, (2009), "Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione", *I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna*, Quaderno n.29.

Vidoni e Notarbartolo, (2004), *Una scuola che funziona. Teorie e pratiche per una valutazione di sistema*, Armando Editore, Roma.

Vignoles, A., Levacic, R., (2000), *The relationship between resource allocation and pupil attainment: a review*, Norwich: Crown Copyright.