



I processi e il funzionamento delle scuole

Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle
sperimentazioni VALES e VM

Anni 2012-2015

INVALSI - Via Ippolito Nievo, 35, 00153 Roma.

I processi e il funzionamento delle scuole - Dati dal Questionario Scuola INVALSI (RAV) e dalle sperimentazioni VALES e VM

A cura di: Donatella Poliandri

Redazione testi: Graziana Epifani
Francesca Fortini
Letizia Giampietro
Monica Perazzolo
Donatella Poliandri
Elisabetta Prantera
Isabella Quadrelli
Sara Romiti
Stefania Sette
Emanuela Vinci

Con la collaborazione di Rita Marzoli relativamente al paragrafo 'Le biblioteche scolastiche'.

Gestione base dati ed elaborazioni: Francesca Fortini, Elisabetta Prantera, Isabella Quadrelli, Stefania Sette, Emanuela Vinci.

L'Area 3 INVALSI - *Valutazione delle scuole* è composta da:

Fabio Alivernini, Nicoletta Di Bello, Graziana Epifani, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Daniela Marinelli, Flora Morelli, Monica Perazzolo, Donatella Poliandri (Responsabile), Elisabetta Prantera, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Stefania Sette, Emanuela Vinci.

Si ringrazia Paola Muzzioli (già INVALSI), Funzionario statistico del Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, Giovani e Pari Opportunità del Comune di Roma, per il contributo apportato negli anni all'elaborazione del Questionario Scuola INVALSI e alle diverse sperimentazioni.

Sommario

Introduzione	5
1 Cosa fanno le scuole?	7
1.1 Le scuole del <i>Questionario Scuola</i> INVALSI	7
1.1.1 Le certificazioni e il rispetto delle norme di sicurezza	11
1.1.2 Gli spazi e le biblioteche	16
1.1.3 L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole.....	27
1.1.4 Includere, differenziare e orientare	43
1.1.5 Organizzare e gestire	59
1.1.6 Formarsi e collaborare.....	75
1.1.7 L'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie	79
1.2 Alcune considerazioni finali	90
Riferimenti bibliografici citati	95
2 I percorsi valutativi delle scuole	96
2.1 I progetti VALES e Valutazione e Miglioramento: obiettivi, fasi e strumenti	96
2.2 Autovalutarsi e farsi valutare	99
2.2.1 Come si sono autovalutate le scuole	99
2.2.2 Come sono state valutate le scuole.....	103
2.2.3 Alcune considerazioni finali	107
2.3 Come i Dirigenti Scolastici hanno percepito i percorsi valutativi delle scuole	109
2.3.1 Perché partecipare a un progetto sui percorsi valutativi delle scuole	110
2.3.2 Come è stato percepito il percorso di autovalutazione	110
2.3.3 Come è stata percepita la valutazione esterna	111
2.3.4 Come è stata percepita l'osservazione in classe	114
2.3.5 Quali esiti dei percorsi valutativi delle scuole?	114
2.3.6 Come è stato percepito il miglioramento (solo scuole VM)	114
2.3.7 Cosa pensano dei percorsi valutativi svolti i Dirigenti di nuova nomina?	115
2.3.8 Alcune considerazioni finali	115
Riferimenti bibliografici citati	116
3 Le percezioni di studenti, genitori e insegnanti	117
3.1 Le percezioni di studenti, genitori e insegnanti: strumenti e partecipanti	117
3.1.1 Le strategie e le attività didattiche in classe.....	117

3.1.2	Le relazioni a scuola.....	121
3.1.3	L'organizzazione e il funzionamento della scuola	122
3.1.4	L'insegnamento trasmesso a scuola	123
3.2	Alcune considerazioni finali.....	123
	Riferimenti bibliografici citati	124

I processi e il funzionamento delle scuole

Introduzione

Il Rapporto *I processi e il funzionamento delle scuole* qui presentato raccoglie, seppur in forma sintetica, il lavoro, in parte a sistema e in parte sperimentale, che INVALSI ha condotto con le scuole del nostro paese fra il 2012 e il 2015.

L'obiettivo complessivo di questo Rapporto è quello di fornire una rappresentazione, la più descrittiva possibile, delle istituzioni scolastiche, attraverso la presentazione di informazioni che possano fare luce sui processi messi in atto dalle scuole per una più approfondita comprensione del loro funzionamento.

I dati presentati sono in parte quelli rilevati attraverso il *Questionario Scuola INVALSI* (cfr. Appendice 1 e Appendice 2), somministrato a tutte le scuole del I e del II ciclo, statali e paritarie, del nostro paese, e in parte gli esiti di alcune sperimentazioni condotte da INVALSI sui percorsi valutativi delle scuole, ossia i progetti Valutazione e Miglioramento (VM) e Valutazione e Sviluppo della Scuola (VALES); questi progetti, di fatto, hanno rappresentato un cantiere per sperimentare procedure e strumenti in funzione dell'implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione così come sarebbe stato delineato dal D.P.R. 80/2013.

Il *Questionario Scuola INVALSI*, è stato sviluppato a partire dall'a.s. 2004-2005 (*Questionario di Sistema*). Negli anni successivi è stato somministrato a tutte le scuole del nostro paese, ma anche a campioni statisticamente significativi che hanno permesso di rivedere le richieste in base alle modifiche normative e organizzative messe in atto nel corso degli anni; è stato, inoltre, utilizzato nei progetti VALES e VM. Lo strumento ha permesso di collezionare tutte quelle informazioni relative al funzionamento e alle modalità di gestione delle scuole, non desumibili da archivi o rilevazioni già condotte. Dall'a.s. 2014-2015, con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, gli indicatori elaborati a partire dai dati raccolti attraverso il *Questionario Scuola INVALSI* sono andati a costituire una parte rilevante della base informativa grazie alla quale le scuole hanno potuto avviare il proprio

processo di autovalutazione e portare a termine la prima redazione del *Rapporto di Autovalutazione* (RAV). Il *Questionario Scuola INVALSI*, infatti, indaga una pluralità di aspetti quali, ad esempio, la progettazione, la collaborazione fra gli insegnanti, le attività di formazione, gli elementi del curriculum implementati, nonché offre informazioni su quali risorse materiali e professionali la scuola può contare.

Attraverso queste indicazioni è stato possibile 'narrare' una serie di processi che le scuole attivano, individuando differenze territoriali o fra cicli, o mostrando peculiarità regionali. Ci siamo interrogati su molti aspetti, a partire da quelli più prettamente di contesto (le certificazioni, le norme di sicurezza, gli spazi, ecc.), cercando via via di arrivare alle attività che maggiormente dovrebbero caratterizzare l'autonomia scolastica (la gestione e l'organizzazione, lo sviluppo delle risorse umane, il curriculum e la valutazione, i rapporti con il territorio e le famiglie, ecc.) e abbiamo cercato di farlo sia attraverso la rilettura e l'interpretazione delle informazioni offerta dalla letteratura nazionale ed internazionale, prevalentemente nel settore dell'*Education*, sia alla luce delle norme e dell'evoluzione normativa, così attuale ai nostri giorni.

Abbiamo inoltre provato a guardare ai percorsi valutativi messi in atto dalle scuole nelle sperimentazioni da diverse prospettive: quella interna (come le scuole si sono valutate); quella esterna (come le scuole sono state valutate); la relazione che intercorre fra questi due processi. E ci siamo chiesti come i Dirigenti scolastici delle scuole partecipanti ai progetti avessero valutato i percorsi proposti.

Infine abbiamo provato a raccontare alle scuole come le scuole stesse sono percepite da chi ci lavora e da chi 'ci va', grazie all'analisi dei *Questionari Studenti, Insegnanti, Genitori VALES e VM* che hanno rilevato la percezione di 63.048 studenti, 18.315 insegnanti e 16.537 genitori rispetto ad alcuni fattori considerati rilevanti per la qualità della scuola (come ad esempio le attività e le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti in classe, la presenza di rapporti conflittuali e aggressivi tra pari, l'organizzazione e il funzionamento della scuola).

Ciascuno degli aspetti qui presentati richiederebbe un'interpretazione che qualche volta abbiamo individuato e qualche volta no.

Ci auguriamo che la lettura di questi dati offra spunti di riflessione tali da elaborare delle interpretazioni teoriche che permettano di leggere i processi delle scuole con sempre maggiore chiarezza e in funzione del servizio che dobbiamo loro.

1 Cosa fanno le scuole?

Il Questionario Scuola INVALSI. Per raccogliere informazioni sulle istituzioni scolastiche e in particolare in relazione alle risorse materiali impiegate nelle scuole e i processi attuati attraverso l'esplorazione di una molteplicità di aspetti quali la progettazione, la collaborazione tra insegnanti, le attività di formazione per gli insegnanti, i progetti e le attività di valutazione interna, INVALSI ha elaborato e sviluppato, a partire dall'a.s. 2004-2005, il *Questionario scuola*. Lo strumento indaga anche alcuni elementi di contesto, quali la partecipazione finanziaria dei genitori e, in generale, rileva tutte quelle informazioni non desumibili da archivi esistenti o da rilevazioni già svolte relative al funzionamento e alle modalità di gestione delle scuole. A partire dalle informazioni raccolte vengono costruiti degli indicatori che permettono di restituire alle scuole (individuate dal codice meccanografico dell'istituzione scolastica principale) dati sintetici semplici da confrontare con i livelli locali e nazionali. Il *Questionario* viene compilato on-line su una piattaforma informatica ad accesso riservato che permette di lavorare in autonomia rispetto a tempi e domande. La compilazione è a cura del Dirigente scolastico con il supporto e la collaborazione del suo staff per la raccolta di tutti i dati richiesti e del DSGA. La somministrazione avviene al termine dell'anno scolastico; la maggior parte dei dati viene raccolta con riferimento all'intero anno scolastico, mentre, solo per alcuni aspetti, viene richiesto alle scuole di fare riferimento ad un arco temporale specifico.

Dall'a.s. 2014-2015, con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione così come delineato dal D.P.R. 80/2013, gli indicatori, elaborati a partire dai dati raccolti attraverso il *Questionario Scuola INVALSI*, sono andati a costituire una parte rilevante della base informativa grazie alla quale le scuole hanno potuto avviare il proprio processo di autovalutazione e portare a termine la prima redazione del *Rapporto di Autovalutazione (RAV)*.

1.1 Le scuole del *Questionario Scuola INVALSI*

Con la Direttiva n.11 del 18 Settembre 2014 è stata disposta, per il triennio costituito dagli AA.SS. 2014-15, 2015-16 e 2016-17, la progressiva introduzione nelle istituzioni scolastiche del procedimento di valutazione secondo le fasi previste dall'art.6, comma 1, del D.P.R. n.80 del 28 marzo 2013. Le scuole hanno quindi preso parte alla rilevazione effettuata attraverso lo strumento del *Questionario Scuola INVALSI*¹. La finestra temporale entro cui le

scuole sono state chiamate alla compilazione del *Questionario Scuola INVALSI*² è stata individuata dal 9 al 28 febbraio 2015. Tale data è stata prorogata, con ulteriore circolare ministeriale, fino al 7 marzo al fine di consentire alle scuole, che avevano segnalato delle difficoltà nella compilazione, di portare a termine tutte le attività³. I risultati delle analisi dei dati qui presentate si riferiscono all'intera popolazione: circa il 98% delle scuole del I e II ciclo ha compilato il *Questionario Scuola* (Tabella 1.1). È utile precisare che i dati presentati si riferiscono alle sole istituzioni scolastiche statali⁴.

¹ La rilevazione dei dati non ha coinvolto la Regione autonoma della Valle d'Aosta e le Province autonome di Trento e di Bolzano, come disposto dall'Art. 7 del DPR.80/2013 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

² Per procedere alla compilazione del *Questionario scuola* il Miur ha provveduto a inviare ai Dirigenti scolastici delle scuole interessate una e-mail contenente un link e una password di accesso da digitare in una sezione dedicata all'interno del portale della valutazione predisposto sul sito del Miur (http://www.istruzione.it/sistema_valutazione).

³ Il giorno 29 Aprile 2015 la Piattaforma Operativa Unitaria (POU) è stata presentata dal Ministro; sino al quel momento le scuole hanno avuto la possibilità di modificare e aggiornare i dati inseriti.

⁴ In merito alle scuole paritarie va segnalato che i risultati della compilazione non sono trattati nel presente documento, in quanto sia la specificità dell'organizzazione scolastica sia la particolare struttura dell'anagrafica che le censisce hanno suggerito, a valle della compilazione dei questionari, la necessità di approfondimenti relativi allo strumento di rilevazione e ai successivi riferimenti.

Tabella 1.1- Scuole partecipanti alla compilazione del Questionario scuola - Distribuzione percentuale e numerosità per area geografica e regione.

	I ciclo						II ciclo					
	Completati		Iniziato		Non iniziato		Completati		Iniziato		Non iniziato	
	%	Numerosità	%	Numerosità	%	Numerosità	%	Numerosità	%	Numerosità	%	Numerosità
Nord ovest	98,8	1.318	1,0	13	0,2	3	97,0	586	2,5	15	0,5	3
Piemonte	99,5	411	0,5	2	0,0	0	97,8	176	2,2	4	0,0	0
Liguria	96,8	121	2,4	3	0,8	1	98,5	66	1,5	1	0,0	0
Lombardia	98,7	786	1,0	8	0,3	2	96,4	344	2,8	10	0,8	3
Nord est	100,0	885	0,0	0	0,0	0	99,3	437	0,5	2	0,2	1
Veneto	100,0	409	0,0	0	0,0	0	99,0	203	0,5	1	0,5	1
Friuli Venezia Giulia	100,0	112	0,0	0	0,0	0	98,4	60	1,6	1	0,0	0
Emilia Romagna	100,0	364	0,0	0	0,0	0	100,0	174	0,0	0	0,0	0
Centro	98,6	1.050	1,2	13	0,2	2	97,4	564	1,7	10	0,9	5
Toscana	96,9	312	2,8	9	0,3	1	97,0	163	1,2	2	1,8	3
Umbria	100,0	101	0,0	0	0,0	0	100,0	53	0,0	0	0,0	0
Marche	99,4	157	0,6	1	0,0	0	97,8	87	2,2	2	0,0	0
Lazio	99,2	480	0,6	3	0,2	1	97,0	261	2,2	6	0,7	2
Sud	98,0	1.313	1,5	20	0,5	7	98,2	653	1,4	9	0,5	3
Abruzzo	99,3	139	0,7	1	0,0	0	98,7	74	0,0	0	1,3	1
Molise	92,1	35	2,6	1	5,3	2	92,3	24	3,8	1	3,8	1
Campania	97,9	694	1,7	12	0,4	3	98,2	325	1,5	5	0,3	1
Puglia	98,2	445	1,3	6	0,4	2	98,7	230	1,3	3	0,0	0
Sud e isole	98,9	1.154	0,9	11	0,2	2	96,7	562	1,5	9	1,7	10
Basilicata	100,0	90	0,0	0	0,0	0	98,2	54	0,0	0	1,8	1
Calabria	98,4	246	1,6	4	0,0	0	96,0	145	1,3	2	2,6	4
Sicilia	98,7	612	1,1	7	0,2	1	96,2	251	2,3	6	1,5	4
Sardegna	99,5	206	0,0	0	0,5	1	98,2	112	0,9	1	0,9	1
Italia	98,8	5.720	1,0	57	0,2	14	97,7	2.802	1,6	45	0,8	22

Il *contesto* è la struttura sociale entro cui si colloca un intervento educativo e rappresenta un dato strutturale, non direttamente modificabile dall'azione della scuola. Nonostante ciò esistono delle condizioni di contesto che è comunque possibile modificare e che possono rappresentare dei vincoli o delle opportunità di cui tenere conto per la definizione di ulteriori interventi educativi e per l'interpretazione dei risultati

dell'azione della scuola che vi insiste. Di conseguenza, per meglio contestualizzare le scuole che hanno compilato il *Questionario Scuola*, ossia la quasi totalità delle istituzioni scolastiche del nostro paese, si è scelto di rappresentare la distribuzione delle scuole partecipanti rispetto a due indicatori ISTAT relativi al *Livello di urbanizzazione*⁵ e al *Comune rurale*⁶.

⁵ Il livello di urbanizzazione di un'area territoriale, nonché il grado di presenza di comuni rurali, è utilizzato in varie indagini, in particolare sulle forze di lavoro, sul reddito e sulle condizioni di vita (*European Statistics on Income and Living Conditions* - Eu-Silc). Le unità territoriali locali utilizzate coincidono con i comuni. Il grado di urbanizzazione prevede tre livelli: a) alto: zone densamente popolate, costruite per aggregazione di unità locali territoriali contigue, a densità superiore ai 500 abitanti per km² e con ammontare complessivo di popolazione di almeno 50.000 abitanti; b) medio: zone ottenute per aggregazione di unità locali territoriali, non appartenenti al gruppo precedente, con una densità superiore ai 100 abitanti per km² che, in più, o presentano un ammontare complessivo di popolazione superiore ai 50.000 abitanti o risultano adiacenti a zone del gruppo precedente; c) basso: aree rimanenti, che non sono state classificate nei precedenti due gruppi. Si specifica che gli indicatori relativi al Livello di urbanizzazione sono stati associati alle Istituzioni scolastiche principali attraverso il Codice Meccanografico di Istituto, pertanto le distribuzioni rilevate non considerano i Plessi e le Sedi ad esse afferenti.

⁶ Si definiscono Comuni rurali quei comuni che rispondono alla definizione elaborata da Eurostat, ossia: densità di popolazione (popolazione residente per km²) minore di 100 abitanti per km² o

percentuale di occupati in agricoltura superiore alla media comunitaria. Tale definizione è stata utilizzata nell'individuazione delle aree Obiettivo 2 del ciclo di programmazione dei Fondi Strutturali 2000-06 (fonte: ISTAT). Abbiamo scelto di considerare l'approccio dicotomico previsto da questa definizione in quanto maggiormente discriminante e, quindi, più adatto a cogliere eventuali differenze rispetto all'appartenenza territoriale delle scuole cui si riferiscono i descrittori elaborati. Negli attuali contesti, lo sviluppo rurale si configura come un processo evolutivo che coinvolge la sfera economica e sociale e, fondandosi sulle specificità del territorio, non altera l'equilibrio che contraddistingue lo spazio rurale tra attività produttive e ambiente. Infatti nella nuova programmazione del 2014-2020 è stato effettuato un processo di revisione della classificazione delle aree rurali che introduce altri indicatori che permettono di collocare i comuni in gruppi lungo un continuum che va da quelli urbani a quelli rurali. In futuri studi utilizzeremo anche l'approccio considerato da questa nuova definizione. Si specifica che gli indicatori relativi al Comune rurale sono stati associati alle Istituzioni scolastiche principali attraverso il Codice Meccanografico di Istituto, pertanto le distribuzioni rilevate non considerano i Plessi e le Sedi ad esse afferenti.

In Italia il 39,9% delle scuole di I ciclo che ha compilato il *Questionario Scuola* è collocato in comuni ad alta urbanizzazione, il 42,1% in comuni a media urbanizzazione e il restante 18% in comuni a bassa urbanizzazione. Come ci si aspettava, seppur non di molto se considerato anche il livello medio, le scuole del II ciclo di istruzione si trovano percentualmente in misura maggiore in comuni ad alto livello di urbanizzazione (47,6%), mentre in misura minore in quelli che presentano un basso livello di urbanizzazione (13,7%).

Le regioni dove, in generale, la percentuale di scuole presenti in zone ad alto grado di urbanizzazione supera il 60% sono la Campania, la Lombardia e la Liguria. Seguono il Lazio, la Sicilia (solo per il I ciclo) e il Veneto. Le regioni caratterizzate da un'alta quota di scuole presenti in zone a medio grado di urbanizzazione (superiori al 50%) sono la Puglia, il Friuli-Venezia Giulia, l'Umbria, le Marche, il Veneto, l'Emilia-Romagna e l'Abruzzo. Se si considerano solo le scuole del II ciclo, le

regioni che presentano percentuali maggiori in zone a livello intermedio di urbanizzazione sono la Campania, la Lombardia e la Liguria. In Basilicata, Molise e Sardegna circa il 60% delle scuole opera in aree a basso grado di urbanizzazione.

Osservando il dato relativo al comune rurale, emerge che il 30% delle scuole del I ciclo è ubicato in comuni prevalentemente rurali, mentre, considerando solo le scuole del II ciclo di istruzione, tale percentuale si attenua (20%). Il dato però è molto eterogeneo sul territorio italiano passando dal 55,7% di scuole del I ciclo di istruzione del Sud e Isole che insistono su un comune rurale, al 10,7% di quelle del Nord Ovest. Tali differenze si riscontrano anche nel II ciclo.

Nel I ciclo, tra le regioni più marcatamente caratterizzate dalla presenza di scuole in comuni rurali troviamo la Basilicata (80%), la Puglia (63%) e il Molise (60%), (Tabella 1.2 e 1.3).

Tabella 1.2 - Livello di urbanizzazione e Comune rurale – Distribuzione percentuale per area geografica I ciclo.

	Livello di urbanizzazione			Comune rurale	
	Basso	Intermedio	Elevato	No	Sì
Nord ovest	8,4	36,9	54,7	89,3	10,7
Piemonte	15,8	51,1	33,1	82,0	18,0
Liguria	5,0	33,9	61,2	85,1	14,9
Lombardia	5,0	29,9	65,1	93,8	6,2
Nord est	13,3	55,7	31,1	78,4	21,6
Veneto	9,0	55,7	35,2	84,8	15,2
Friuli Venezia Giulia	17,0	57,1	25,9	82,1	17,9
Emilia Romagna	16,9	55,1	28,0	70,1	29,9
Centro	19,7	45,5	34,9	77,1	22,9
Toscana	26,4	46,9	26,7	77,2	22,8
Umbria	42,6	57,4	0,0	55,4	44,6
Marche	23,2	56,1	20,6	69,4	30,6
Lazio	9,4	38,5	52,1	84,2	15,8
Sud	13,5	37,9	48,7	57,4	42,6
Abruzzo	26,6	51,8	21,6	57,6	42,4
Molise	80,0	2,9	17,1	40,0	60,0
Campania	9,1	20,6	70,3	71,5	28,5
Puglia	11,0	63,1	25,8	36,9	63,1
Sud e isole	36,0	39,4	24,5	44,3	55,7
Basilicata	83,3	16,7	0,0	20,0	80,0
Calabria	37,0	48,0	15,0	47,2	52,8
Sicilia	19,3	45,1	35,6	46,2	53,8
Sardegna	64,1	22,3	13,6	45,6	54,4
Italia	18,0	42,1	39,9	69,0	31,0

Tabella 1.3 - Livello di urbanizzazione e Comune rurale – Distribuzione percentuale per area geografica II ciclo.

	Livello di urbanizzazione			Comune rurale	
	Basso	Intermedio	Elevato	No	Sì
Nord ovest	5,6	29,7	64,7	95,7	4,3
Piemonte	9,7	48,3	42,0	93,2	6,8
Liguria	0,0	25,8	74,2	96,9	3,1
Lombardia	4,7	20,9	74,4	96,8	3,2
Nord est	5,7	44,2	50,1	92,4	7,6
Veneto	4,4	40,9	54,7	96,6	3,4
Friuli Venezia Giulia	8,3	48,3	43,3	98,3	1,7
Emilia Romagna	6,3	46,6	47,1	85,6	14,4
Centro	14,2	44,5	41,3	85,8	14,2
Toscana	16,0	49,7	34,4	89,0	11,0
Umbria	39,6	60,4	0,0	58,5	41,5
Marche	17,2	54,0	28,7	82,8	17,2
Lazio	6,9	34,9	58,2	90,4	9,6
Sud	11,6	36,4	51,9	70,3	29,7
Abruzzo	17,6	50,0	32,4	77,0	23,0
Molise	66,7	0,0	33,3	66,7	33,3
Campania	8,3	16,6	75,1	83,7	16,3
Puglia	8,7	63,9	27,4	49,6	50,4
Sud e isole	30,2	40,6	29,2	58,5	41,5
Basilicata	63,0	37,0	0,0	41,5	58,5
Calabria	24,8	50,3	24,8	64,8	35,2
Sicilia	15,5	43,4	41,0	52,2	47,8
Sardegna	54,5	23,2	22,3	72,3	27,7
Italia	13,7	38,7	47,6	79,8	20,2

1.1.1 Le certificazioni e il rispetto delle norme di sicurezza

L'Anagrafe dell'edilizia scolastica e gli interventi volti a garantire la sicurezza scolastica. L'istituzione dell'*Anagrafe dell'Edilizia scolastica* risale al 1996. A partire da quella data, le regioni hanno istituito proprie piattaforme informatiche per il censimento degli istituti scolastici, ma il Sistema Nazionale dell'Anagrafe dell'edilizia scolastica ha iniziato a raccogliere in modo sistematico le informazioni solo dal novembre 2014. La legge "La Buona Scuola" n. 107 del 2015, al fine di garantire la sicurezza degli edifici scolastici e di prevenire eventi di crollo dei solai e controsoffitti, ha autorizzato la spesa di 40 milioni di euro per l'anno 2015 per indagini diagnostiche degli edifici scolastici; con il DM del 7 agosto 2015 n. 594 sono stati stabiliti i criteri e le modalità per l'erogazione delle risorse agli enti locali. Il 15 ottobre dello stesso anno è stato infine pubblicato sul sito del MIUR l'avviso pubblico per il finanziamento in favore degli enti locali per "indagini diagnostiche dei solai degli edifici pubblici scolastici". Come riportato nella sezione del MIUR dedicata all'edilizia scolastica: "la messa in sicurezza e messa a norma sono le azioni previste dal capitolo #scuolesicure. Con la delibera del Cipe del 30 giugno 2014 sono stati stanziati 400 milioni di euro per 1.636 interventi di cui 1.533 già aggiudicati. Con il Decreto del 'Fare' di 150 milioni, sono stati finanziati 692 interventi dei quali 418 conclusi (60,4%), 227 avviati (32,8%) e 47 non avviati (6,8%) o non aggiudicati; altri 381 interventi delle graduatorie del DL del 'Fare', saranno finanziati con i ribassi d'asta che serviranno anche per 845 interventi per il conseguimento del certificato di agibilità e per il completamento della messa a norma previsti dal MIUR".

Dall'*Anagrafe dell'Edilizia scolastica*⁷, resa disponibile per la prima volta a vent'anni dall'entrata in vigore della legge n. 23 del 1996 che l'aveva istituita, è possibile evincere alcune informazioni di tipo strutturale relativamente alle condizioni degli edifici scolastici⁸ del nostro paese, all'interno delle quali contestualizzare i descrittori rilevati attraverso il Questionario Scuola INVALSI. La definizione teorica dei descrittori ha infatti tenuto conto dei cambiamenti normativi che si sono susseguiti negli ultimi anni in Italia.

Innanzitutto dallo studio dei dati dell'Anagrafe si evince che, nel nostro paese, nel 77% dei casi, gli edifici scolastici sono di proprietà dei Comuni, mentre nel 9% appartengono alle Province. Il 2% circa è invece riconducibile alla proprietà di altri Enti pubblici; una percentuale simile appartiene invece a società o persone private. Per il 71% degli edifici scolastici sono stati presi provvedimenti per il superamento delle barriere architettoniche (ad esempio, creazione degli accessi con rampe, installazione porte di larghezza minima di m 0,90 o di servizi igienici per disabili); mentre, nel 58% dei casi, sono state individuate soluzioni per ridurre i consumi energetici attraverso la

zonizzazione dell'impianto termico (64%), vetri doppi (62%), pannelli solari (46%).

Quanto alle condizioni di sicurezza, oltre il 70% delle edifici è in possesso del documento di valutazione del rischio (72%) e di un Piano di emergenza (73%). Poco meno del 40% è invece in possesso del certificato di agibilità/abitabilità. Al riguardo, è infatti utile ricordare che il 50% degli edifici scolastici è stato costruito prima del 1971, anno di entrata in vigore della normativa che rende obbligatorio il certificato di collaudo statico. L'agibilità, dunque, va confrontata con tale dato e con gli ulteriori adempimenti previsti dalla normativa vigente.

L'*Anagrafe* fornisce infine dati rilevanti, relativi alla mobilità, alla sostenibilità ambientale e alla qualità delle infrastrutture degli istituti che, ad esempio, nel 63% dei casi dispongono del servizio di scuolabus e nel 40% del trasporto per alunni disabili.

Ad integrazione di quanto già rilevato grazie alle informazioni presenti nell'*Anagrafe*, al fine di approfondire gli aspetti legati alla struttura e allo stato di tutela entro cui si svolge l'azione formativa, è stato elaborato un descrittore a partire dai dati collezionati

⁷ L'ultimo aggiornamento dell'Anagrafe dell'Edilizia scolastica risale ad agosto 2015. Disponibile su: http://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/anagrafe_edilizia_scolastica.shtml, [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

⁸ L'Anagrafe identifica l'edificio scolastico quale principale oggetto della rilevazione. I dati vengono raccolti attraverso due questionari

somministrati da alcuni rilevatori esterni, secondo modalità definite a livello centrale. Per ulteriori approfondimenti cfr. http://www.architettura.unina2.it/docenti/areaprivata/43/documenti/MANUALE_RILEVAZIONE_last.pdf, [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

attraverso il *Questionario Scuola* che rileva la presenza di **certificazioni relative alla agibilità e alla prevenzione degli incendi**, così come dichiarato dalle istituzioni scolastiche. Considerato che le certificazioni sono rilasciate per edificio, il descrittore varia in relazione alla presenza di tali certificazioni in uno o più edifici che compongono l'istituzione scolastica. Alcune ricerche (ad esempio Bratti *et al.*, 2006) hanno, infatti, evidenziato come le competenze degli studenti siano associate positivamente con lo stato e la manutenzione delle strutture scolastiche. Risulta pertanto particolarmente rilevante raccogliere informazioni riguardanti la presenza di certificazioni e di misure per la messa in sicurezza degli edifici e il superamento delle barriere architettoniche (ad esempio le porte antipanico, le scale di sicurezza, ecc.).

Dalla lettura degli indicatori relativi agli aspetti sopra citati sembra avere una particolare rilevanza il fatto che più del 30% circa delle scuole dichiara di non disporre di certificazioni quali quella di prevenzione degli incendi o il certificato di agibilità per nessuno dei propri edifici. Considerando solo la modalità di risposta '*Certificazioni rilasciate per tutti gli edifici*' (nel complesso il 21% scuole del I ciclo e il 27% del II ciclo) emerge una sostanziale differenza sul territorio nazionale tra le scuole del Nord, che nel 30% dei casi ha le certificazioni rilasciate per tutti gli edifici che compongono un'istituzione scolastica, e quelle del Sud e Isole che raggiungono appena il 12%. Relativamente alle scuole del II ciclo la differenza percentuale tra le scuole Nord Est e del Sud e Isole si riduce di circa 4 punti (Grafico 1.1, 1.2).

Esaminando le differenze rispetto alla media nazionale, emerge che, mentre le scuole del Nord si collocano decisamente al di sopra della media italiana (21,4%), in particolare le scuole dell'Emilia Romagna (34,4%) e della Lombardia (33,1%), le scuole del Centro, del Sud (ad esempio per l'Abruzzo il 9% circa) e del Sud e Isole (ad esempio la Calabria 8%) dichiarano di ottenere le certificazioni richieste con maggiori difficoltà, collocandosi al di sotto del dato nazionale. L'analisi delle differenze relative alle scuole del II ciclo rivelano un analogo andamento tra le aree a eccezione delle scuole del Centro (27%) molto più vicine alla media nazionale. Nel I ciclo di istruzione vi è una differenza rispetto al dato italiano di circa 4 punti percentuale in meno, mentre nel II ciclo la differenza si riduce a 0,7 punti percentuale.

Di particolare rilievo è il fatto che nel Lazio (49% circa di I ciclo e 41% di II ciclo), in Sardegna (47% I ciclo e 58% II ciclo) e in Abruzzo (42% circa solo per il II ciclo) una percentuale non trascurabile di scuole dichiara di non disporre di alcuna certificazione per gli edifici che la compongono (Appendice 1, 2, D_1_3_b_1).

Quanto evidenziato rispetto alle Certificazioni, si riscontra anche in termini di sicurezza degli edifici scolastici. Il descrittore esamina la struttura e lo stato di tutela entro cui si svolge l'azione formativa considerando, in particolare, quali **misure sono state adottate per la sicurezza degli edifici e il superamento delle barriere architettoniche** (ad esempio le porte antipanico, le scale di sicurezza, ecc.) così come dichiarate dalle istituzioni scolastiche. Anche in questo caso il descrittore considera la presenza di tali aspetti in relazione agli edifici che compongono l'istituzione scolastica; infatti le misure per la sicurezza degli edifici e il superamento delle barriere architettoniche possono essere state adottate in uno o più degli edifici facenti parte della scuola. Indipendentemente dall'area geografica di appartenenza, più del 70% delle scuole dichiara solo un parziale adeguamento delle strutture. Nello specifico, gli edifici delle scuole del Nord (26% circa) sembrano essere più sicuri rispetto a quelli delle scuole del Sud e Isole (17%). A livello regionale la Puglia e la Lombardia sono le regioni con la percentuale più alta di scuole che dichiara di avere un totale adeguamento degli edifici scolastici (30% circa).

Come per il precedente descrittore, le scuole del Nord si discostano positivamente rispetto al dato italiano, mentre le scuole del Sud e Isole si collocano al di sotto della media del nostro paese. Considerando le scuole del II ciclo, il dato relativo al parziale adeguamento degli edifici scolastici evidenzia una situazione decisamente più favorevole (poco più del 50%). Ciò rivela che l'altra metà delle scuole italiane del II ciclo dichiara di essere nel pieno rispetto della sicurezza degli edifici e del superamento delle barriere architettoniche. I risultati ottenuti in termini di differenze (Grafico 1.2, 1.4) sono molto simili a quelli già mostrati per il I ciclo, con le due aree settentrionali che dichiarano percentuali superiori alla media italiana relativamente alla sicurezza e alle misure prese per il superamento delle barriere architettoniche, mentre le altre tre aree si collocano al di sotto del dato nazionale. È interessante inoltre notare che, disaggregando per ciclo nel confronto con il dato nazionale, le scuole del

Nord Ovest dichiarano un maggiore adeguamento degli edifici; al contrario le scuole del Sud affermano un minore adeguamento.

Dall'analisi congiunta dell'indicatore Istat 'comune rurale' con quello relativo alle 'Certificazioni rilasciate' emerge un'associazione peggiorativa; infatti le scuole presenti nei comuni rurali dichiarano, sia per il I ciclo che per il II, di avere certificazioni per meno edifici fra quelli che compongono le istituzioni scolastiche. Per le scuole del I ciclo di istruzione, introducendo la variabile territoriale area di appartenenza, l'associazione permane ma è più evidente per le scuole del Nord Ovest e del Centro. Tale associazione migliora rispetto alla categoria *nessuna certificazione rilasciata*, ma peggiora rispetto alle *certificazioni rilasciate per tutti gli edifici*. Le scuole del Nord Ovest e del Centro, se presenti in comuni rurali, sono facilitate nell'ottenimento di certificazioni per almeno un edificio, ma sfavorite nel completamento di tutte le certificazioni richieste per ciascun edificio di cui la scuola è composta. Come per il I ciclo, anche per il II ciclo la lettura dell'associazione tra i descrittori sembrerebbe evidenziare che nei comuni rurali sia più agevole ottenere certificazioni, e in particolare l'associazione è più marcata per le regioni del Centro, del Sud e del Sud e Isole. Analogamente le scuole che sono situate in comuni rurali dichiarano in minor misura

un *totale adeguamento dei propri edifici* in termini di sicurezza e superamento delle barriere architettoniche.

Il livello di urbanizzazione, in maniera analoga al comune rurale, ha un effetto sia sulle certificazioni rilasciate sia, genericamente, sulla sicurezza degli edifici. Le scuole il cui numero di edifici è più sicuro, indipendentemente dall'area di appartenenza, si trovano in percentuale maggiore nelle zone caratterizzate da livelli di urbanizzazione più elevati. Allo stesso modo, con il crescere del livello di urbanizzazione aumenta la percentuale di scuole con *certificazioni rilasciate per tutti gli edifici scolastici*. Di particolare interesse è l'andamento delle scuole del Centro (I ciclo e II ciclo) dove i livelli di urbanizzazione minori sembrerebbero facilitare il conseguimento di certificazioni per almeno un edificio scolastico.

Alla luce di questi risultati sarebbe utile confrontare le dichiarazioni rilasciate dalle scuole in merito alle certificazioni in loro possesso e alla sicurezza dei propri edifici, nella rilevazione effettuata tramite il *Questionario Scuola*, con quelli in possesso degli enti locali (in particolare comuni e province) al fine di potere ottenere un'informazione completa al riguardo. In tal modo, i descrittori potrebbero fornire indicazioni indirette anche sulle relazioni che intercorrono fra gli enti locali e le scuole.

Grafico 1.1 - Certificazioni rilasciate per tutti gli edifici scolastici - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica- I ciclo.

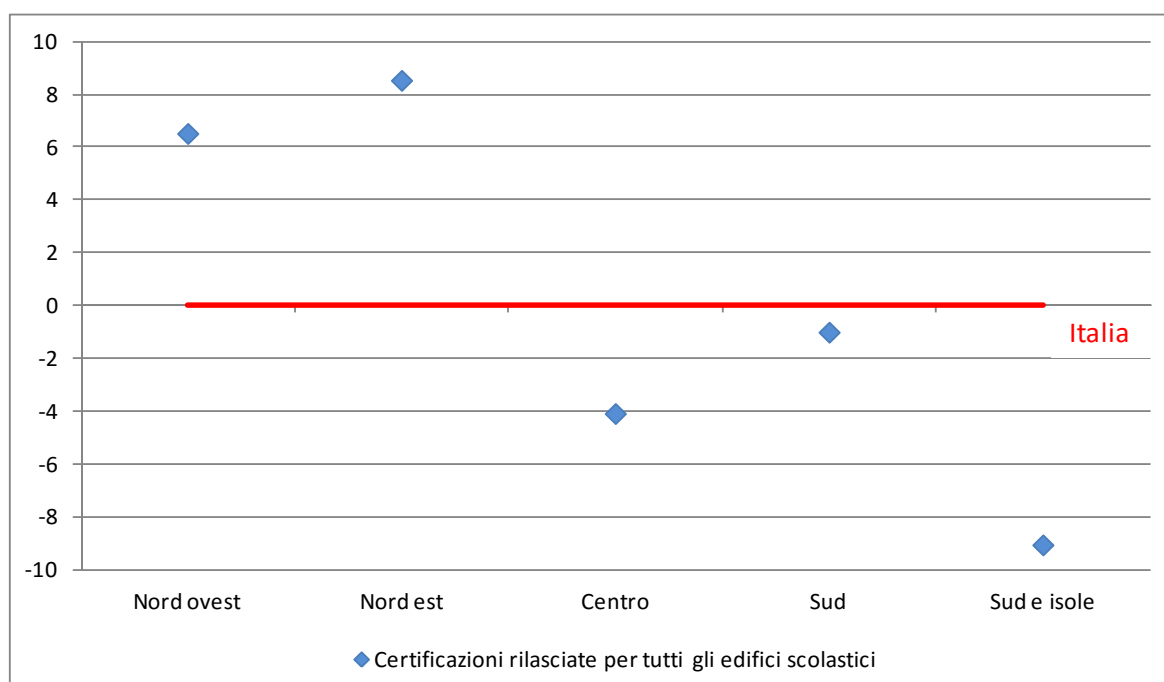


Grafico 1.2 - Certificazioni rilasciate per tutti gli edifici scolastici - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica - Il ciclo.

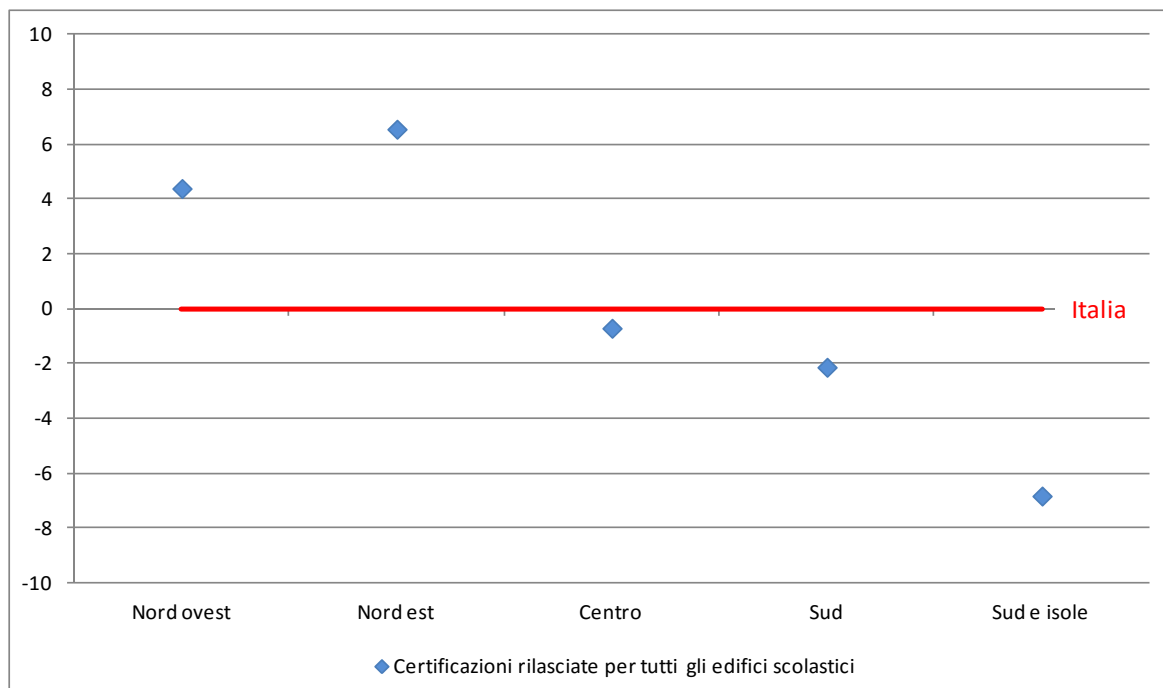


Grafico 1.3 - Sicurezza edifici e superamento barriere architettoniche - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica - I ciclo.

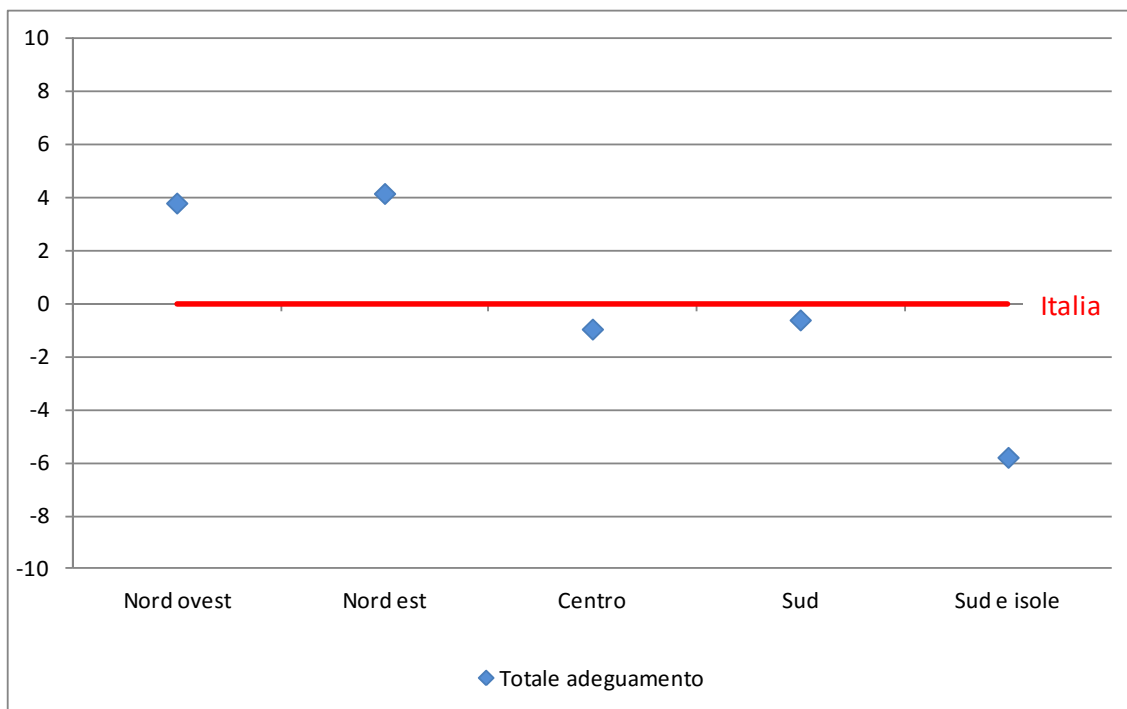
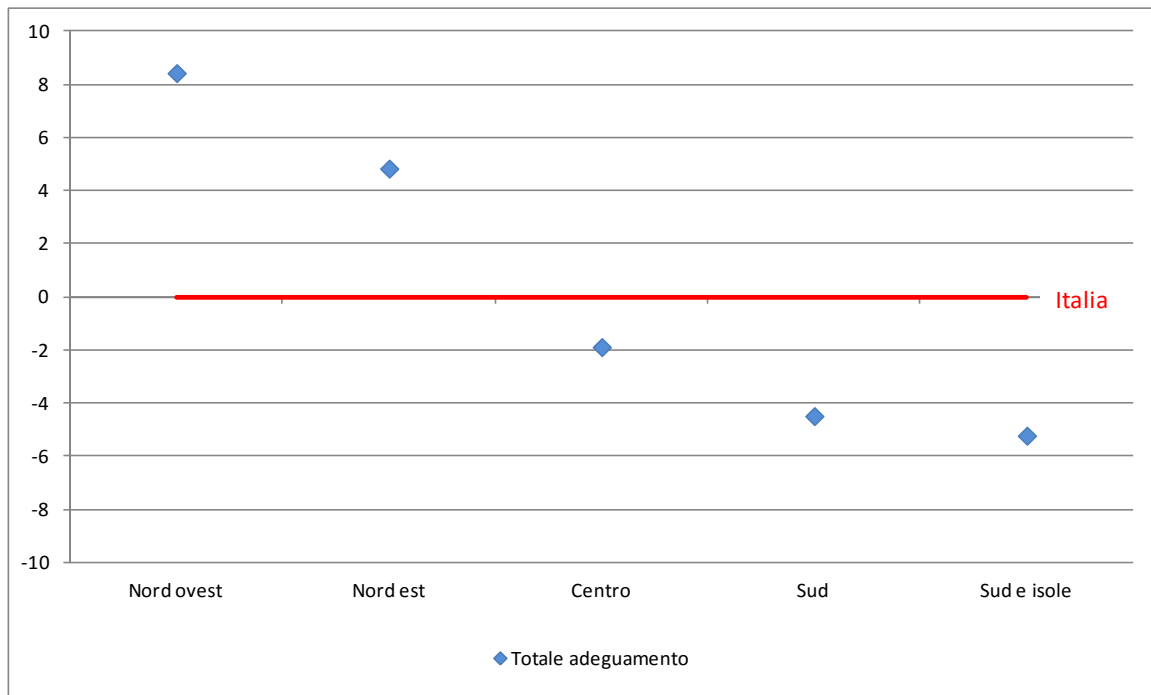


Grafico 1.4 - Sicurezza edifici e superamento barriere architettoniche - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica II ciclo.



1.1.2 Gli spazi e le biblioteche

Gli spazi per l'apprendimento. Le *Linee guida per l'Edilizia Scolastica* redatte dal MIUR nel 2013 illustrano l'importanza crescente attribuita negli ultimi anni agli spazi della scuola, dal momento che “per molto tempo l'aula è stata il luogo unico dell'istruzione scolastica, rispetto alla quale erano strumentali o accessori i corridoi, luoghi utilizzati solo per il transito degli studenti. Tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla centralità dell'aula o al laboratorio per poter usufruire di attrezzature speciali. Questi luoghi erano vissuti in una sorta di tempo ‘altro’ rispetto a quello della didattica quotidiana. Ogni spazio era pensato per una unica attività e restava inutilizzato per tutto il resto del tempo scuola. Oggi emerge la necessità di vedere la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere”.

L'attenzione dell'amministrazione centrale verso l'edilizia scolastica come elemento complementare all'apprendimento si colloca in un percorso intrapreso dalle scuole per trasformare il tradizionale *setting* delle aule, funzionale alla classica lezione frontale, in laboratori e spazi aperti in cui gli studenti diventano sempre più protagonisti e interattivi rispetto al docente e alla classe.

1.1.2.1 La struttura della scuola: le sedi e le palestre

In Italia il **numero medio di sedi**⁹ di cui sono composte le scuole del I ciclo è 5,8 rispetto a una media di 2 sedi per le scuole del II ciclo. Al fine di ovviare a possibili fraintendimenti sul termine, è bene precisare che la *sede* di una istituzione scolastica coincide con il plesso, all'interno del quale possono trovarsi diversi ordini di scuola, come ad esempio una scuola primaria e una scuola secondaria di I grado, o diversi indirizzi di studio per le scuole secondarie di II grado, come un liceo e un tecnico. Le *sedi*, infine, non coincidono con gli edifici di cui l'intera istituzione scolastica è composta.

I dati evidenziano che le scuole del I ciclo sono composte prevalentemente da *più di 4 sedi*; infatti nel nostro paese il 60% delle scuole si colloca in questa fascia con una tendenza perlopiù omogenea tra le varie aree geografiche a eccezione del Nord Est (71% dei casi) (Grafico 1.5).

Diversamente, le istituzioni scolastiche del II ciclo dichiarano di essere composte maggiormente da *1 sola sede* (Italia 42,7%); anche in questo caso, introducendo la variabile per area geografica, non emergono differenze sostanziali, evidenziando le inevitabili differenze di gestione che sussistono tra i due cicli di istruzione. Le scuole del I ciclo devono infatti affrontare in misura maggiore le difficoltà legate alla presenza di ordini di scolarità differenti che manifestano esigenze composite, talvolta aggravate

dalla presenza di sedi in edifici diversi e lontani tra di loro, richiedendo una elevata capacità di coordinamento interno.

L'esigenza di avere una fotografia tale da offrirci, oltre alla composizione delle istituzioni scolastiche, anche gli spazi a disposizione degli studenti ha motivato la costruzione di un indicatore che tiene conto della **presenza delle palestre associate al numero di sedi di cui sono composte le scuole**. La scelta di restituire l'informazione secondo questa modalità consente di comprendere meglio l'effettiva possibilità di utilizzo della palestra da parte di tutti gli studenti che frequentano l'istituzione scolastica; è infatti evidente che, a seguito delle operazioni di *dimensionamento* delle scuole negli ultimi cinque anni, sono emerse alcune difficoltà di fruizione di spazi che potrebbero non essere più sufficienti rispetto ai fabbisogni di una sempre più crescente platea scolastica per ciascuna scuola.

Nella quasi totalità delle istituzioni scolastiche è presente almeno una **palestra**: in Italia solo il 4% delle scuole del I ciclo dichiara di non averne una; il 9% nel II ciclo. Mediamente le scuole del I ciclo hanno da 2 a 3 palestre, mentre quelle del II ciclo ne hanno da 1 a 2. Considerando i dati per area geografica, nel I ciclo le scuole dichiarano complessivamente di non disporre di una palestra in tutte le sedi (Italia 78,5%), mentre nel II ciclo le scuole dispongono di *1 palestra per sede* (Italia 35%), ad eccezione del Nord Ovest in cui il 38,7% delle

⁹ Per *sede* si intende ciascuna scuola individuata dal MIUR con un codice meccanografico proprio.

scuole dichiara di avere più di 1 *palestra per sede* e del Sud e Isole in cui non si dispone di una palestra in tutte le sedi (38%) (Grafico 1.6). Tale elemento con molta probabilità rispecchia la situazione della maggior parte delle istituzioni scolastiche in cui la palestra è presente solo nella sede principale e non nelle altre sedi o plessi

che ad esse sono state via via aggregate. Questa situazione diffusa limita, nei fatti, la fruizione da parte degli studenti di uno spazio importante in cui svolgere l'attività fisica così come altre attività a essa connesse e che dovrebbero essere piuttosto parte integrante dell'offerta formativa delle scuole.

Grafico 1.5 – Numero di sedi per Istituzione scolastica - Distribuzione percentuale per area geografica.

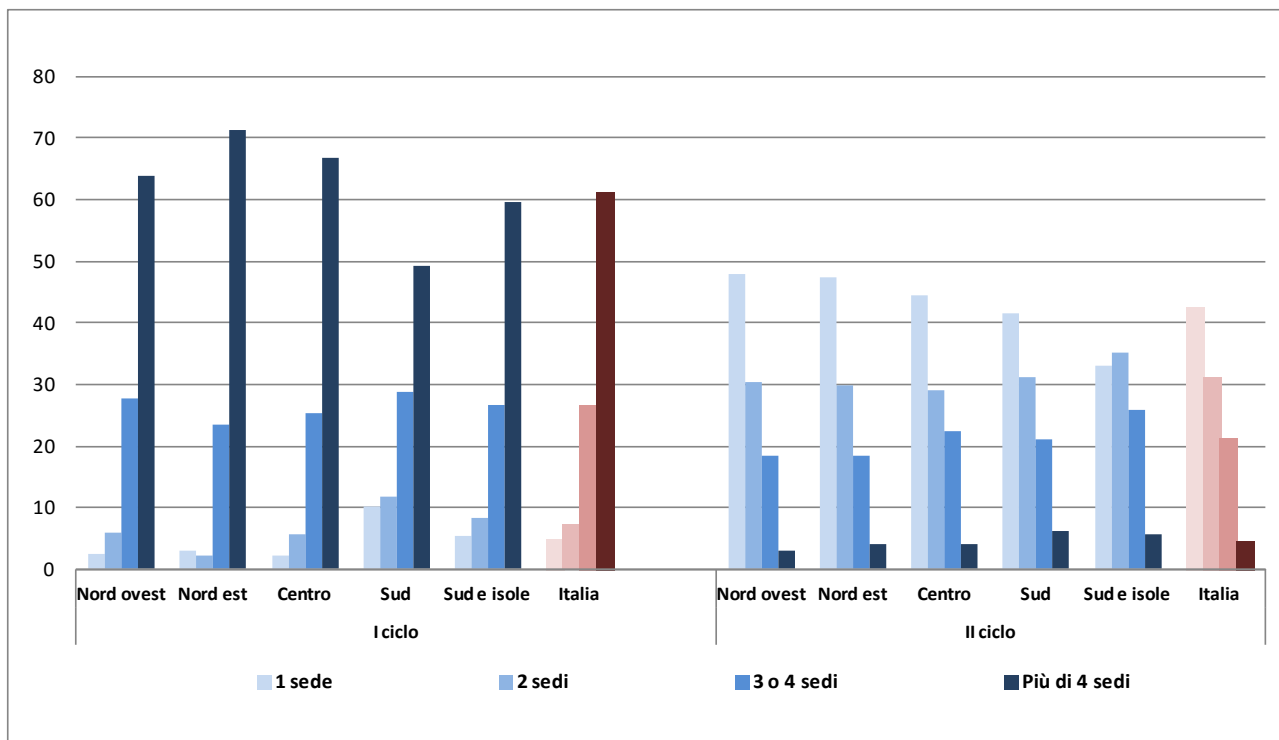


Grafico 1.6 - Numero di palestre per Sede - Distribuzione percentuale per area geografica.

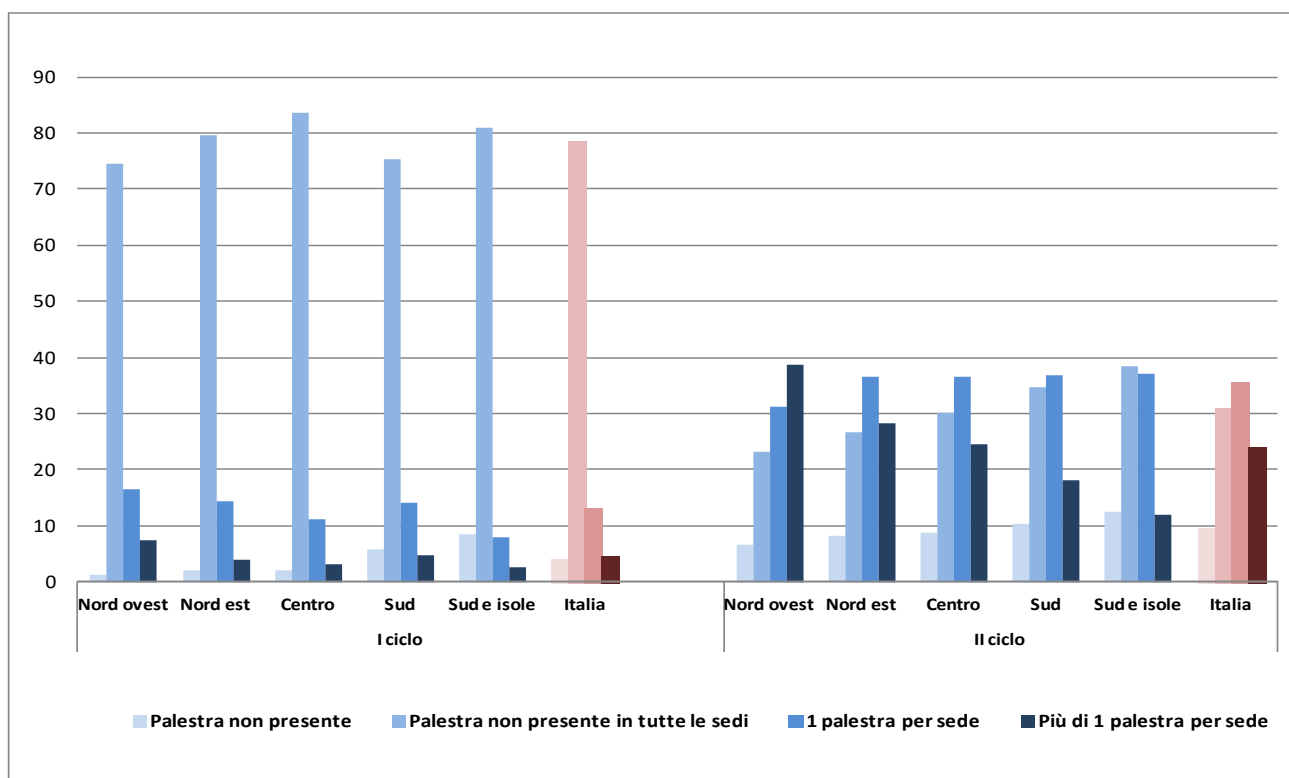
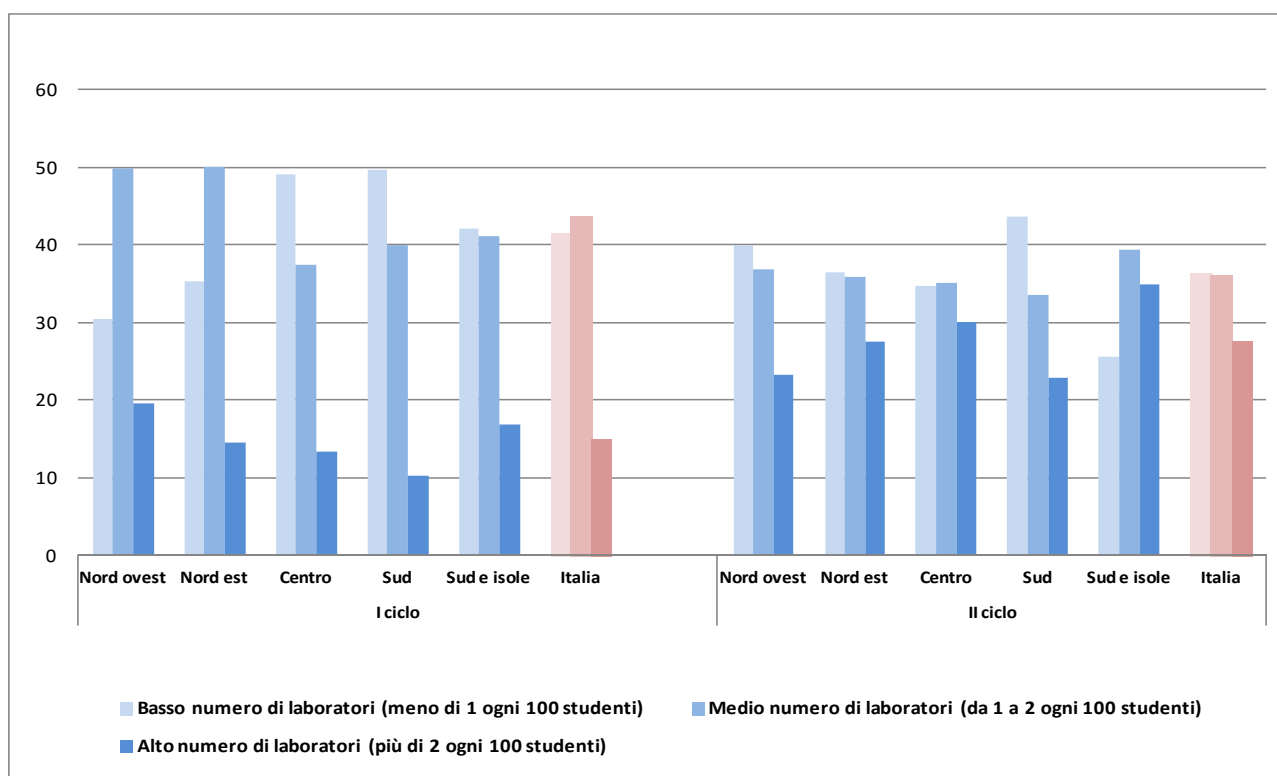


Grafico 1.7 - Laboratori per 100 studenti - Distribuzione percentuale per area geografica.



1.1.2.2 I laboratori

A completamento dell'analisi sulle strutture e gli spazi formativi a disposizione degli studenti sono stati presi in considerazione gli indicatori relativi agli spazi didattici: i **laboratori** e le **biblioteche scolastiche**. I laboratori offrono momenti didattici differenti in cui lo studente può lavorare in autonomia, partendo dalle indicazioni fornite dall'insegnante e sperimentando esperienze più fedeli alle situazioni reali. Il **numero di laboratori** presenti nelle scuole rappresenta un indicatore che, rapportato a 100 studenti, offre la misura attraverso la quale tale modalità didattica possa essere più o meno considerata ordinaria.

Nelle scuole italiane del I ciclo, in media, è presente 1 laboratorio ogni 100 studenti; nel passaggio al II ciclo il dato migliora attestandosi a quasi 2 laboratori ogni 100 studenti, secondo quanto dichiarato dalle scuole. Da ciò emerge la necessità di potenziare i laboratori secondo gli obiettivi di qualificazione dell'offerta di istruzione e formazione degli istituti tecnici e professionali contenuti nelle *Linee guida del PON 2014/2020* che intende potenziare le dotazioni tecnologiche e la diffusione dei laboratori

come gli ambienti di apprendimento al fine di sperimentare nuove prassi didattiche¹⁰.

Nel grafico 1.7 emerge la notevole differenza di andamento tra i due cicli di istruzione considerati. Nelle scuole del I ciclo vi è una più alta percentuale di scuole con un numero medio di laboratori, soprattutto nelle regioni del Nord Est e del Nord Ovest, in cui circa il 50% delle scuole ha *da 1 a 2 laboratori ogni 100 studenti*; al contrario, nelle scuole del Centro e del Sud vi è una prevalenza di istituzioni scolastiche con un *basso numero di laboratori* (circa il 50%). Nelle scuole del II ciclo la situazione appare più confortante; nel complesso, infatti, si registrano percentuali più elevate rispetto alla presenza di *più di 2 laboratori ogni 100 studenti*, con una percentuale più consistente nelle scuole del Sud e Isole (35%). Le evidenze emerse sono riferibili alle diverse caratteristiche dei due cicli scolastici che si differenziano per obiettivi formativi, ma sono anche connesse all'accoglimento delle normative recenti volte alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi, in maniera particolare nelle istituzioni scolastiche del II ciclo: "[...] un'idea nuova di

¹⁰ PON Per la scuola competenze e ambienti di apprendimento, Programmazione 2014-2020 (FSE - FESR), Asse II FESR - Infrastrutture per l'istruzione. Disponibile su:

http://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

potenziamento e rivisitazione dei laboratori scolastici, con l'obiettivo di renderli ambienti associati all'innovazione e alla creatività digitale nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, e che

aggiornino la dimensione professionalizzante e caratterizzante delle scuole superiori in chiave digitale"¹¹.

1.1.2.3 Le biblioteche scolastiche

La biblioteca scolastica nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo. Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pubblicate nel 2012, nella sezione riguardante l'ambiente di apprendimento, ampliando quanto già presente in quelle del 2007, indicano alcuni principi metodologici di fondo che contraddistinguono un'azione formativa efficace. In particolare la biblioteca scolastica, proprio perché all'interno dell'istituzione scolastica, assume un ruolo determinante come luogo attrezzato che facilita l'approccio operativo alla conoscenza e all'alfabetizzazione informativa (*information literacy*). Come riportato nelle Indicazioni (pag. 26): "particolare importanza assume la biblioteca scolastica anche in una prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture".

L'indagine internazionale IEA PIRLS, che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa dell'abilità di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità, nel 2011 ha rilevato che il 28% degli alunni frequenta scuole con biblioteche che possiedono più di 5.000 libri; il 40% frequenta scuole con biblioteche che hanno tra 501 e 5.000 libri; il 18% frequenta scuole con biblioteche con meno di 500 libri. Il restante 14% frequenta scuole che non hanno biblioteche. I dati sulla performance di lettura dimostrano che gli alunni che frequentano scuole con biblioteche con un posseduto di più di 5.000 libri raggiungono un punteggio più elevato rispetto agli alunni che frequentano scuole con biblioteche meno fornite o che non hanno affatto la biblioteca (525 punti vs 500 e 498, rispettivamente). Gli studenti italiani che frequentano scuole con biblioteche che possiedono tra 501 e 5000 libri sono il 41% e raggiungono un punteggio di 10 punti superiore ai loro coetanei che frequentano scuole con biblioteche con meno di 500 libri e di 8 punti superiore ai loro coetanei che frequentano scuole senza biblioteche (Mullis *et al.*, 2012).

L'indagine PIRLS ha messo quindi in evidenza le differenze che sussistono fra i risultati degli studenti che hanno la possibilità di accedere a una biblioteca

scolastica e coloro che non ce l'hanno, mostrando come i migliori punteggi siano ottenuti dagli studenti che oltre ad avere a disposizione una biblioteca scolastica questa sia dotata di un ampio patrimonio librario. Anche sotto questo punto di vista la biblioteca scolastica rappresenta un elemento di qualità del servizio offerto.

I dati presentati in questa sezione rappresentano un quadro, a livello nazionale, di alcuni aspetti cruciali relativi alla biblioteca scolastica intesa come ambiente di apprendimento; tuttavia non esauriscono la situazione, molto più complessa, della presenza delle biblioteche a scuola in Italia¹².

I descrittori afferenti le biblioteche scolastiche sono stati costruiti tenendo insieme l'aspetto quantitativo (presenza o meno della biblioteca) e i vari elementi qualitativi (servizi presenti) che differenziano l'offerta della biblioteca all'utenza. Le scuole, infatti, oltre ad aver indicato il **numero di biblioteche** presenti nell'intera istituzione scolastica, hanno specificato anche quali servizi sono presenti al loro interno. Nel complesso, il 90% delle scuole del I ciclo dichiara di avere una o più biblioteche, seppur con una differenza di circa 10 punti percentuali tra le scuole appartenenti all'area geografica del Sud (84,7%) e all'area geografica

¹¹ Cfr. il documento di indirizzo, allegato A (pag. 28), del DM 851 del 27 ottobre 2015 con il quale è stato adottato il Piano Nazionale della Scuola Digitale, valido fino al 2020. Il documento è disponibile su http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

¹² L'ultimo censimento delle Biblioteche scolastiche è del Ministero dell'Istruzione che, nel 1981, censiva circa 12 mila biblioteche scolastiche (Metitieri e Ridi, 2003).

del Nord Est (94,1%). Relativamente alle scuole del II ciclo, il 94,8% di esse dichiara di avere una o più biblioteche; in tali istituzioni scolastiche il divario tra aree geografiche appare più contenuto: le scuole del Sud con almeno una biblioteca raggiungono il 91,7%, mentre nelle scuole del Centro il dato è pari al 96,5%. Nord Ovest e Nord Est si attestano rispettivamente al 95,2% e al 95,4%.

Se consideriamo il dato reale si rileva che il numero di biblioteche dichiarato dalle Istituzioni scolastiche è complessivamente di 16.554 per il I ciclo e di 4.134 per il II ciclo.

In linea con quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali, e con la consapevolezza che la sola presenza di una biblioteca non sia sufficiente a garantirne un buon utilizzo, sono stati enucleati gli elementi che ne possono definire il livello di qualità attraverso l'individuazione di **servizi di base**: la presenza di una sala di consultazione, la possibilità di usufruire del servizio di prestito, la presenza di un bibliotecario o di un referente. Tali riflessioni hanno portato alla costruzione dell'indicatore presentato nel grafico (1.8). In molti casi, purtroppo, la biblioteca scolastica non è una struttura dotata di spazi e arredi adeguati e funzionali, con attrezzature di avanguardia, collezioni aggiornate e personale specializzato; molto spesso è una piccola collezione di libri chiusi a chiave negli armadi presenti nella sala professori, o lungo i corridoi della scuola.

Come si evince dalla lettura dei dati, in entrambi i cicli di istruzione, è prevalente l'*alta presenza di servizi di base offerti* (55% per il I ciclo e 70% per il II ciclo). Tale tendenza è da imputare, con molta probabilità, a una evoluzione del concetto di biblioteca scolastica, non più vista esclusivamente come "luogo dove si tengono i libri" (un armadio ad esempio), ma come spazio formativo.

Già nell'anno scolastico 1999-2000 il MIUR aveva avviato un Programma per la Promozione e lo Sviluppo delle Biblioteche Scolastiche che aveva come obiettivo principale la creazione di un sistema di biblioteche scolastiche da integrare progressivamente in rete e collegare, successivamente, al Sistema Bibliotecario Nazionale. Da allora molte iniziative e

nuovi progetti proposti hanno sottolineato la centralità delle biblioteche scolastiche come spazi didattici volti a favorire l'integrazione tra il curriculum scolastico e i nuovi apprendimenti, sviluppando le competenze informative, digitali e multimediali.

Nel recente panorama legislativo, all'interno del Piano Nazionale Scuola Digitale, attraverso l'Azione #24, la biblioteca scolastica trova una sua collocazione come "ambiente di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali", con risorse finanziarie assegnate e vari strumenti attuativi¹³.

Nei grafici di seguito presentati (Grafico 1.9, 1.10), al fine di comprendere la relazione tra la quantità e la qualità dei servizi presenti, il numero medio di biblioteche per ciascuna sede di cui la scuola si compone è stato presentato con i servizi dichiarati dalle scuole stesse.

Osservando i dati relativi al **numero medio di biblioteche per sede**, le differenze tra i due cicli risultano contenute (0,6 in media per il I ciclo e 0,9 per il II ciclo). Introducendo la variabile territoriale, nelle scuole del I ciclo, si rilevano differenze relative sia alle numerosità delle biblioteche scolastiche sia ai servizi offerti. Nel complesso nelle regioni del Nord è presente una biblioteca per sede, mentre nelle regioni del Sud è presente una biblioteca ogni due sedi. Analogamente, i servizi a esse connessi sono presenti in misura maggiore nelle regioni del Nord, in particolar modo nel Nord Ovest, in cui prevalgono la presenza di una sala di consultazione (53%), la possibilità di effettuare il servizio di prestito (71%) e la presenza di un referente o di un bibliotecario (51%). Gli ulteriori servizi, legati alle modalità di consultazione delle risorse bibliotecarie (presenza del catalogo informatizzato *Open Access Public Catalogue* - OPAC, collegamento in rete con altre biblioteche, presenza di servizio di prestito interbibliotecario), risultano esigue indipendentemente dall'area geografica. Nelle scuole del II ciclo, a fronte di un numero di biblioteche superiore, si rilevano percentuali decisamente più elevate dei servizi offerti e in maniera omogenea su tutto il territorio nazionale. Appare diffusa la presenza di cataloghi informatizzati OPAC nella misura del 30% (dato nazionale), percentuale che aumenta nel Nord Ovest raggiungendo il 42%. Ciò sta a indicare una

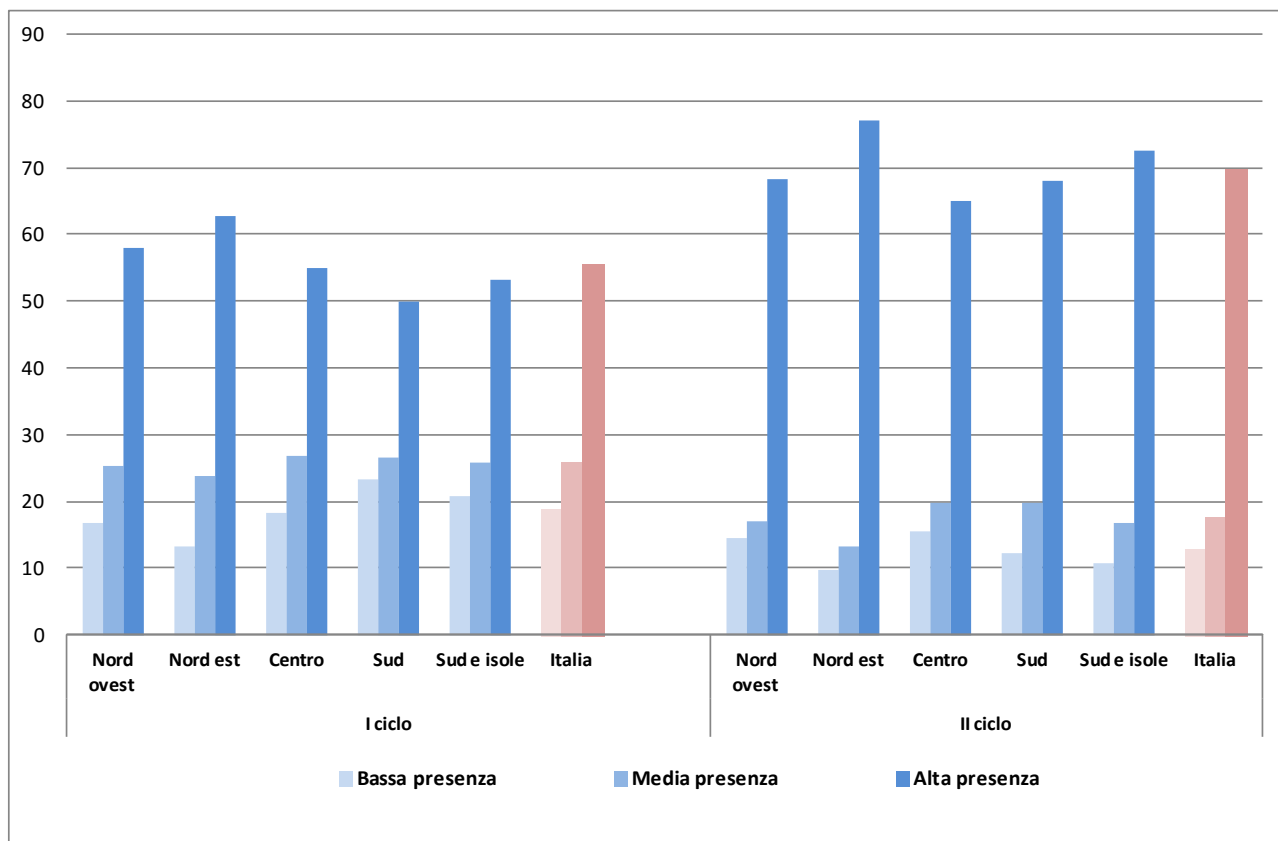
¹³ Il sito sulle Biblioteche scolastiche innovative, riporta i finanziamenti stanziati fino ad oggi e gli strumenti previsti per la partecipazione delle scuole. Disponibile su:

http://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-biblioteche-scolastiche-innovative.shtml, [ultimo accesso 5 ottobre 2016].

politica specifica attuata nelle scuole superiori per valorizzare il patrimonio librario e renderlo fruibile da parte di un maggior numero di utenti, anche esterni alle scuole, facilitando gli accessi informatizzati. Infatti, si rileva anche un maggior numero di scuole con biblioteche in rete e con servizio interbibliotecario, in

linea con la più recente accezione della biblioteca intesa come luogo di promozione di competenze connesse al reperimento e consultazione di contenuti testuali e multimediali, ma soprattutto in un'ottica di sviluppo di competenze per l'apprendimento permanente lungo tutto il corso della vita¹⁴.

Grafico 1.8 - Servizi base per la Biblioteca - Distribuzione percentuale per area geografica.



¹⁴ La creazione di biblioteche scolastiche innovative, come indicato a pag 100 del PNSD, Azione #24, persegue l'obiettivo per le suddette scuole di "promuovere a livello locale la nascita di reti di scuole che completino o realizzino ex novo biblioteche scolastiche capaci di assumere (...) la funzione di centri di documentazione e alfabetizzazione informativa, (...) aperti al territorio circostante, nei quali moltiplicare le occasioni per favorire esperienze di scrittura e di

lettura, anche con l'ausilio delle tecnologie e del web. Le reti saranno anche centri di formazione per i docenti sulle tematiche della gestione di risorse informative cartacee e digitali". Disponibile su: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2016/prot7767_16.pdf [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

Grafico 1.9 - Biblioteche presenti sul territorio nazionale con annessi Servizi previsti – Valori percentuali per area geografica - I ciclo.

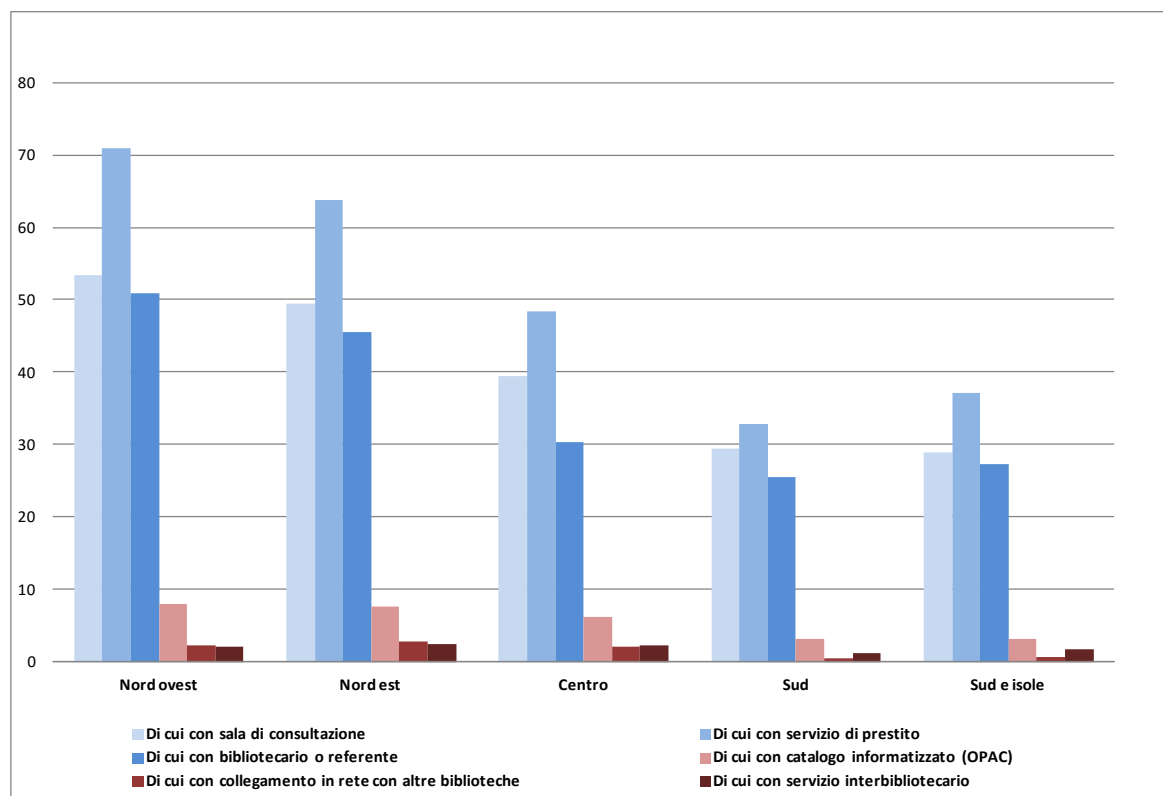
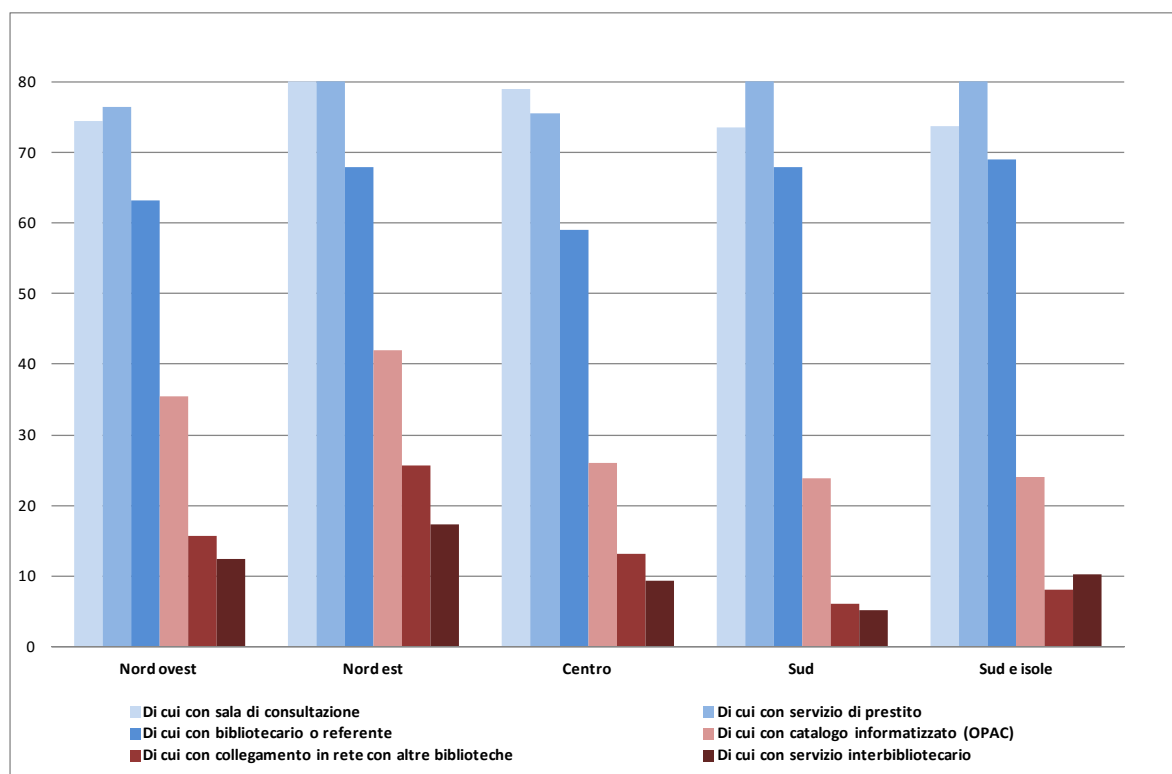


Grafico 1.10 - Biblioteche presenti sul territorio nazionale con annessi Servizi previsti – Valori percentuali per area geografica - II ciclo.



Alla luce di quanto emerso, e a completamento dello studio sullo stato delle biblioteche scolastiche nel nostro paese, si è cercato di approfondire il **livello di consultazione offerto dalle biblioteche** considerando gli aspetti sopra considerati (la presenza di un catalogo informatizzato - OPAC -, la presenza di un servizio di rete con altre biblioteche e la presenza di un servizio di prestito interbibliotecario) all'interno di un indice sintetico.

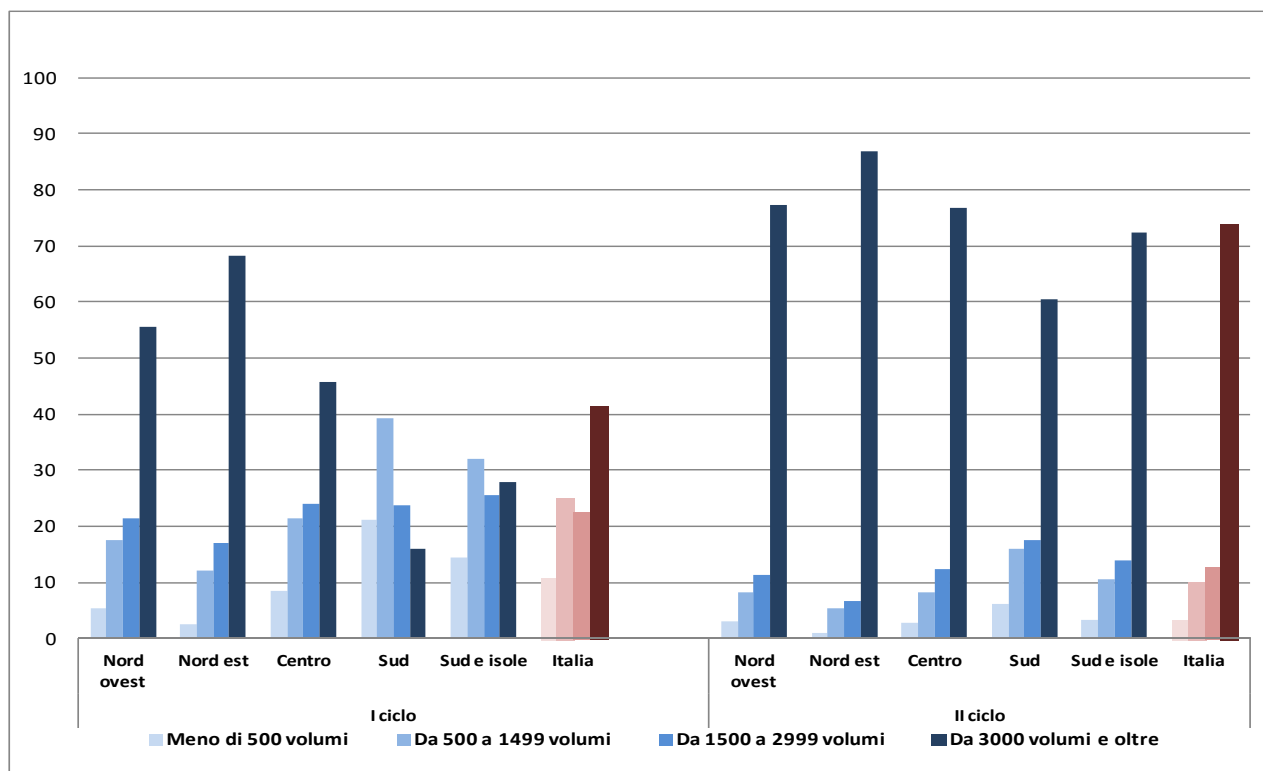
Dall'analisi del livello di consultazione emerge che in Italia il 16% delle istituzioni scolastiche del I ciclo offre almeno uno degli aspetti considerati; la situazione migliora se si osservano le scuole del II ciclo: il 39%, infatti, prevede nelle biblioteche almeno uno dei servizi di consultazione individuati (il 12% di esse dichiara di offrire tutti i servizi di consultazione considerati raggiungendo quindi un livello elevato di servizi per la consultazione).

Per ciò che riguarda il **patrimonio librario** delle scuole, abbiamo rilevato che, mediamente, le biblioteche scolastiche del I ciclo dispongono di circa

3.400 volumi, mentre quelle del II ciclo di **7.140**. Il numero di volumi presenti nelle biblioteche è stato articolato in quattro fasce per elaborare un indicatore di ampiezza del patrimonio librario.

Complessivamente si rileva che il patrimonio librario delle biblioteche scolastiche è abbastanza consistente in quanto le scuole si concentrano in prevalenza nella fascia *da 3000 volumi e oltre* anche se in maniera più marcata nelle scuole del II ciclo (41% per il I ciclo e 74% per il II ciclo). Introducendo la variabile territoriale, ancora una volta, il quadro delle scuole di I ciclo appare variegato; infatti le regioni del Nord Est (68%), del Nord Ovest (56%) e del Centro (46%) ottengono i valori percentuali più elevati nella fascia *da 3000 volumi e oltre*, mentre le regioni del Sud (39%) e del Sud e Isole (32%) hanno percentuali più consistenti nella fascia *da 500 a 1499 volumi*. Nelle scuole del II ciclo la situazione appare più omogenea in quanto in tutte le aree geografiche si riscontrano percentuali più elevate nella fascia *da 3000 volumi e oltre* fino ad arrivare all'87% del Nord Est (Grafico 1.11).

Grafico 1.11 - Ampiezza del patrimonio librario – Distribuzione percentuale per area geografica.



La ricchezza del patrimonio librario può essere interpretata in maniera maggiormente significativa se rapportata al numero di studenti, ciò al fine di ottenere il numero medio di libri a disposizione per ciascuno studente e avere una misura puntuale del dato.

Nei due grafici successivi (Grafico 1.12, 1.13) sono riportati gli scostamenti medi dell'ampiezza del patrimonio librario rapportato al numero di studenti rispetto alla media nazionale (Italia), alle medie di area geografica e di regione. In primo luogo, si evidenzia una importante differenza tra il numero medio di libri per studente nel I ciclo (4,3) rispetto al II ciclo (9,2).

Il grafico relativo al I ciclo di istruzione mostra che il Sud e il Sud e Isole si collocano al di sotto della media nazionale, mentre le regioni del Nord sono tutte

al di sopra. Ciò significa che, pur introducendo la numerosità degli studenti, il dato sulla ricchezza del patrimonio librario rimane invariato. In controtendenza, rispetto all'area geografica di appartenenza, l'Abruzzo (7,7 libri medi per studente) e la Sardegna (7 libri medi per studente) si collocano decisamente al di sopra di tutte le altre regioni.

Diversamente da quanto emerso per il I ciclo, nelle scuole del II ciclo le differenze per area geografica rispetto alla media nazionale sono meno evidenti. Più marcate risultano essere le differenze a livello regionale: il Friuli Venezia Giulia è la regione con il più alto numero medio di libri per studente (16,7), seguito dal Molise con 14,8 libri, in controtendenza rispetto all'area geografica di appartenenza.

Grafico 1.12 - Ampiezza del patrimonio librario per studente. Differenze rispetto alla media nazionale (4,3) per variabili geografiche- I ciclo

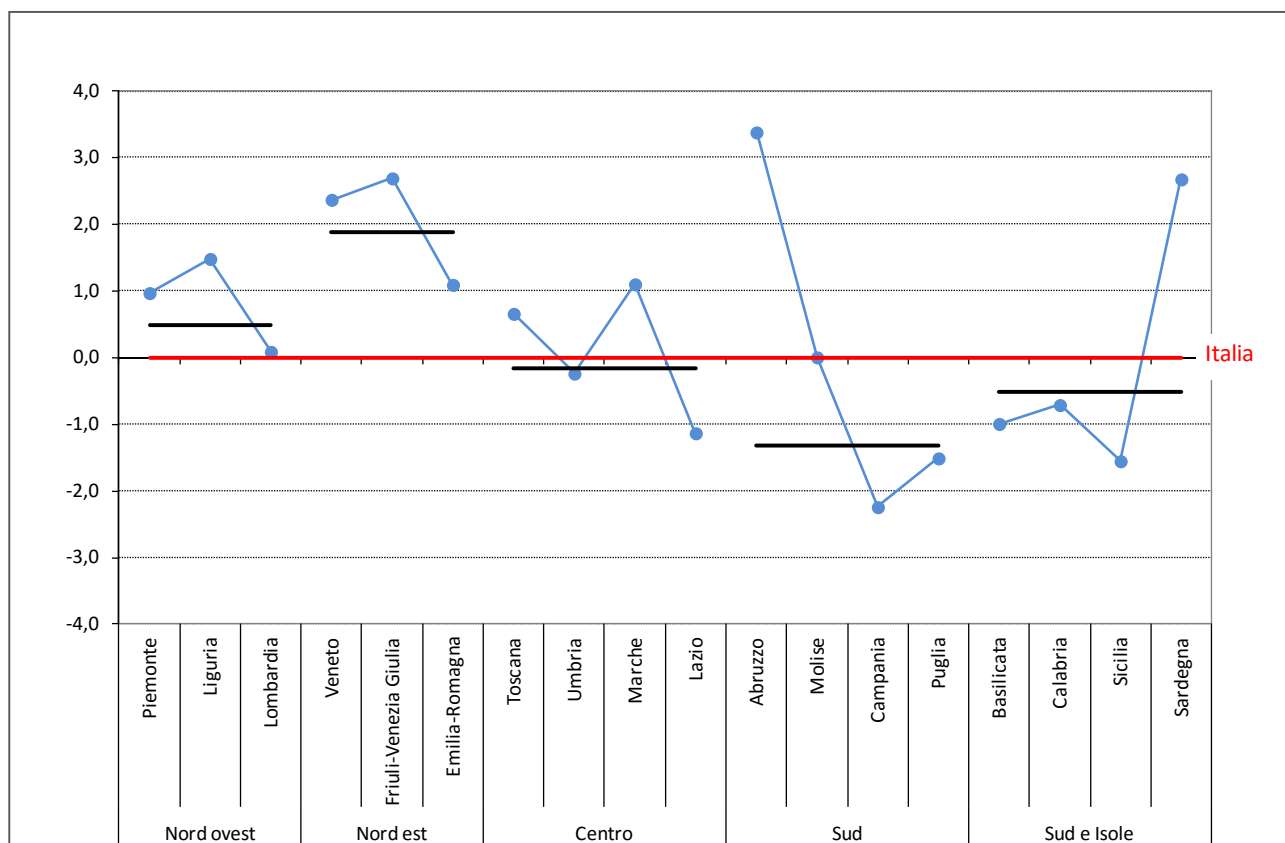
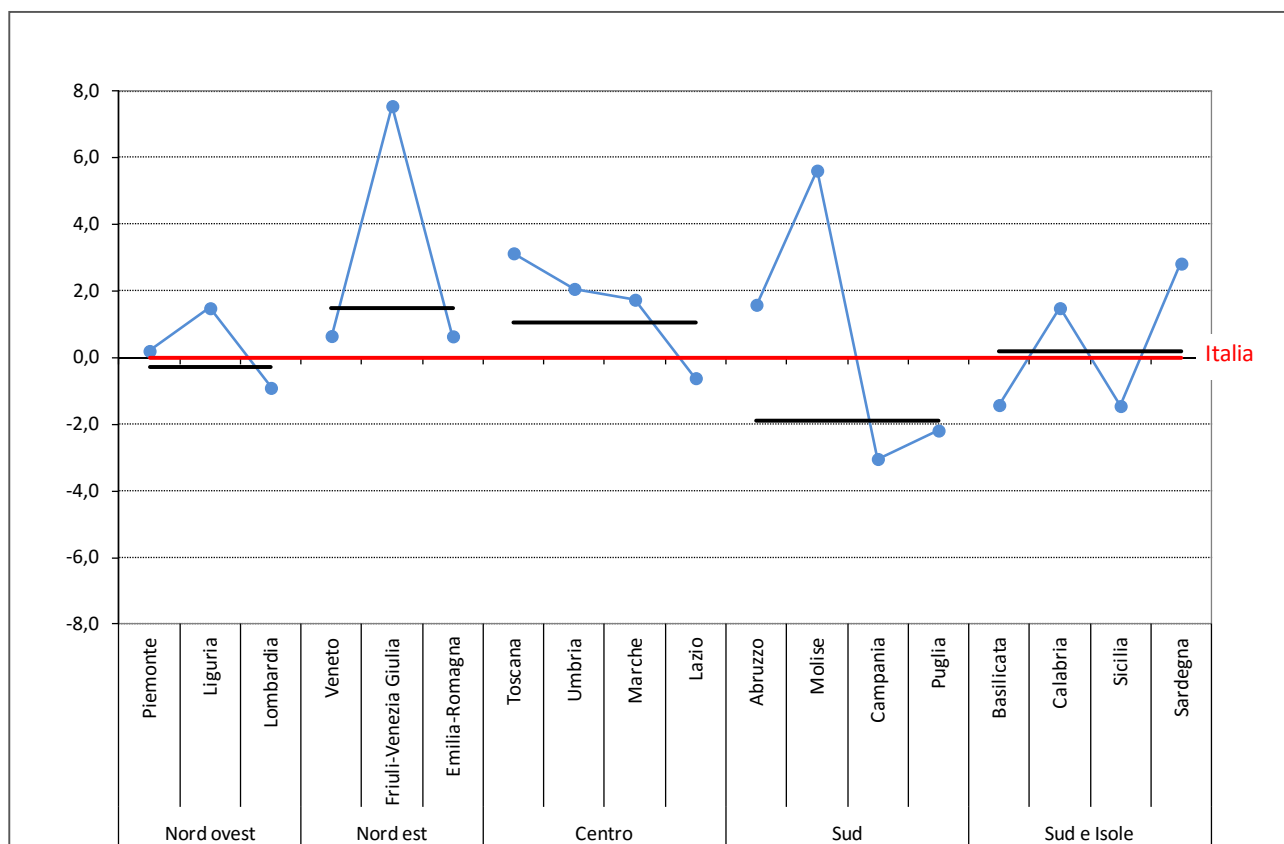


Grafico 1.13 - Ampiezza del patrimonio librario per studente. Differenze rispetto alla media nazionale (9,2) per variabili geografiche - II ciclo

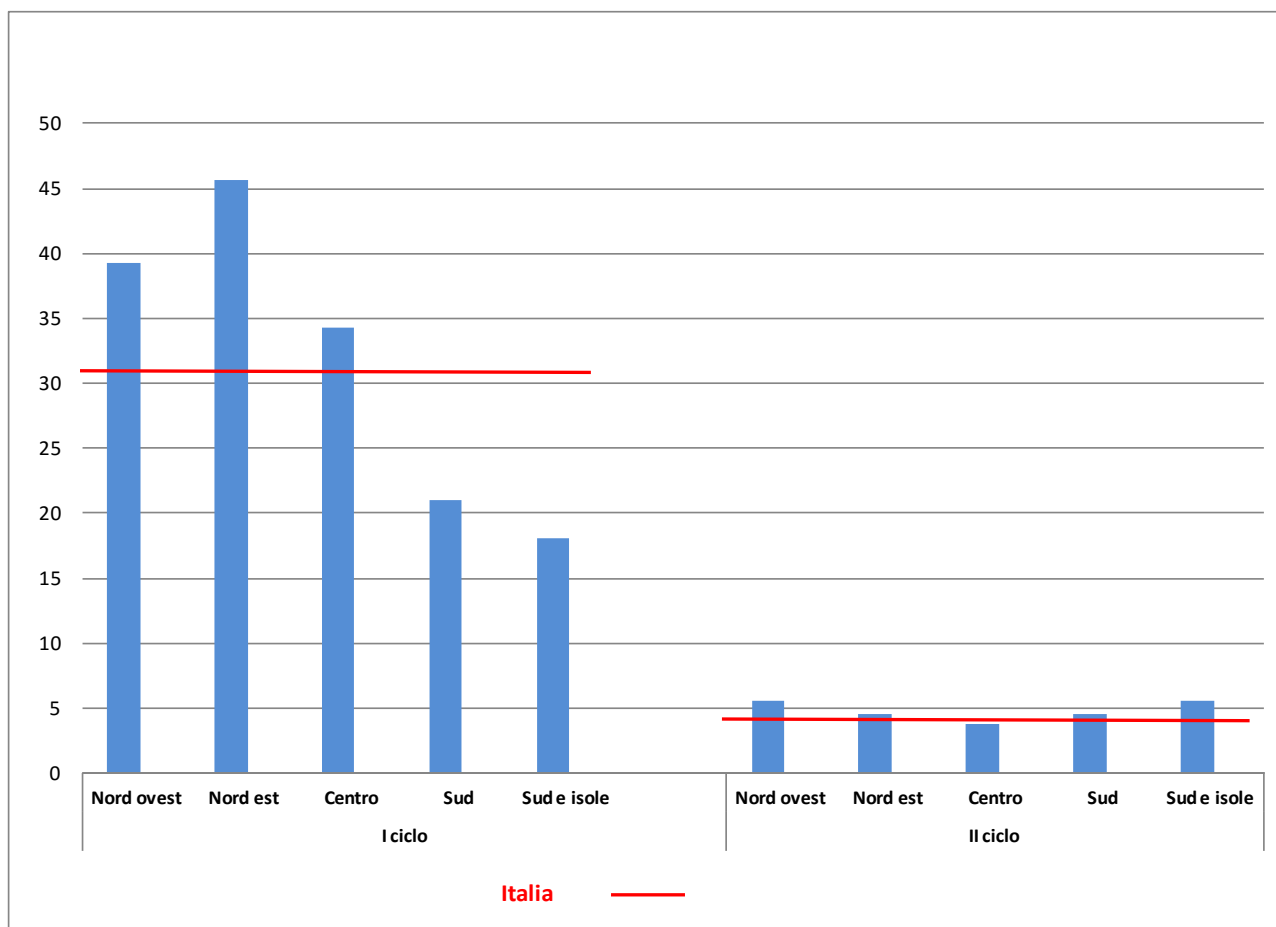


A completamento del quadro di analisi sulle biblioteche, è stata indagata la capacità delle scuole di rendere 'attraattivo' il proprio patrimonio librario mettendo in relazione il numero dei volumi presenti nelle biblioteche con il numero di prestiti effettuati sia agli studenti sia agli insegnanti nell'a.s. 2013-2014. L'indicatore di fruizione così calcolato rappresenta una misura di quanto le scuole siano in grado di avvicinare gli utenti alla biblioteca scolastica e ottimizzare le proprie risorse librarie (Grafico 1.14).

I dati mettono in evidenza una grande disparità tra i due cicli: nelle scuole del I ciclo vi è un maggiore utilizzo delle risorse disponibili nelle biblioteche con una percentuale superiore di prestiti effettuati; ciò significa che in Italia solo il 31% delle risorse librarie disponibili nelle scuole viene realmente fruito dagli utenti, con evidenti differenze tra le aree geografiche. L'indicatore diminuisce in maniera

consistente nelle scuole del II ciclo raggiungendo il 4,8%. Al fine di valutare la capacità predittiva dell'indicatore di fruizione elaborato è stata analizzata la possibile associazione tra quest'ultimo e l'indicatore relativo ai servizi di base (presenza di una sala di consultazione, servizio di prestito, presenza di un referente o di un bibliotecario). Dall'analisi emerge un'associazione positiva e significativa (0.3 per il I ciclo, e 0.4 per il II ciclo); ciò significa che al crescere dei servizi di base migliora la capacità attrattiva delle biblioteche scolastiche. Il gap rilevato è da ricondurre con molta probabilità alle differenti metodologie didattiche adottate nei due diversi cicli di istruzione: mentre nelle scuole del I ciclo gli insegnanti indirizzano maggiormente gli studenti all'utilizzo delle biblioteche scolastiche per l'apprendimento della lettura, nel II ciclo l'utilizzo del patrimonio è inteso più come una scelta autonoma dello studente.

Grafico 1.14 - Indice di fruizione del Patrimonio librario per area geografica.



Alla luce dei risultati emersi dall'analisi degli indicatori fin qui presentati, la differenza riscontrata tra i cicli di istruzione assume un'importanza rilevante in considerazione del fatto che, a fronte di un numero maggiore di biblioteche per sede, un patrimonio librario più ampio, un livello più elevato di servizi di base e di consultazione offerti, le scuole del II ciclo presentano, al contrario, un valore dell'indicatore di fruizione molto basso. I dati presentati suggeriscono

quindi la necessità di una riflessione sulla mancanza di strategie nelle scuole del II ciclo volte all'utilizzo e alla valorizzazione delle risorse bibliotecarie già disponibili, anche in un'ottica di potenziamento relativo alla modernizzazione e alla digitalizzazione delle biblioteche scolastiche stesse¹⁵.

¹⁵ Molti osservatori sostengono oggi la rilevanza delle biblioteche scolastiche come luogo di reale e attiva promozione alla lettura. Fra questi *Save the Children*, nell'ultimo rapporto sulla povertà educativa dichiara esplicitamente: "Per illuminare il futuro dei bambini, bisogna finalmente avviare un piano nazionale per la promozione della lettura, in grado di coordinare e rilanciare tutte le politiche pubbliche, statali, regionali e locali già in essere, e di valorizzare e mettere in rete le migliori pratiche già attive a diversi livelli nelle scuole e nei territori.

Il MIUR potrebbe contribuire attivamente a tale piano rilanciando la funzione delle biblioteche scolastiche, un patrimonio fondamentale di testi e competenze (spesso l'unico disponibile nei territori più marginali) oggi in via di smobilizzazione per effetto dei tagli al personale e dell'esiguità delle risorse destinate alla scuola" (*Save the Children*, 2014: 35).

1.1.3 L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole

L'autonomia scolastica. L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole, posta dalla Legge 59/97 art. 21 (*Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*) viene definita e articolata nel Regolamento dell'autonomia contenuto nel DPR 275/99 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*), quale garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale. Le scuole predispongono il Piano dell'Offerta Formativa (POF) che è il "documento costitutivo dell'identità culturale ed organizzativa di ogni singola scuola, in cui vengono esplicitate le scelte che l'Istituzione scolastica compie in relazione al contesto e alla propria comunità di riferimento e definiti gli aspetti relativi alla progettazione curricolare, extra curricolare, educativa ed organizzativa" (art. 3). Nel rispetto degli obiettivi generali del processo formativo, le scuole predispongono un curriculum unitario che tiene conto "delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio" (art. 8). Nel POF vengono presentati i percorsi formativi attinenti all'indirizzo di studi di ciascuna scuola; le scelte che l'istituzione fa anche in relazione al principio di flessibilità del curriculum nella quota riservata; l'ampliamento dell'offerta formativa e le possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie; i criteri di valutazione della qualità del servizio erogato, le modalità e i criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti, ecc. In relazione alla finalizzazione di quanto disposto nel POF, le scuole, nell'esercizio della propria autonomia organizzativa, attuano forme differenti di flessibilità, attraverso il superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, o dell'unitarietà del gruppo classe, e/o di organizzazione e impiego dei docenti.

La legge 107/2015 dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche, ribadendo la centralità del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), quale documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche. Nel PTOF viene ribadito che la realizzazione del curriculum di scuola così come posto dal DPR 275/99 si persegue attraverso varie forme di flessibilità dell'autonomia didattica e organizzativa, in particolare attraverso: "l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari; il potenziamento del tempo scolastico; la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curriculum e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo classe" (art. 1.3).

1.1.3.1 Il curriculum

Il curriculum è l'asse portante su cui si innesta la progettualità della scuola; la sua elaborazione rappresenta un processo attivo di ricerca che la comunità professionale nel suo insieme compie e in cui vengono definite specifiche scelte in relazione ai contenuti, alle metodologie e alle forme di valutazione adottate. Le Indicazioni nazionali e gli Orientamenti per i vari gradi e ordini di scuola rappresentano il testo di riferimento unico cui le scuole devono fare riferimento per la predisposizione del curriculum¹⁶; questi documenti sono essenziali e individuano i nuclei fondamentali di

ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento e le competenze che ogni studente deve acquisire.

Dall'emanazione del Regolamento sull'autonomia, ulteriori norme attuative successive¹⁷ hanno guidato la riflessione delle scuole sul curriculum, differentemente declinato nella dimensione verticale, orizzontale e trasversale. Il curriculum verticale individua per ciascun ambito disciplinare un percorso unitario scandito da traguardi graduali e progressivi; quello orizzontale si realizza integrando dialetticamente le istanze interne alla scuola e quelle esterne, attraverso

¹⁶ Per la scuola del primo ciclo cfr. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* – settembre 2012; per la scuola di secondo ciclo cfr. *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali e relative indicazioni nazionali* - DPR 87-88-89/2010, e le Linee Guida da cui estrapolare il curriculum del II ciclo di istruzione, direttive 57/2010, 65/2010, 5/2012 e 4/2010.

¹⁷ Diversi i provvedimenti che hanno dato attuazione al Regolamento; si vedano, ad esempio, i seguenti, la cui elencazione non ha comunque carattere di esaustività: D. Lgs. 59/2004 riguardante il Profilo educativo, culturale e professionale; il DM 139 del 2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e sulla tabellizzazione delle competenze; il DM 9/2010 che introduce la certificazione delle competenze di base in uscita dall'obbligo d'istruzione; il D.P.R. 122/2009 sulla Valutazione; il D. Lgs 13 del 16 gennaio 2013 sui livelli essenziali degli apprendimenti informali e non formali, ecc.

il coinvolgimento di altri soggetti, la famiglia, il territorio, ulteriori agenzie formative e il mondo del lavoro, ecc; quello trasversale infine, prende in considerazione il contributo che ciascuna disciplina apporta allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁸.

Per dar conto del grado di elaborazione degli aspetti relativi al curriculum, in relazione alle risposte fornite dalle scuole al Questionario scuola INVALSI 2014-2015, è stato predisposto un indice sintetico, **presenza di aspetti relativi all'elaborazione del curriculum**, che considera i seguenti aspetti: il curriculum di scuola per i diversi ambiti disciplinari (italiano, matematica, inglese, scienze, altre discipline), il curriculum per lo sviluppo delle competenze trasversali, il profilo delle competenze che gli studenti dovrebbero possedere in uscita e l'utilizzo di una quota del curriculum rimessa all'autonomia delle scuole. In relazione alla numerosità degli aspetti indicati, l'indice si articola in alto grado di presenza (in relazione alla presenza di sette o più aspetti), medio alto grado di presenza, medio basso grado di presenza, basso grado di presenza (con uno o due aspetti).

Solo poco più della metà delle scuole di I ciclo e il 40% circa delle scuole di II ciclo presentano un alto grado di presenza di aspetti relativi all'elaborazione del curriculum (Grafico 1.15, 1.16). A livello di area geografica, un alto grado di presenza di aspetti di elaborazione del curriculum, così come dichiarata dalle scuole, si evidenzia nel 65% circa delle scuole di I ciclo del Sud e del Sud isole; per le scuole di II ciclo, prevale un alto grado di presenza di questo indice nelle scuole del Sud (oltre il 45%). Allo stesso tempo, per il II ciclo si osserva una polarizzazione all'estremo opposto: circa il 35% di scuole del Sud e Isole mostra un basso grado di presenza di aspetti relativi al curriculum negli istituti tecnici e professionali (dato Italia 25%). A livello regionale si evidenzia un altro grado di presenza del valore dell'indice nelle scuole di I ciclo delle Regioni Obiettivo Convergenza (con percentuali che sfiorano quasi il 70%) (Appendice 1, 2, D_3_1_a_1).

Considerando i dati relativi alla presenza di un curriculum per differenti ambiti disciplinari, quasi il 90%

delle scuole del I ciclo (89% scuola primaria e 87% scuola secondaria di primo grado) ha predisposto un **curriculum di scuola di italiano e di matematica**; un curriculum di scuola di inglese, scienze e relativo ad altre materie è stato elaborato da una percentuale di scuole poco inferiore (80%). Meno frequente è la presenza di **un curriculum di scuola per lo sviluppo delle competenze trasversali** (circa il 58%), mentre **l'individuazione di un profilo di competenze in uscita** è stato predisposto da oltre l'80% delle scuole. In generale si osserva una limitata variabilità a livello regionale, anche se, come già evidenziato, le Regioni Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) presentano una presenza più alta di questi aspetti (Appendice 1, 2, D_3_1_a_2).

Nel II ciclo **un curriculum di scuola di italiano, matematica e inglese** è stato predisposto dal 78% circa dei licei, dal 70% circa degli istituti tecnici e dal 68% circa degli istituti professionali. Solo la metà degli istituti professionali ha elaborato **un curriculum per lo sviluppo delle competenze trasversali**. Il **profilo delle competenze in uscita** da scuola è stato elaborato dal 72% circa degli istituti tecnici e professionali e in misura minore nei licei (Italia 64%).

Nelle scuole di II ciclo la variabilità regionale è piuttosto ampia e interessa tutti e tre gli indirizzi di studio. Si segnala, a questo riguardo, il fatto che solo la metà degli istituti tecnici della Sardegna ha un proprio curriculum di italiano e matematica; nel confronto fra regioni ugualmente inferiore risulta essere la presenza di un curriculum di italiano e matematica, oltre che per la Sardegna, per gli istituti tecnici in Liguria. All'opposto l'80% circa delle scuole professionali in Emilia Romagna e in Lombardia ha un proprio curriculum di italiano e matematica (Appendice 1, 2, D_3_1_a_2).

In generale dai dati emerge che, sebbene la riflessione sul curriculum sia centrale nella definizione dell'offerta formativa della scuola, alcune scuole sono in ritardo, soprattutto per gli aspetti riguardanti l'elaborazione di un curriculum per le competenze trasversali.

¹⁸ Cfr. la Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Grafico 1.15 - Presenza di Aspetti relativi all'elaborazione del curricolo - Distribuzione percentuale per area geografica - I ciclo.

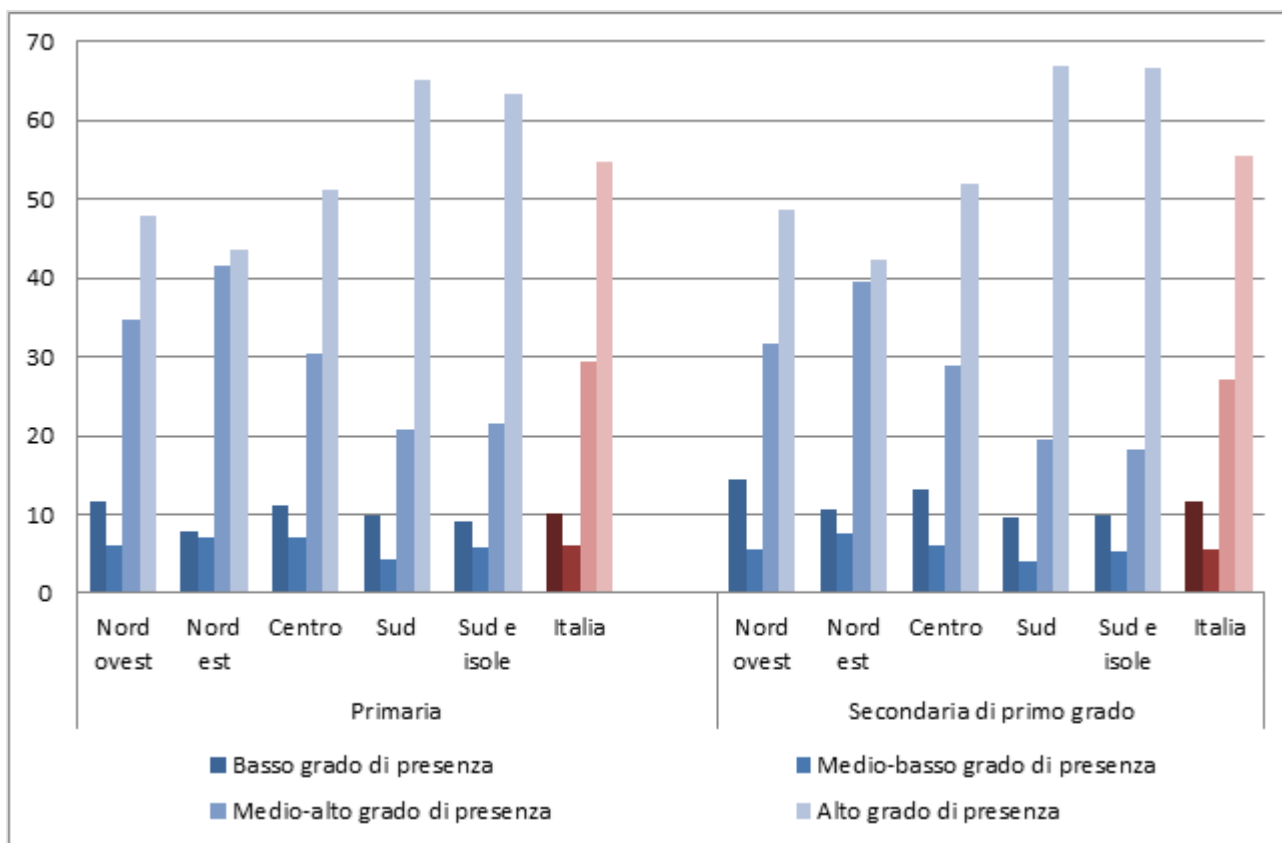
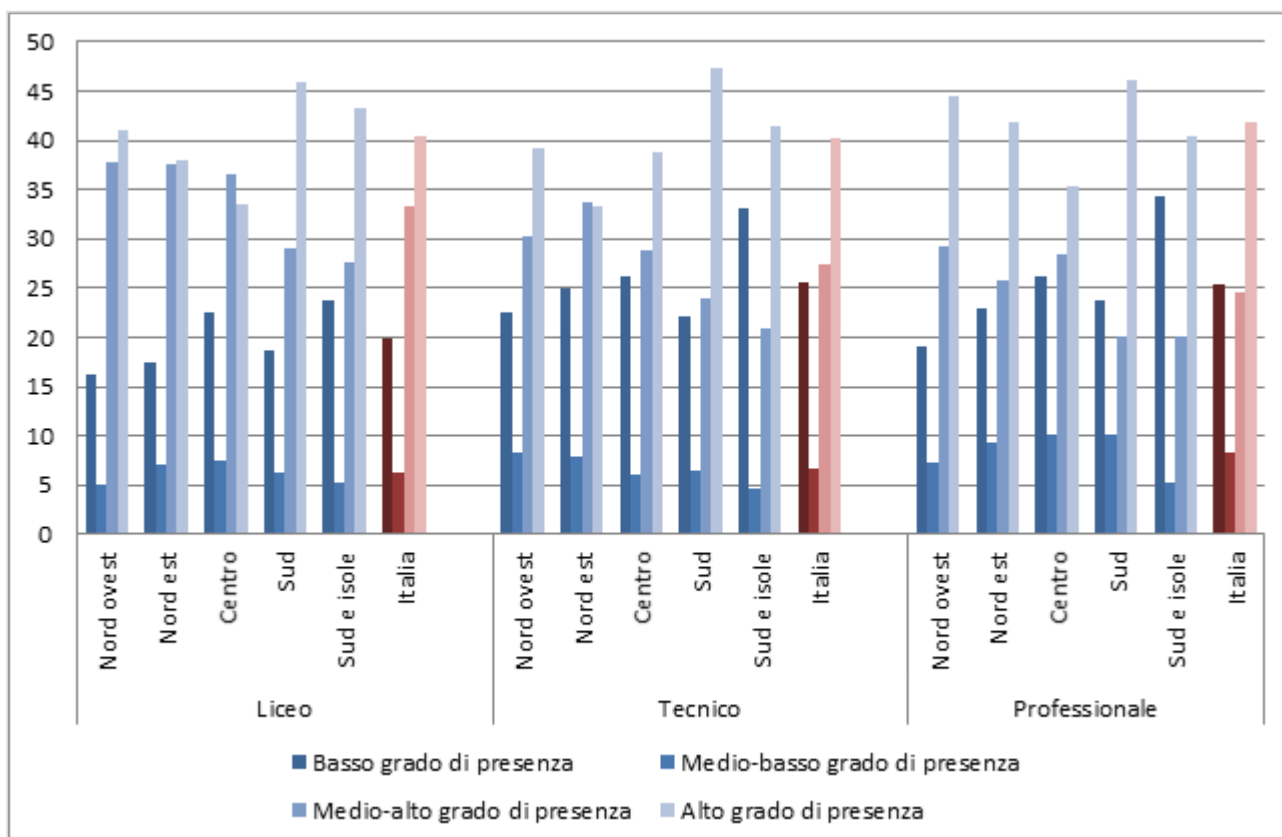


Grafico 1.16 - Presenza di Aspetti relativi all'elaborazione del curricolo - Distribuzione percentuale per area geografica - II ciclo.



Nel confronto fra i vari ordini scolastici, le scuole di I ciclo risultano aver portato avanti tale riflessione in misura maggiore rispetto alle scuole di II ciclo. Per le scuole del I ciclo l'adozione delle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e di primo di primo ciclo del 2012* è stata preceduta da un' articolata sperimentazione svoltasi negli anni precedenti¹⁹. Inoltre, il riassetto organizzativo, determinato dalla legge n. 111/2011 sul dimensionamento delle autonomie scolastiche e dei punti di erogazione del servizio per le scuole di ogni ordine e grado, ha reso cogente tale riflessione soprattutto per un numero consistente di circoli didattici e scuole medie costituiti in istituti comprensivi. Infine, è importante ricordare che la scuola di I ciclo, e in particolare la scuola primaria, rappresenta nei fatti il luogo in cui è nato e si è sviluppato il dibattito sul curricolo (in sostituzione dei programmi) già a partire dagli anni '80.

1.1.3.2 L'ampliamento dell'offerta formativa

All'interno dell'orario annuale delle lezioni previsto per legge, le scuole definiscono l'insieme delle proposte formative che compongono il curricolo di scuola. Tale curricolo è costituito da una quota nazionale, comprensiva delle diverse discipline previste dal corso di studi, nonché da una quota opzionale, definita autonomamente dalla scuola, in cui si propongono agli allievi percorsi formativi legati alle esigenze degli specifici contesti. Per le finalità connesse con l'ampliamento dell'offerta formativa, le scuole hanno la possibilità di utilizzare la quota di curricolo rimessa all'autonomia delle scuole (fino a un massimo del 20% del monte orario annuale) o possono anche sfruttare le possibilità offerte da una riduzione della durata delle lezioni rispetto ai canonici 60 minuti, per cui quelli recuperati vengono utilizzati per realizzare ore aggiuntive di insegnamento.

Le scuole realizzano inoltre attività extra-curricolari, che contribuiscono ad arricchire la proposta formativa rivolta agli allievi. Queste attività spesso sono opzionali per gli allievi e prevedono talvolta un contributo aggiuntivo da parte delle famiglie (ad

esempio corsi pomeridiani di lingue, teatro, musica, attività sportive.). Per arricchire e ampliare l'offerta formativa le scuole statali ricevono fondi specifici²⁰, parzialmente ridotti negli ultimi anni.

Le scuole primarie tendono a realizzare le attività di ampliamento dell'offerta formativa più frequentemente all'interno dell'orario curricolare (62% delle scuole), ad esempio accogliendo esperti esterni durante le normali ore di lezione. Viceversa, nelle scuole secondarie di primo grado la tendenza è quella di ampliare l'offerta formativa soprattutto al di fuori delle attività ordinarie, con interventi pomeridiani opzionali (Grafico 1.17).

Quasi tutte le scuole secondarie di secondo grado (Grafico 1.18) ampliano l'offerta formativa fuori dall'orario curricolare (97% dei licei, 94% degli istituti tecnici e 89% degli istituti professionali). Più di una scuola superiore su tre arricchisce l'offerta di formazione anche all'interno delle normali ore di lezione (40% dei licei e degli istituti tecnici, 37% degli istituti professionali).

Il ricorso alla riduzione dei minuti di lezione per realizzare unità didattiche aggiuntive ha interessato invece un numero residuale di scuole (inferiore al 2% nella primaria, intorno al 6% nella secondaria di primo grado, compreso tra il 3 e il 5% nella secondaria di secondo grado) (Appendice 1,2, D_3_2_b_1).

Come abbiamo visto, un aspetto caratterizzante la scuola dell'autonomia è la possibilità di utilizzare **una quota del monte ore annuale (fino al 20%)** per l'attivazione di discipline e la realizzazione di attività che rispondano ai bisogni formativi rilevati dalla scuola. Questa opportunità sembra colta maggiormente dagli istituti professionali (Italia 38%); risulta invece presente in meno di un terzo delle scuole del I ciclo (circa il 28%) e nei licei (23%) e nei tecnici (26%). (Appendice 1,2, D_3_1_a_2).

¹⁹ Cfr. il D. Lgs 19 febbraio 2004, n.59 sulla *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53; il DM 31 luglio 2007 – *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo di istruzione*.

²⁰ In particolare il *Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche* (FIS), che è l'insieme delle risorse finanziarie destinate a retribuire attività aggiuntive e/o per l'intensificazione delle attività, e il *Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa per gli interventi perequativi*, istituito per sostenere l'autonomia scolastica sulla base della legge 440/1997

Grafico 1.17 - Modalità di ampliamento dell'offerta formativa – Dato nazionale in percentuale - I ciclo.

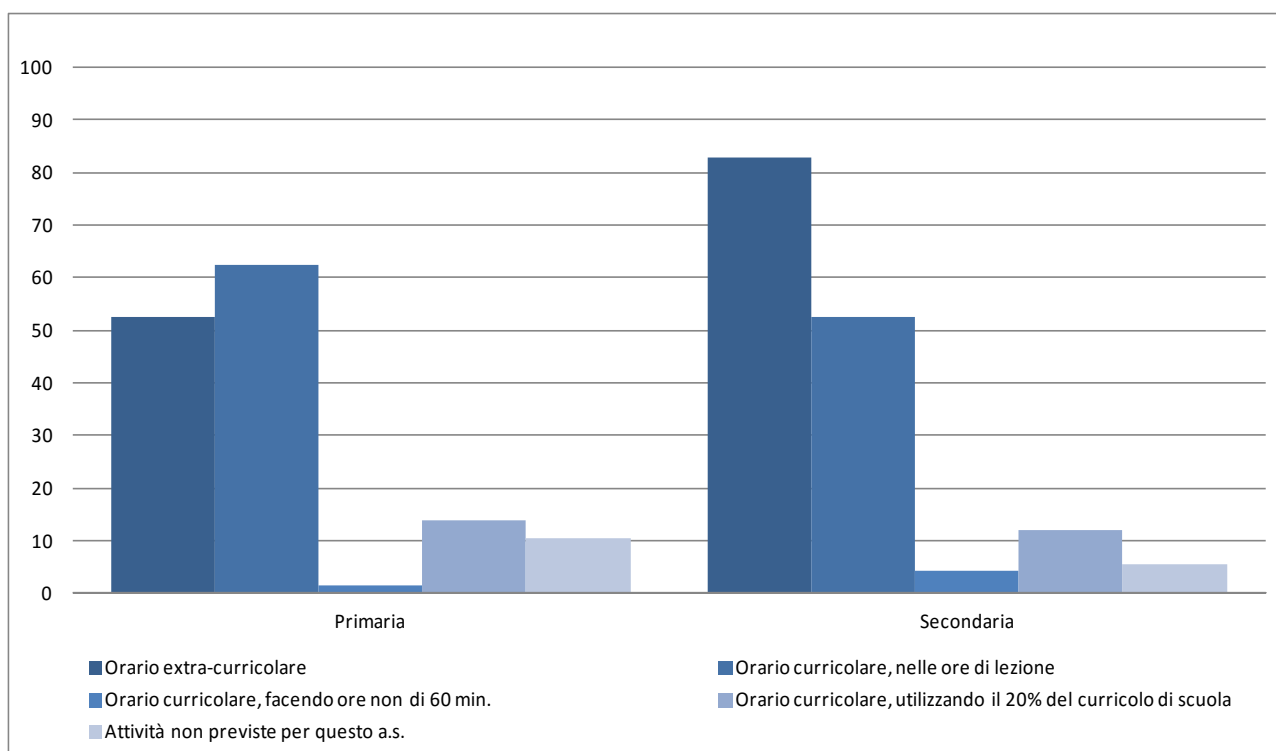
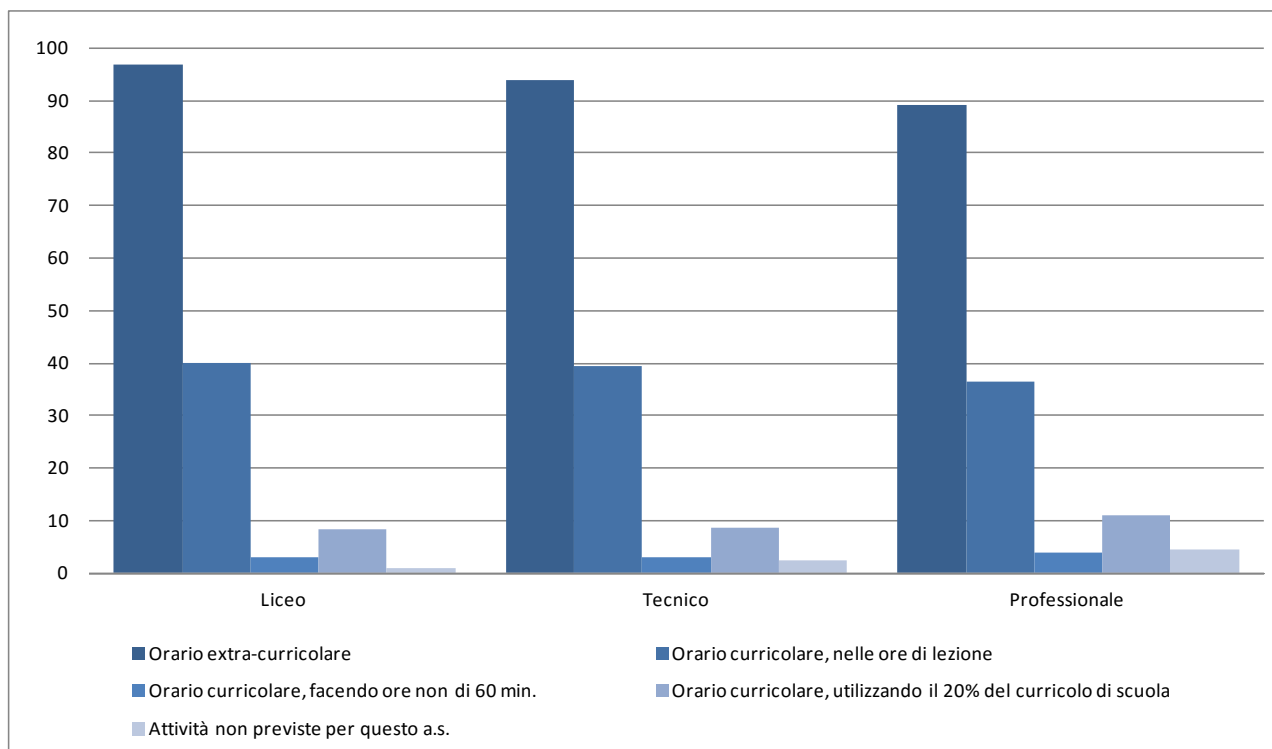


Grafico 1.18 - Modalità di ampliamento dell'offerta formativa – Dato nazionale in percentuale - Il ciclo.



Appare importante evidenziare che le scelte più innovative risultano legate a specifici contesti territoriali; in Liguria, Friuli Venezia Giulia, Piemonte e Lombardia le scuole secondarie di primo grado ricorrono, con maggiore frequenza rispetto alle scuole delle altre regioni, alla riduzione dell'ora di lezione per ampliare l'offerta, e ciò è vero in Friuli Venezia Giulia anche per le scuole primarie. Guardando alle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto in Liguria, una quota significativa di istituti, in particolare professionali, amplia l'offerta formativa ricorrendo alla riduzione dei minuti nell'ora di lezione, mentre in particolar modo nell'Emilia Romagna (64%) nella Liguria e nelle Marche (57%) è decisamente più diffuso - comparativamente alle altre regioni - il ricorso alla quota di curriculum autonomamente definita dalla scuola, anche in questo caso con particolare riferimento agli istituti professionali (Appendice 1 ,2 D3_2_b_1).

A distanza di circa un quindicennio dall'introduzione delle norme che regolano l'autonomia scolastica, le opzioni ipotizzate per favorire la flessibilità didattica sembrano non avere avuto successo nella scuola italiana. Le nostre scuole sembrano preferire rimanere nel solco della tradizione, da un lato arricchendo l'offerta formativa rimanendo però all'interno dell'orario di lezione previsto, dall'altro offrendo proposte di ampliamento che si situano al di fuori del curriculum, rimanendo pertanto aggiuntive.

In ultimo, si evidenzia, in alcune regioni, la capacità degli istituti professionali di farsi interprete delle istanze del territorio, funzione probabilmente di politiche concertate e di sistema fra la scuola e il mondo del lavoro.

1.1.3.3 La flessibilità oraria come opportunità

Come precedentemente evidenziato, le scuole hanno la facoltà di articolare l'**orario giornaliero delle lezioni**, oltre che in unità di insegnamento tradizionali di 60 minuti, anche in unità di durata diversa (ad esempio di 50 o di 55 minuti) o, ancora, possono adottare articolazioni orarie flessibili, in relazione a specifiche esigenze (ad esempio rendendo l'ultima ora più breve delle altre, oppure proponendo in classi diverse durate delle lezioni differenti). Le ragioni che spingono a cercare nuove soluzioni orarie sono di tipo didattico quando, riducendo di pochi minuti ciascuna ora di lezione, tali minuti sommati insieme si

trasformano in ore aggiuntive, usate per approfondimenti tematici, progetti, potenziamento di alcune discipline curriculari, ecc. Va evidenziato che la riduzione dell'ora di lezione è possibile solo se i minuti vengono recuperati in altre attività didattiche, nel rispetto del monte orario annuale delle lezioni di cui debbono fruire gli allievi, così come dell'orario di lavoro che è tenuto a svolgere il personale. Infatti, come è stato messo in rilievo da numerose ricerche in ambito educativo (Scheerens, 2014), il tempo rappresenta una risorsa importante per l'apprendimento degli studenti e, come tale, può essere manipolato in relazione alle esigenze degli specifici contesti scolastici.

Altre ragioni che spingono alla riduzione dell'unità di insegnamento sono legate a cause esterne alla scuola. Nel caso in cui gli orari delle corse dei mezzi di trasporto non siano compatibili con l'orario scolastico, la scuola può ridurre la durata delle unità di insegnamento iniziali o finali, esclusivamente per le situazioni in cui sia necessario (classi, corsi, ecc.). In questo secondo caso - che interessa soprattutto la scuola secondaria - non c'è l'obbligo per studenti e insegnanti di recuperare i minuti persi.

Sulla base dei dati raccolti dall'INVALSI attraverso il Questionario Scuola per l'anno scolastico 2014-15, nelle scuole italiane si osserva, come tendenza generale, una preferenza per l'orario tradizionale, soprattutto nel primo ciclo di istruzione, dove le ore di lezione standard, da 60 minuti, sono adottate nel 79% delle scuole primarie e nel 74% delle scuole secondarie di primo grado (Grafico 1.17, 1.18.).

Sono soprattutto le secondarie di primo grado delle regioni del Sud Italia quelle in cui si ricorre con più frequenza all'orario standard (92% delle scuole nel Sud e 94% nel Sud e Isole). Un orario ridotto delle lezioni, ovvero inferiore a 60 minuti per tutte le unità di insegnamento, è praticato da una minoranza di scuole nel I ciclo di istruzione (circa il 3% delle primarie e il 10% delle secondarie di primo grado).

Più diffuso è l'orario flessibile, che riguarda la riduzione solo di alcune ore di lezione, o la riduzione sistematica delle ore solo in alcune classi o corsi della scuola (18% delle scuole primarie, 15% delle secondarie). L'orario flessibile è adottato soprattutto nel Nord Est, coinvolgendo circa il 31% delle scuole primarie e secondarie di quelle regioni (Grafico 1.19).

Grafico 1.19 - Durata dell'Unità di insegnamento – Distribuzione percentuale per area geografica - I ciclo.

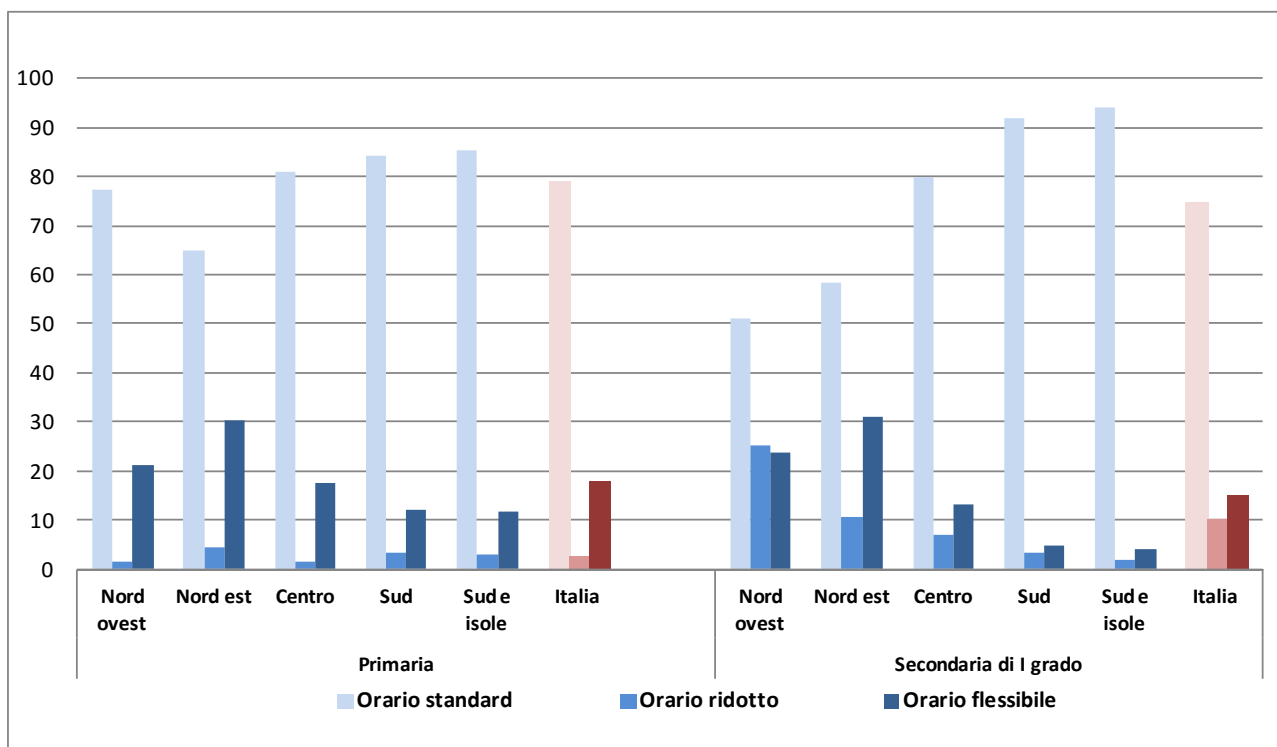
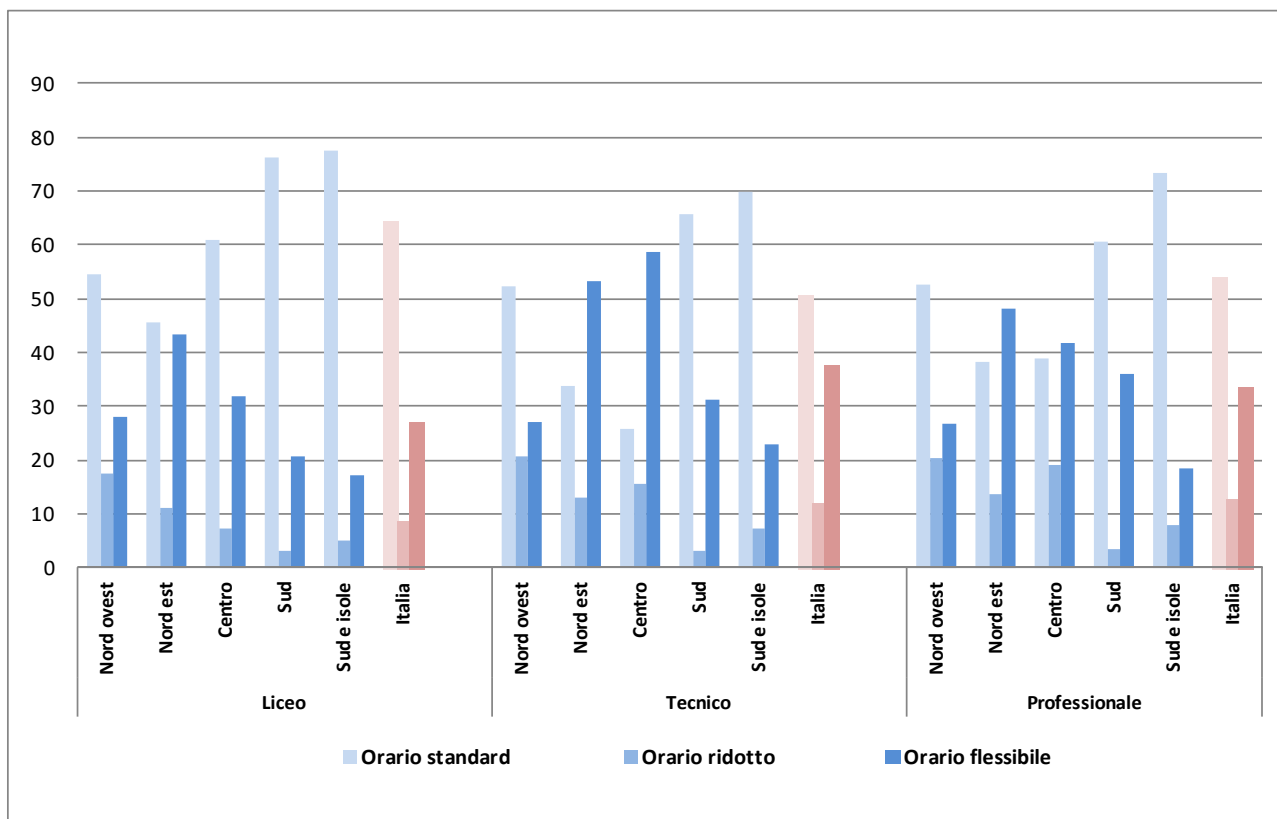


Grafico 1.20 - Durata dell'Unità di insegnamento – Distribuzione percentuale per area geografica - II ciclo.



Nelle scuole di II ciclo la situazione è più articolata; infatti, l'orario standard rappresenta la modalità prevalente solo per alcune aree geografiche e alcuni indirizzi di studio. Mentre negli indirizzi liceali e, in generale, nelle regioni del Nord Ovest, del Sud e del Sud e Isole la maggior parte delle scuole adotta un orario standard, negli istituti tecnici e professionali del Nord Est e del Centro è prevalente il ricorso a un orario flessibile (Grafico 1.18). Si evidenzia in questo caso il dato dell'Abruzzo in cui l'80% e oltre degli istituti tecnici e professionali sceglie modalità orarie flessibili, probabilmente per agevolare gli spostamenti degli studenti in un territorio caratterizzato da piccoli centri di montagna (Appendice 1, 2, D_3_2_a_1).

L'adozione sistematica di un orario ridotto delle lezioni, complessivamente poco diffusa, è presente più spesso negli istituti tecnici e professionali del Nord Ovest e del Centro Italia.

1.1.3.4 La continuità

Delineare il processo educativo dalla scuola dell'infanzia fino alla fine del II ciclo significa costruire la continuità del processo di apprendimento, tratteggiando il processo di apprendimento come unitario, graduale e progressivo pur nel rispetto delle tappe di passaggio previste, dei traguardi di sviluppo e dei necessari raccordi tra il I e il II ciclo.

Per garantire la continuità appare centrale l'armonizzazione dei vari aspetti connessi alla dimensione curricolare, come già evidenziato nel primo paragrafo, attraverso la traduzione pratica dei contenuti formativi, lungo i segmenti di istruzione, in relazione agli stadi evolutivi e alla maturazione degli alunni. La scansione temporale delle discipline tra i segmenti di studio presenta elementi di complessità, anche perché non sempre risponde a principi analoghi: in alcuni casi si ha uno sviluppo ciclico dei contenuti tra un grado scolastico e l'altro (come nel curriculum di matematica, che viene riproposto nei diversi segmenti a livelli di complessità maggiori); in altri casi, lo sviluppo si estende temporalmente tra un grado e l'altro (come nel curriculum di storia, che affronta la storia antica nella scuola primaria e la storia moderna nella secondaria) (Cerini, 2012). Occorre inoltre menzionare la crescente importanza data alle competenze e al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli alunni, così come indicano i documenti ministeriali per il curriculum. Ad esempio le *Indicazioni Nazionali per il curriculum* del 2012 definiscono i traguardi di

competenze cui dovrebbero giungere i ragazzi al termine di un segmento di studio, nonché un profilo atteso che la singola istituzione scolastica dovrebbe prefigurare e comporre, cercando di dare equilibrio alle istanze espresse dai modelli generali e alle specifiche declinazioni in termini di obiettivi, contenuti e abilità definite liberamente e autonomamente dalla scuola anche in base al suo contesto di riferimento.

La progettazione didattica e la programmazione di istituto in continuità verticale dovrebbe quindi delineare dei percorsi di conoscenza progressivi, in un'ottica di unitarietà dell'esperienza formativa dalla scuola dell'infanzia alla fine del percorso di studi. Dalle risposte al Questionario Scuola si evidenzia che **poco più della metà delle scuole di primo ciclo ha una programmazione di istituto in continuità verticale** (dato Italia 57%), con minime differenze fra aree geografiche (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2). A livello regionale tale modalità di programmazione è meno frequente in Sardegna, (44% primaria e 48% secondaria) e in Basilicata (48% primaria e 46% secondaria).

Per il secondo ciclo la programmazione in continuità verticale è praticata in meno della metà delle scuole (Italia 49% licei, 46% tecnici e 45% professionali) e complessivamente in misura minore nelle scuole del Sud e Sud e Isole. Si evidenziano percentuali inferiori negli Istituti tecnici e nei professionali in Molise (circa 19%), negli istituti professionali e nei licei della Sardegna (rispettivamente il 31% e il 38%) (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2).

Come rappresenta il grafico 1.21 l'indicatore **azioni attuate per la continuità**, che mette a confronto le attività svolte da un segmento di istruzione in collaborazione con il segmento formativo precedente (primaria vs infanzia, secondaria di primo grado vs primaria, secondaria di secondo grado vs secondaria di primo grado), alcune di queste sono prevalenti nel primo ciclo, soprattutto all'interno degli istituti comprensivi, dal momento che alla continuità è peraltro finalizzata la loro costituzione.

Tra le azioni attuate in modo sistematico dalle scuole primarie e secondarie di primo grado, si hanno gli incontri tra gli insegnanti di ordini di scuola diversi per lo scambio di informazioni utili alla formazione delle classi e la visita della scuola da parte dei bambini dell'ordine di scuola precedente; queste opzioni sono

state selezionate rispettivamente dal 98% e 96% delle scuole primarie e dal 97% delle scuole secondarie di primo grado. Nel I ciclo di istruzione anche le altre modalità appaiono adottate da una quota importante di scuole. Osservando la distribuzione dei dati per aree geografiche, nella scuola primaria la trasmissione di fascicoli sul percorso formativo degli studenti nel passaggio dall'infanzia alla primaria è più praticata nel Nord Est (69% delle scuole), rispetto al Sud (61%), Sud e Isole (51%). Viceversa gli incontri tra gli insegnanti della primaria e gli insegnanti della scuola dell'infanzia per definire le competenze in uscita e in entrata al Sud e Sud e Isole sono maggiormente diffusi (80% delle scuole) rispetto al Nord Ovest e al Nord Est (72% e 69% delle scuole). In alcune regioni una percentuale maggiore di scuole primarie - rispetto alla media nazionale (76% di scuole) - realizza attività educative comuni rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia insieme a quelli della primaria (Abruzzo 88% di scuole, Umbria 87% e Liguria 85%). Per l'Umbria (81% di scuole) e l'Abruzzo (82%) compaiono percentuali superiori alla media nazionale (Italia 68%) anche per le attività educative comuni per bambini di primaria e secondaria di primo grado (Appendice 1, 2, D_3_4_a_1).

Nelle risposte al Questionario le scuole hanno potuto indicare in un campo libero anche ulteriori attività svolte a supporto della continuità. Complessivamente la percentuale di scuole che a livello nazionale hanno selezionato la modalità di risposta *altre attività* è del 16% per la scuola primaria e del 17% per la scuola secondaria di primo grado. L'analisi delle risposte aperte delle scuole che hanno indicato di realizzare *altre attività*²¹ permette di comprendere meglio le modalità di attuazione della continuità e le eventuali ulteriori strategie adottate dalle scuole.

Per quanto riguarda gli incontri tra i docenti di due ordini di scuola differenti si evidenzia che, in alcune realtà, vengono svolte anche dopo l'avvio dell'anno scolastico, per monitorare la situazione degli studenti o per scambiarsi informazioni sugli alunni inseriti nelle classi prime; oppure riguardano l'andamento di particolari gruppi di alunni come gli studenti con bisogni educativi speciali. Gli incontri, in taluni casi, hanno per oggetto aspetti di tipo metodologico, per uniformare le

strategie metodologiche e didattiche nelle classi ponte o gli ambienti di apprendimento, o, ancora, per definire i criteri per la realizzazione delle prove di ingresso per la primaria. Analizzando l'utilizzo in contesto della parola chiave «trasmissione», si evidenzia come vengano usati molti termini volti a indicare il passaggio di informazioni e dati sugli alunni dall'infanzia alla primaria. La forma assunta dalla documentazione e il grado di strutturazione delle attività sono eterogenei: si hanno schede di osservazione, schede informative, schede di passaggio, schede sintetiche, schede articolate sugli esiti, profili, fascicoli, griglie dei traguardi raggiunti ecc. Sono citate anche varie forme di visita della scuola da parte degli alunni del grado di scuola inferiore rispetto a quello considerato. Vengono citate infine esperienze di coinvolgimento dei genitori, per collaborare, ad esempio, alla progettazione dell'offerta formativa.

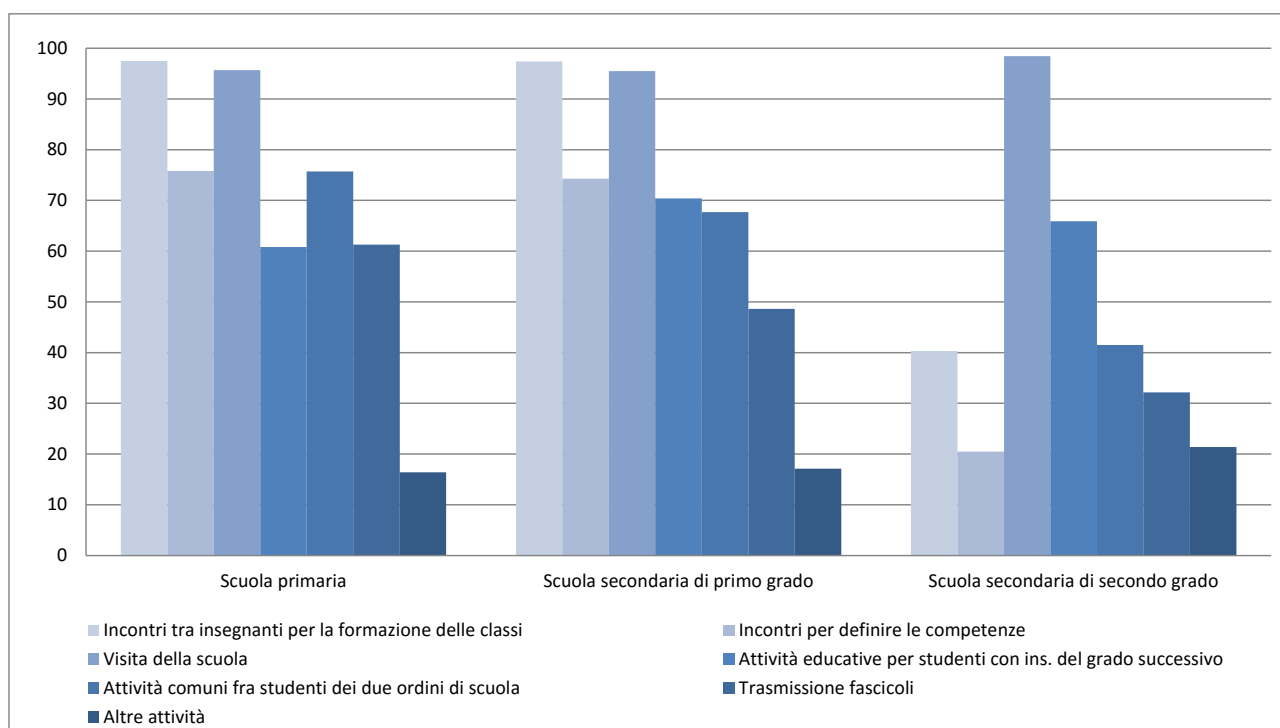
Nella scuola secondaria di secondo ciclo, gli incontri con i docenti del ciclo inferiore per lo scambio di informazioni sugli alunni per la formazione delle classi sono realizzati dal 40% delle scuole (dato Italia); in misura minore sono segnalati gli incontri con gli insegnanti del ciclo precedente per la definizione delle competenze in entrata e in uscita (21%). La visita dell'Istituto da parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado è l'attività svolta da quasi la totalità delle scuole (98%); mentre il 67% delle scuole dichiara di fare attività educative per studenti della secondaria di I grado con gli insegnanti della secondaria di II grado.

Dall'analisi delle risposte aperte, date dal 21% delle scuole di II ciclo che hanno compilato il campo aperto *altre attività*, emerge che alcune scuole hanno ulteriormente specificato la presenza di esperienze di lavoro sul curricolo verticale, come la formazione di insegnanti per la realizzazione del curricolo verticale o disciplinare in continuità, la realizzazione di micro-progettazioni didattiche sul curricolo verticale e la strutturazione di un curricolo verticale per competenze.

²¹ Per le analisi dei campi aperti si è utilizzato il software WordStat (Provalis Research). In particolare si è analizzato il contesto d'uso di

alcuni termini che sono stati giudicati importanti in relazione alle tematiche di questa sezione, tra i quali: 'incontri', 'trasmissione', ecc.

Grafico 1.21 - Azioni attuate per la continuità – Dato nazionale in percentuale.



1.1.3.5 La progettazione

Nella scuola dell'autonomia la progettazione ha come riferimento l'ispirazione culturale ed educativa indicata dalla scuola nel P(T)OF e implica un modello organizzativo che sottolinea la dimensione collegiale dell'insegnamento, in un'ottica di valorizzazione della professionalità del docente all'interno di una comunità di professionisti, e ne caratterizza l'attività didattica come un percorso di ricerca e aggiornamento continuo.

Le varie modalità di programmazione didattica e di elaborazione, monitoraggio e revisione delle scelte progettuali indicate nel P(T)OF e utilizzate dagli insegnanti concorrono quindi a definire la qualità dell'azione educativa. A questo riguardo, grazie ai dati rilevati dal Questionario Scuola, è stato predisposto un indice che rappresenta il grado di **presenza di aspetti relativi all'elaborazione della progettazione didattica**; gli aspetti considerati per l'indice sono: la presenza di modelli comuni a tutta la scuola per la progettazione, la progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di

studenti, una programmazione per classi parallele, una programmazione per dipartimenti disciplinari, una programmazione in continuità verticale, la definizione di criteri di valutazione comuni a tutta la scuola, la progettazione di percorsi di recupero e di potenziamento. L'indice si articola in *alto grado di presenza* (7-8 aspetti), *medio alto-grado*, *medio-basso grado*, *basso grado di presenza* (1-2 aspetti).

I grafici 1.22 e 1.23 mostrano che, sia per il I sia per il II ciclo, le scuole dichiarano, in misura maggiore, un *medio-alto grado* e *alto grado* di presenza di aspetti relativi all'elaborazione del curriculum, e, a seguire, il grado *medio-basso*. In generale, sembra che nelle scuole alcune modalità organizzative e di progettazione siano ormai acquisite e consolidate con scarse differenze fra le macro-aree geografiche. Tuttavia, seppure con valori minimi, si evidenzia il dato relativo al livello *basso grado di presenza* di aspetti di elaborazione della progettazione didattica, che individua un gruppo di scuole (circa il 7% nel primo ciclo e circa il 5% nel secondo ciclo) in cui sembrerebbe mancare una visione unitaria e collegiale del lavoro di progettazione.

Grafico 1.22 - Presenza di Aspetti relativi alla progettazione didattica – Distribuzione percentuale per area geografica - I ciclo.

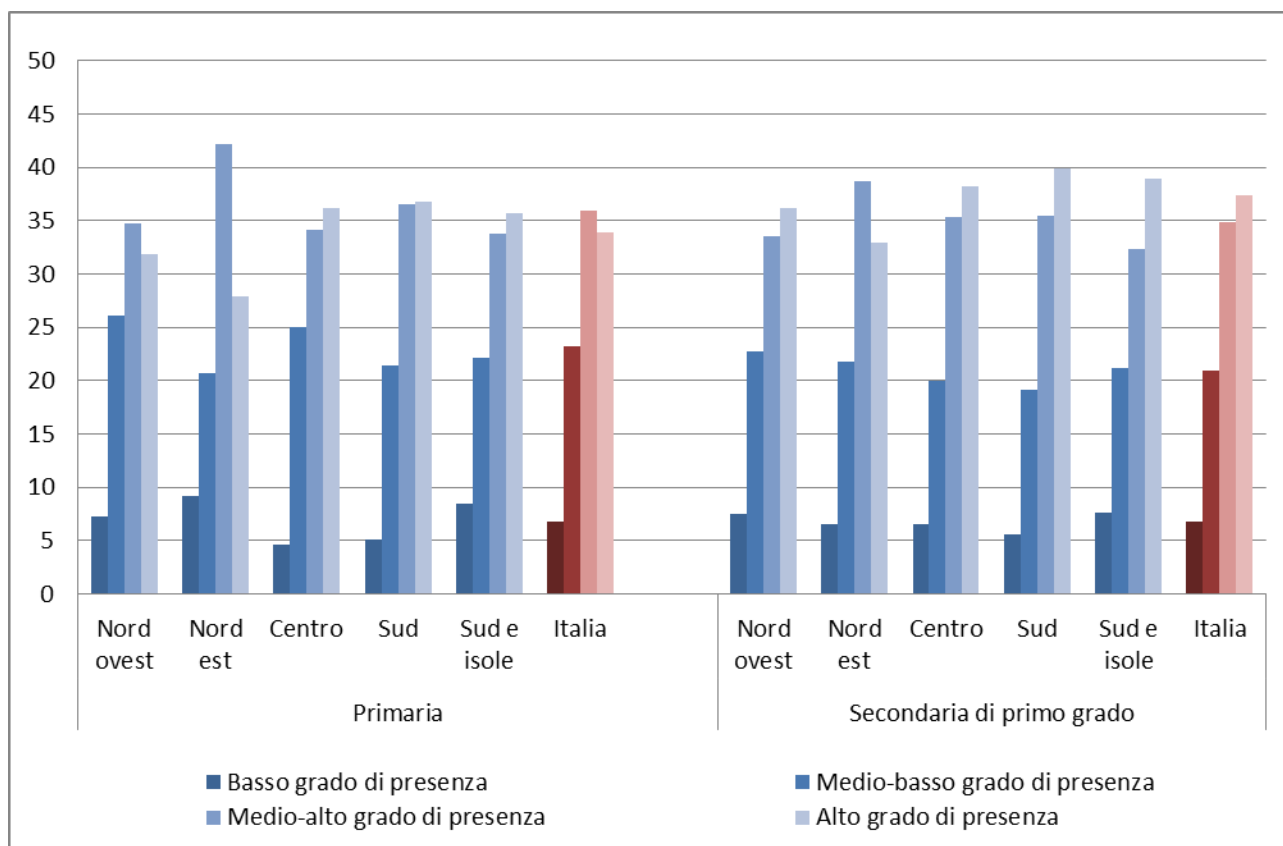
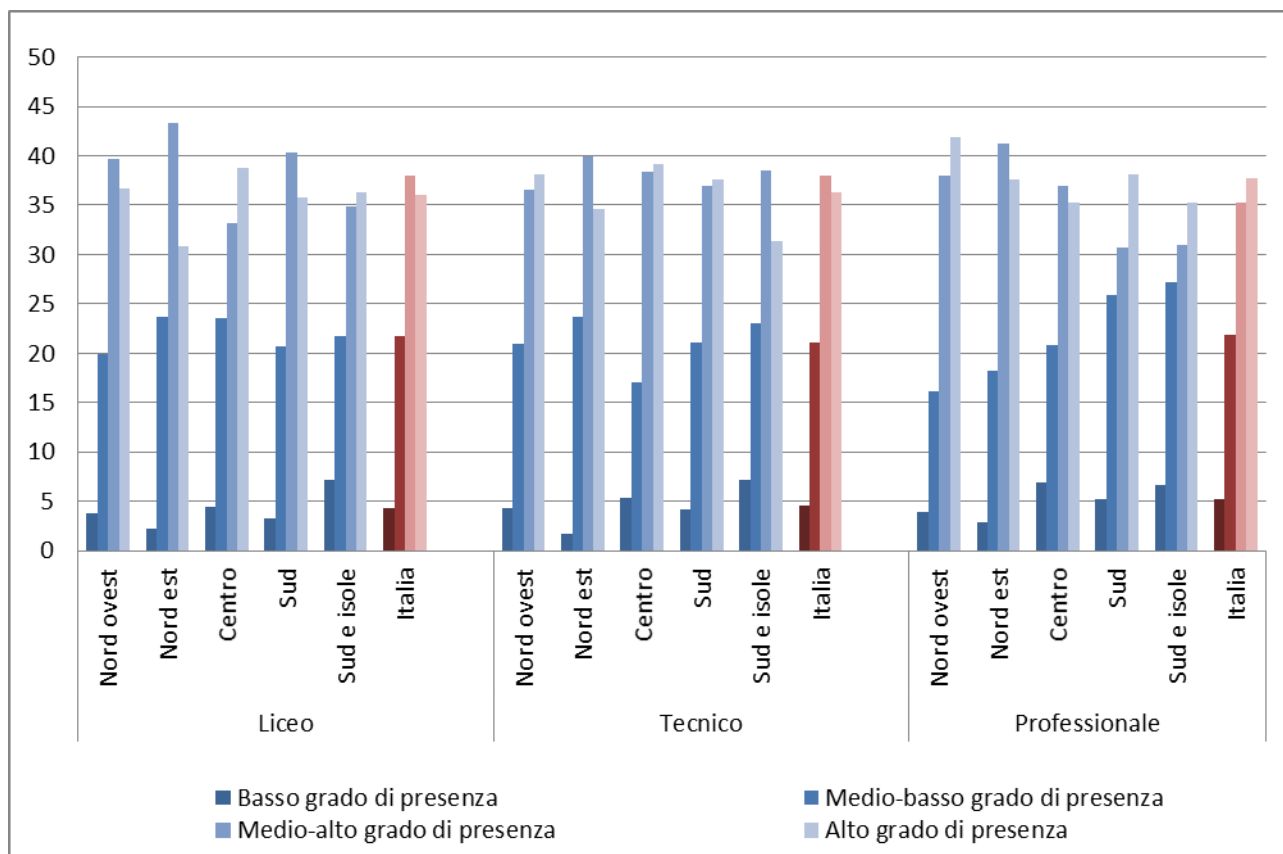


Grafico 1.23 - Presenza di Aspetti relativi alla progettazione didattica – Distribuzione percentuale per area geografica - II ciclo.



Considerando alcuni aspetti fra quelli utilizzati nell'elaborazione dell'indice, è possibile ricavare delle informazioni relativamente ad alcune modalità organizzative presenti nelle scuole. Per esempio l'utilizzo di **modelli comuni per la progettazione didattica è una modalità di lavoro largamente diffusa nella scuola di primo ciclo** (Italia 80%), anche se si evidenzia una certa variabilità a livello regionale: è presente in oltre il 90% delle scuole dell'Umbria, mentre è utilizzata solo nel 57% delle scuole primarie e nel 64% delle scuole secondarie di primo grado della Sardegna (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2).

Anche **nella scuola di II ciclo l'utilizzo di modelli comuni a tutta la scuola per la progettazione didattica è una modalità ampiamente presente** (Italia circa 84%) con qualche punto percentuale in più negli istituti tecnici e in quelli professionali. In particolare negli istituti professionali della Lombardia, del Veneto, del Friuli Venezia Giulia, delle Marche, dell'Abruzzo e della Basilicata la progettazione per modelli comuni è una pratica del 90% e oltre delle scuole. Meno presente risulta invece nelle scuole della Sardegna (di tutte le tipologie), nei licei della Liguria e negli istituti tecnici del Molise (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2).

L'attività di programmazione per classi parallele prevede la definizione di piani di lavoro e di prove di valutazione comuni e consente un continuo scambio di opinioni e materiali a sostegno del lavoro svolto in classe. Tale modalità è maggiormente diffusa nella scuola primaria (86% delle scuole), che ha sperimentato tale organizzazione del lavoro già prima dell'avvento dell'autonomia (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2). Nella scuola primaria risulta meno presente un'attività di progettazione per dipartimenti o per ambiti disciplinari (64%), che è invece più diffusa nella scuola secondaria di primo grado (Italia 81%) e nel secondo ciclo (oltre il 90%, dato nazionale, in tutte e tre le tipologie di indirizzo).

I dipartimenti disciplinari (previsti dal D.L.vo n.297/1994 Testo unico, art. 7) sono organi collegiali formati dai docenti che appartengono alla stessa disciplina o area disciplinare. Hanno la funzione di scelte comuni inerenti la programmazione didattico-disciplinare, individuare i contenuti imprescindibili delle discipline, coerentemente con le Indicazioni Nazionali, stabilendo gli obiettivi di apprendimento, declinati in termini di conoscenze, abilità e

competenze. Dai dati del Questionario Scuola INVALSI 2014-2015 si evidenzia per le scuole di II ciclo da un lato il dato del Piemonte, della Liguria, e della Puglia (con una percentuale superiore al 95% in tutti e tre gli indirizzi di studio) e quello dell'Umbria, in cui tale modalità di lavoro riguarda la totalità dei licei e dei tecnici (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2); all'opposto è una modalità di lavoro relativamente meno presente in Molise (liceo 81%, tecnico 73%, professionale 70%) e nei licei della Sardegna (83%).

In conclusione i dati rimarcano le differenze nella modalità di progettazione dell'azione didattica fra il I ed il II ciclo e, più nello specifico, fra scuola primaria e scuola secondaria.

1.1.3.6 La valutazione

Un aspetto innovativo introdotto dal Regolamento sull'autonomia riguarda la valutazione: le scuole, coerentemente con gli obiettivi prefissati, individuano le modalità e i criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti. Nell'ambito dell'azione didattica la valutazione costituisce un aspetto fondamentale del processo di insegnamento / apprendimento: ha da un lato una funzione regolativa dei processi di insegnamento in relazione all'impostazione delle attività, al controllo in itinere dei progressi degli studenti o alla verifica finale degli stessi (in senso sommativo e/o certificativo), dall'altro consente di orientare e sostenere gli studenti nei propri processi di apprendimento.

La definizione di criteri di valutazione comuni per le diverse discipline è una modalità di lavoro diffusa e acquisita in misura maggiore dalle scuole del I ciclo del Sud e del Sud e Isole (90%), in particolar modo nelle Regioni Obiettivo Convergenza (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2). Nel II ciclo è una prassi ampiamente consolidata in tutte e tre le tipologie di indirizzo (Italia circa il 90%). Se ne evidenzia la presenza nella totalità dei licei e dei tecnici dell'Umbria e nei licei dell'Abruzzo. Di pochi punti percentuali risulta meno diffusa in Liguria e negli istituti professionali e tecnici del Molise (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2).

Strettamente connessa con la definizione di criteri comuni per la valutazione delle discipline è la preparazione di **prove strutturate comuni a più classi**

dello stesso livello per valutare le conoscenze e le competenze degli studenti²².

Come si evidenzia dal Grafico 1.24 quasi la metà delle **scuole primarie** italiane dichiara di utilizzare delle prove strutturate per regolare i propri processi di insegnamento durante l'anno scolastico: vengono svolte prove in *3 o più discipline* in misura maggiore all'inizio (50%) e alla fine dell'anno (47%) e, in misura minore, durante (41%). In realtà i dati risultano piuttosto polarizzati dal momento che il 31% delle scuole non effettua alcuna prova in entrata, il 46% non effettua quelle intermedie e il 37% quelle finali.

Si rileva una variabilità minima, ma presente, per area territoriale: sono soprattutto le scuole del Sud a svolgere prove strutturate in entrata, intermedie e finali in *3 o più discipline*; in particolare, a livello regionale, si differenziano a questo proposito le Regioni Obiettivo Convergenza che mostrano una maggiore consuetudine all'utilizzo di prove strutturate comuni (Appendice 1, 2, D_3_1_d_1, D_3_1_d_2, D_3_1_d_3).

Il dato della **scuola secondaria di primo grado** si differenzia da quello della scuola primaria: mentre lo svolgimento di prove strutturate in entrata per 3 o più discipline interessa una platea maggiore di scuole (67%), le percentuali relative all'utilizzo di prove intermedie e finali in 3 o più discipline è decisamente inferiore, rispettivamente del 28% e del 37%. Solo il 18% di scuole non effettua prove in entrata a fronte del 60% che non svolge quelle intermedie e del 50% quelle finali (Grafico 1.25). Anche nella scuola secondaria di primo grado delle Regioni Obiettivo Convergenza si evidenzia una presenza diffusa di prove strutturate in entrata in *3 o più discipline* (80% in Campania, 78% in Puglia, il 70% in Sicilia e in Calabria), alla pari comunque della Lombardia, del Friuli Venezia Giulia, del Veneto e del Lazio (circa 70%) (Appendice 1, 2, D_3_1_d_1, D_3_1_d_2, D_3_1_d_3).

Nel II ciclo l'andamento risulta simile a quello della scuola secondaria di primo grado, con alcune differenze che riguardano la tipologia di indirizzo.

Nel **II ciclo** (Grafico 1.26) lo svolgimento di **prove strutturate comuni in entrata** per *3 o più*

discipline è presente nel 57% dei licei, nel 56% dei tecnici e in percentuale leggermente inferiore nei professionali (50%). A livello di area lo svolgimento di prove per *3 o più discipline* strutturate in entrata sono utilizzate nel 50% dei licei e dei tecnici del Nord Ovest e Nord Est, e nel 60% circa dei licei e degli istituti tecnici del Centro, del Sud e del Sud e Isole. Negli istituti professionali prevale nell'area del Sud (58%) e nel Sud e Isole (52%). Anche in questo caso si evidenzia la variabilità regionale e una maggiore diffusione dell'uso delle prove in un più ampio numero di discipline in alcune regioni dell'area Obiettivo Convergenza, come la Calabria e la Campania per i licei e gli istituti tecnici, o anche in Friuli Venezia Giulia e in Umbria per i licei (Appendice 1, 2, D_3_1_d_1).

Il 60% e oltre delle istituzioni scolastiche di II ciclo di qualsiasi tipologia non utilizza alcuna prova intermedia (Grafico 1.27): il dato, a livello nazionale, sfiora il 70% per gli istituti tecnici e i professionali. Non vengono svolte prove intermedie soprattutto al Sud in tutti e tre le tipologie di indirizzo (70% circa), e negli istituti tecnici e professionali del Centro (rispettivamente 70% e 74%) e del Sud e Isole (rispettivamente 75% e 78%). A livello regionale si evidenzia la mancanza di prove strutturate intermedie nei licei della Puglia e del Molise (80%), così come nei tecnici del Molise (90%), e nei professionali della Liguria, della Toscana, dell'Umbria, del Molise, della Sicilia e della Sardegna (circa 80%) (Appendice 1, 2, D_3_1_d_2).

Ugualmente poco diffuso è lo svolgimento di prove strutturate comuni alla fine dell'anno scolastico (Grafico 1.28): oltre il 60% delle scuole non effettua prove finali per alcuna disciplina di studio. Anche in questo caso si evidenzia per i licei il dato del Sud e Sud e Isole (71%); ugualmente per i tecnici (68% Sud e 73% Sud e Isole), mentre per i professionali emerge il dato del Centro (70%) oltre a quello del Sud (67%) e del Sud e Isole (74%). A livello regionale (Appendice 1, 2, D_3_1_d_3) non vengono somministrate prove strutturate finali nell'80% circa dei licei, dei tecnici e dei professionali della Sardegna, così come in Basilicata. Si rileva la mancanza di prove finali nei professionali della Liguria (80%), dell'Umbria (86%), del Lazio (78%), del Molise (80%), della Calabria (78%).

²² Nella domanda del Questionario scuola è stato indicato alle scuole di non considerare nella risposta le Prove INVALSI.

Grafico 1.24 - Presenza di Prove strutturate comuni- Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Primaria.

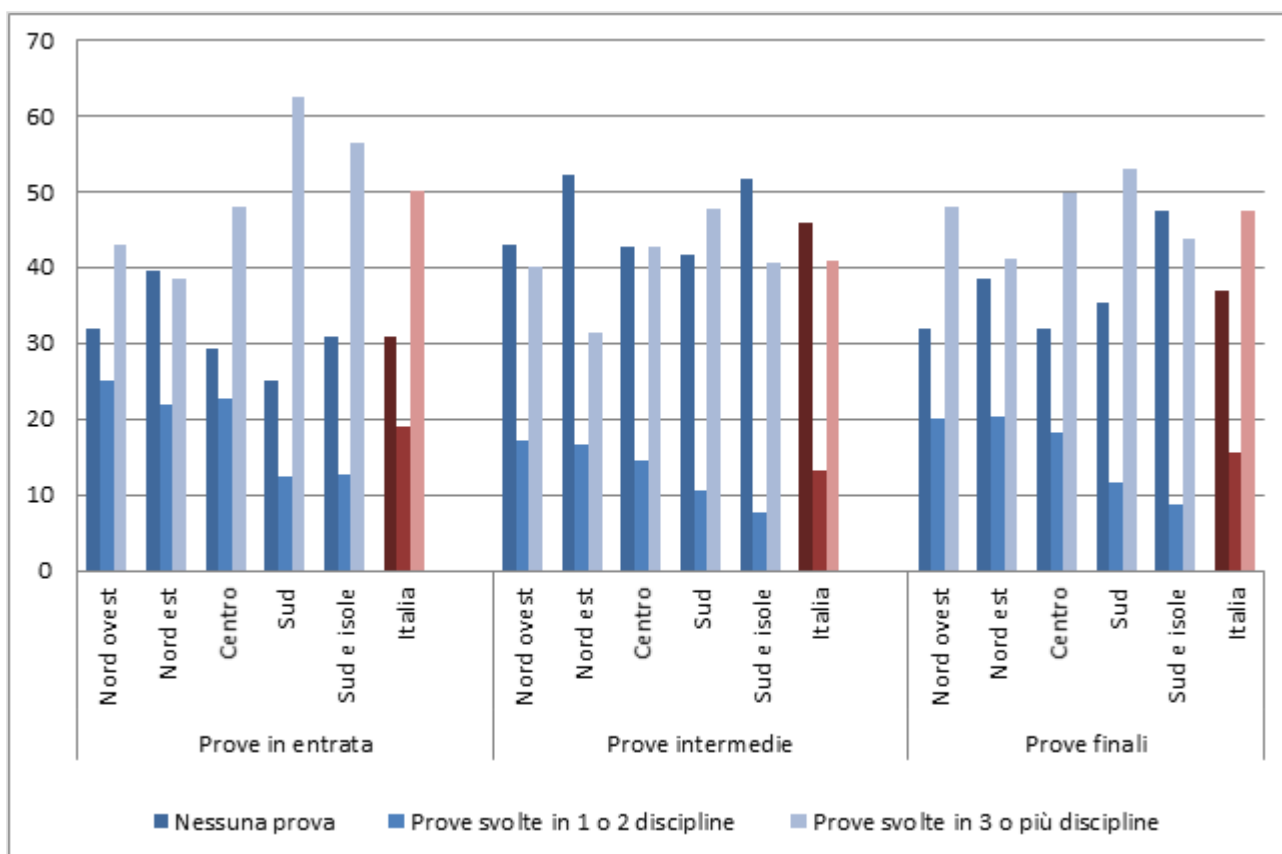


Grafico 1.25 - Presenza di Prove strutturate comuni- Distribuzione percentuale per area geografica, Scuola Secondaria di I grado.

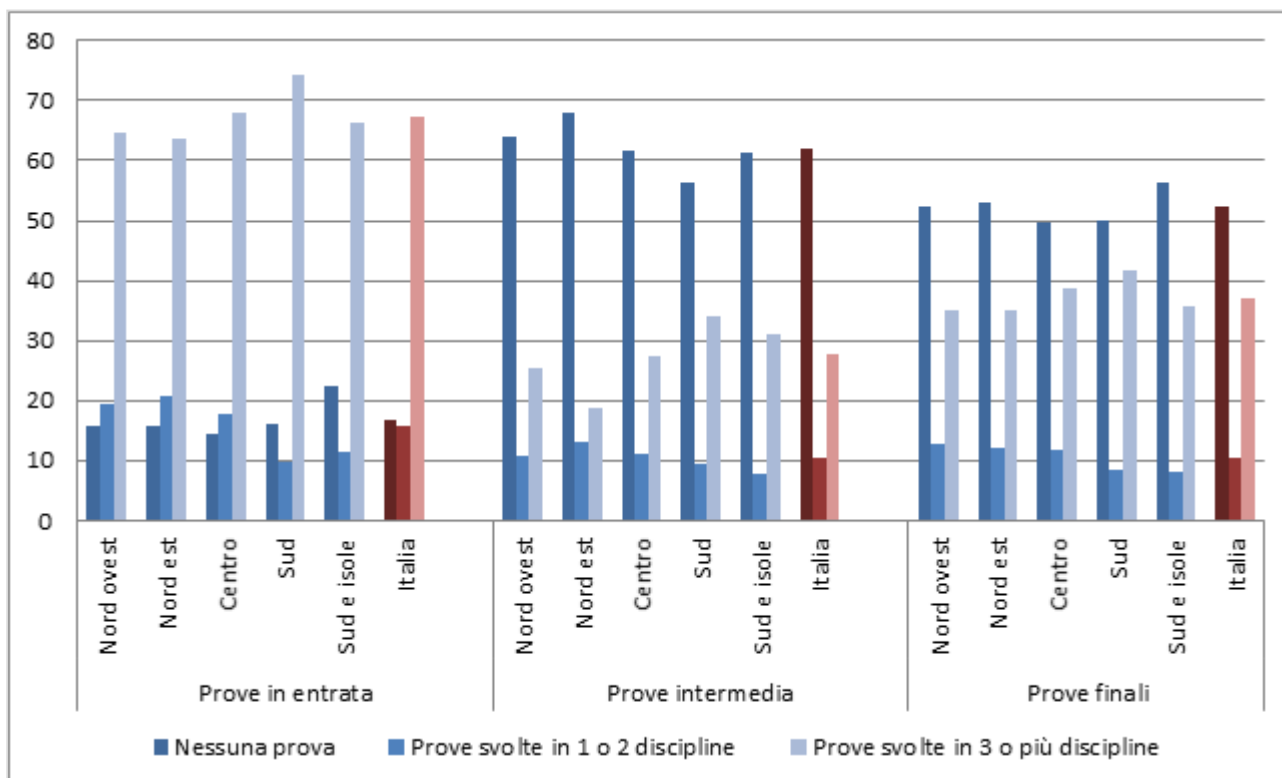


Grafico 1.26 - Presenza di Prove strutturate comuni in entrata- Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Secondaria di II grado.

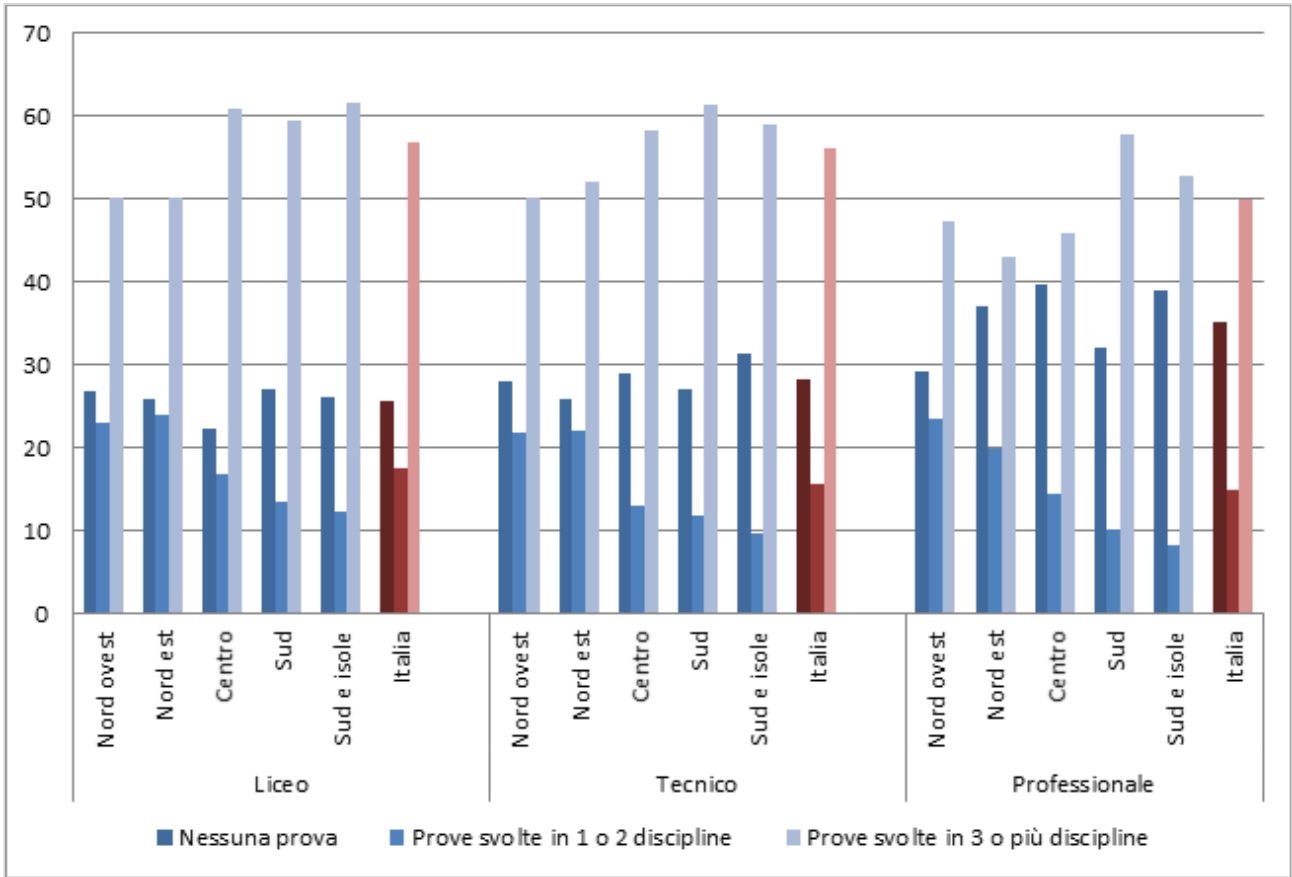


Grafico 1.27 - Presenza di Prove strutturate comuni intermedie- Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Secondaria di II grado.

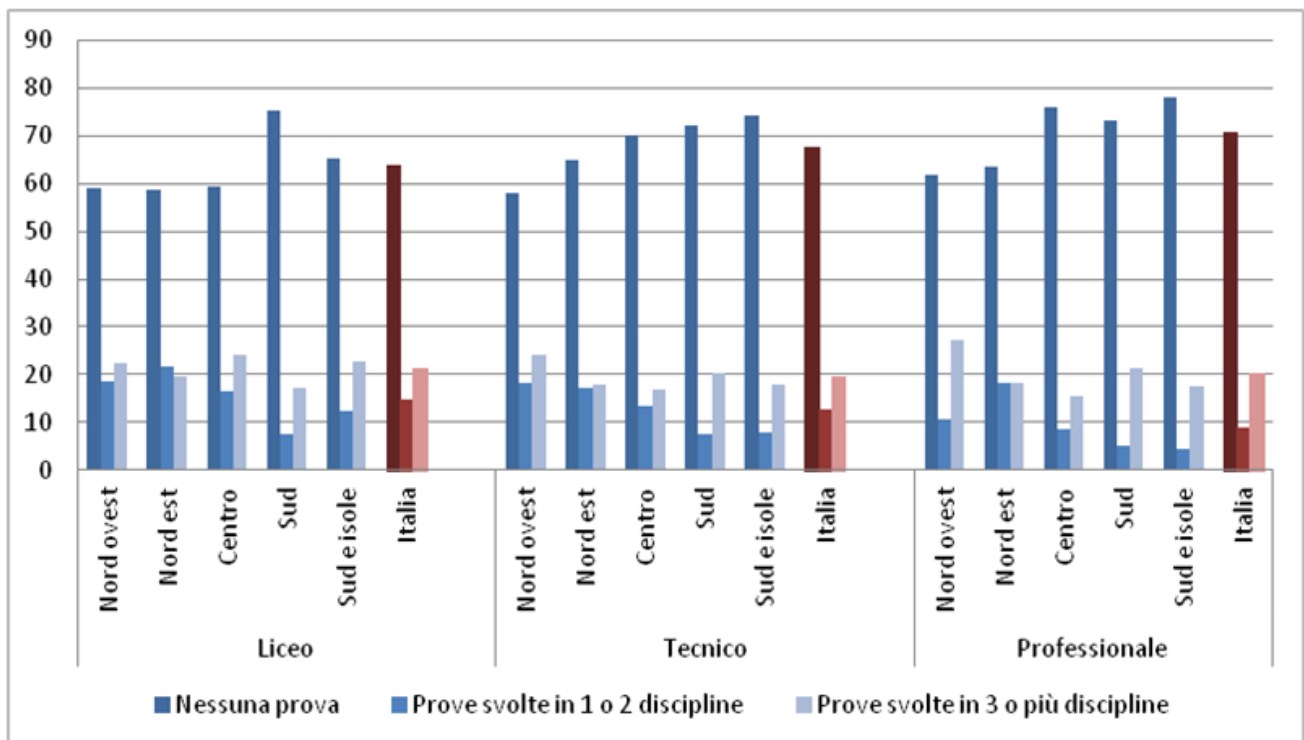
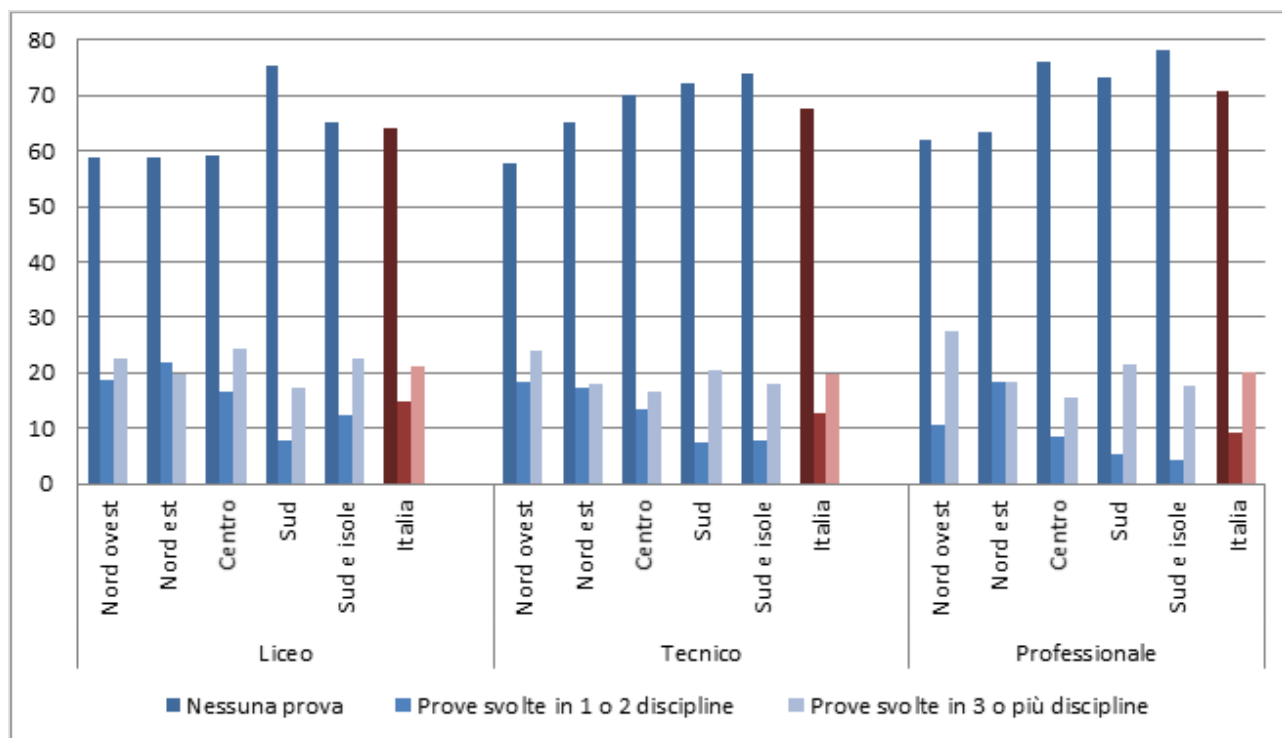


Grafico 1.28 - Presenza di Prove strutturate comuni finali - Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Secondaria di II grado.



Dai dati del Questionario Scuola INVALSI 2014-2015 emerge, complessivamente, una consuetudine maggiore all'utilizzo di prove strutturate comuni in entrata, in chiave diagnostica, per rilevare l'adeguatezza della preparazione degli studenti o il possesso dei prerequisiti in funzione dei nuovi apprendimenti. Meno frequente, e in un'alta percentuale di scuole quasi del tutto assente, è invece il ricorso alle prove strutturate nell'ambito della valutazione intermedia e finale. Probabilmente le prove strutturate intermedie e finali, assolvendo a una funzione prevalentemente sommativa, implicano una riflessione più articolata da parte della scuola sui requisiti di validità, attendibilità e funzionalità delle prove stesse, che determina un tempo di preparazione più lungo. È possibile inoltre che, in relazione all'aspetto epistemologico sotteso ad alcuni ambiti disciplinari

delle scuole secondarie, la predisposizione possa risultare più complessa.

Anche in questo caso si rimarca la differenza all'utilizzo di prove strutturate nella scuola primaria e in quella secondaria; è possibile supporre che nella scuola primaria sia presente una modalità di lavoro comune per classi parallele più consolidata.

In ultimo si evidenzia il dato delle Regioni Obiettivo Convergenza che, in generale, mostrano lo svolgimento di prove strutturate comuni per un numero di discipline maggiori. Ciò può essere dovuto anche dalla familiarità acquisita al loro utilizzo a seguito della formazione nella valutazione degli apprendimenti fatta nell'ambito del Fondo Sociale Europeo 2007-2013²³.

²³ Un esteso intervento di formazione sugli aspetti teorici e metodologici della valutazione degli apprendimenti è stato fatto nelle Regioni Obiettivo Convergenza negli anni scolastici 2010-2012 ("Piano di Formazione e Informazione dei Team di Valutazione alle indagini nazionali e internazionali"); il piano è stato realizzato nell'ambito dell'Asse I – Capitale Umano – Obiettivo B - Azione B3 "Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di

apprendimento" del PON "Competenze per lo sviluppo" Fondo Sociale Europeo 2007-2013). Il Piano ha coinvolto 14601 docenti di scuola primaria e 8600 docenti di secondaria di primo grado nella prima azione del 2010-2011; per la seconda azione, nel 2011-2012, l'attività di formazione ha riguardato i 16.454 docenti di scuola secondaria di primo grado e del biennio di secondaria di secondo grado.

1.1.4 Includere, differenziare e orientare

Le norme e gli strumenti a supporto dell'inclusione, della differenziazione e dell'orientamento.

Nella presentazione delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un punto di forza del nostro sistema educativo: "la scuola italiana vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale. La piena inclusione degli alunni con disabilità è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso una intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio". Le scuole sono chiamate a redigere un Piano educativo individualizzato (PEI) per ciascun allievo con disabilità e debbono istituire un gruppo di lavoro sull'handicap (GLH) per ogni alunno con certificazione di disabilità.

Dal 2010 la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia sono riconosciuti quali disturbi specifici di apprendimento o DSA (Legge 8 ottobre 2010, n. 170). Il diritto allo studio degli alunni con DSA è garantito mediante molteplici iniziative promosse dal MIUR e attraverso la realizzazione di percorsi individualizzati nell'ambito scolastico, che trovano attuazione nella stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per ciascun allievo con DSA (si vedano in proposito le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, MIUR, 2011).

In un'ottica educativa l'identificazione degli interventi per gli alunni non avviene solo sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A partire dal 2012 si parla anche in Italia di Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno, in accordo con il modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS (si veda il documento *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, MIUR, 2012). In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Dal 2012 le scuole redigono un Piano annuale per l'inclusione (PAI) e istituiscono un gruppo di lavoro sull'inclusione di Istituto (GLI) con funzioni di coordinamento delle varie situazioni presenti a scuola.

Ciclicamente il MIUR fornisce delle linee di indirizzo anche per l'inclusione degli alunni stranieri. Le Linee guida del 2014 propongono una descrizione del nuovo contesto, scolastico e sociale, nel quale sta avvenendo l'integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri nelle scuole, e offrono un'accurata rassegna delle indicazioni operative che aiutano le scuole in questo complesso lavoro (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014). Il numero di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole è passato infatti dai 430.000 del 2006 (anno di emanazione delle precedenti Linee guida) agli 830.000 del 2014. Anche la loro distribuzione è cambiata, si è progressivamente spostata dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado. In particolare sono 200.000 gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al secondo grado, l'80% dei quali frequenta istituti tecnici e professionali. Le Linee guida propongono indicazioni sui temi dell'orientamento scolastico, della valutazione, della didattica dell'italiano come lingua seconda, della formazione del personale scolastico, offrendo alle scuole una selezione ragionata delle soluzioni organizzative e didattiche elaborate e realizzate dalle scuole stesse.

Le scuole sono chiamate a prestare attenzione alle differenze individuali anche quando orientano gli studenti, a conclusione di un segmento formativo, nella scelta dei percorsi di formazione e professionali successivi. Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) evidenziano il carattere permanente dell'orientamento, espresso nei termini del *diritto* della persona “che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni”, insieme alla necessità che le iniziative riguardanti l'orientamento accompagnino lo sviluppo dell'individuo per tutto il corso della vita, fornendogli strumenti per aiutarlo a gestire le scelte di studio e professionali. In questa prospettiva l'orientamento estende i suoi confini oltre i tradizionali momenti critici di transizione nella vita scolastica o lavorativa di una persona; ne viene affermato il ruolo strategico, da realizzare aggiornando l'offerta dei servizi mediante una più stretta collaborazione tra istituzioni e una gestione integrata (si veda a questo proposito il documento - approvato in sede di Conferenza Unificata nel 2013 - *Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, che istituisce un coordinamento interistituzionale a livello nazionale, regionale e locale). Nelle *Linee guida* del MIUR si ribadisce il ruolo formativo dell'orientamento, che abbandona la dimensione informativa a favore di quella formativa. La scuola è chiamata a realizzare “autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative”. Queste attività riguardano da un lato l'*orientamento formativo o didattico orientativo*, per lo sviluppo delle competenze orientative di base, rivolto a tutti; dall'altro le *attività di accompagnamento e di consulenza orientativa* che concernono la gestione di percorsi individuali e sono “realizzate in risposta a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi”. Ai fini dell'acquisizione delle competenze orientative di base la scuola predispone un curriculum formativo unitario e verticale e definisce un Piano inserito nel P(T)OF, con l'indicazione degli standard minimi di orientamento, che dovrebbe integrarsi all'interno del quadro territoriale di interventi.

1.1.4.1 *Inclusione allievi con bisogni educativi speciali*

Quali azioni mettono in atto le scuole per includere gli allievi con specifici bisogni formativi, come gli allievi disabili e gli allievi di nazionalità non italiana da poco in Italia?

Oltre alle azioni normalmente messe in campo, in quanto previste dalla normativa, nel Questionario Scuola si è chiesto alle scuole di indicare se erano state attuate ulteriori azioni, considerando una gamma differenziata di possibilità.

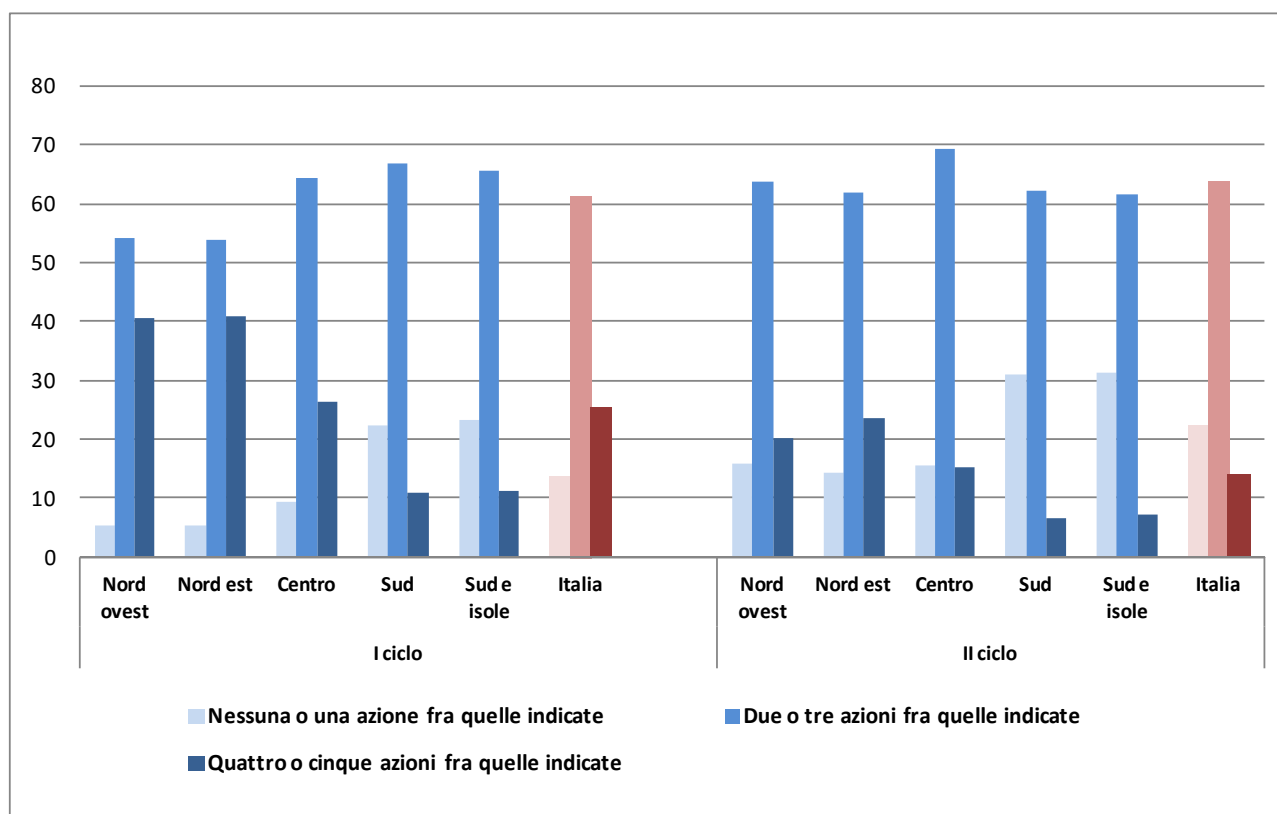
Rientrano tra queste le azioni di progettazione, coordinamento degli insegnanti e aggiornamento professionale sui temi dell'inclusione, nonché i progetti rivolti direttamente agli studenti della scuola e realizzati in rete con il territorio. Sulla base delle risposte fornite dalle scuole a questi diversi aspetti è stato elaborato un indicatore sintetico di **azioni attuate per l'inclusione**. L'indicatore tiene conto degli aspetti seguenti:

1. progettazione educativa mirata all'inclusione di specifici gruppi di studenti;
2. presenza di gruppi di lavoro di insegnanti sui temi dell'inclusione;

3. interventi di formazione per gli insegnanti;
4. realizzazione di progetti prioritari sull'inclusione;
5. attività in rete con altre scuole sui temi dell'inclusione.

Il quadro che emerge appare differenziato per livello di scolarità e per area geografica (Grafico 1.29). Nel I ciclo di istruzione le scuole che attuano almeno quattro delle cinque azioni sopra indicate sono nel complesso il 25%. Nel II ciclo di istruzione questa percentuale scende al 14%. Tale differenza potrebbe essere in parte interpretata considerando la scarsa o nulla presenza di allievi con specifici bisogni formativi in alcune tipologie di scuola secondaria superiore, come i licei. Va però precisato che i dati a nostra disposizione non sono disaggregati per indirizzo di studi secondari superiori, pertanto sarebbe necessario svolgere approfondimenti per verificare questa ipotesi. Nelle scuole del Nord Ovest e del Nord Est sono in generale più varie le azioni adottate per l'inclusione; questo dato potrebbe essere messo in relazione con la più cospicua presenza di allievi con cittadinanza non italiana in queste aree del paese, situazione che ha reso necessario attuare interventi *ad hoc*.

Grafico 1.29- Azioni attuate per l'inclusione - Distribuzione percentuale per area geografica.



Se guardiamo ai singoli elementi che compongono l'indicatore, possiamo osservare come la gran parte delle scuole indichi di progettare itinerari comuni per specifici gruppi di studenti (Appendice 1, 2, D_3_1_c_2), sia nel I ciclo di istruzione (71% di scuole primarie, 74% di secondarie di I grado) sia nel II ciclo (67% dei licei, 72% dei tecnici e 73% dei professionali). Questa modalità risulta ampiamente portata avanti dalle scuole della Lombardia (80%), mentre è meno praticata nelle scuole della Basilicata (meno del 60%) e della Sardegna (primaria 58% e secondaria di primo grado 61%). Pratiche consolidate di progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di studenti si rilevano nel 90% circa degli istituti professionali della Lombardia e della Emilia Romagna.

Anche i gruppi di lavoro di docenti sui temi dell'inclusione sono segnalati come presenti nella maggior parte delle scuole (I ciclo 90%, II ciclo 86%) e questo dato non mostra differenze significative a livello territoriale (Appendice 1, 2, D_3_6_b_1).

Risultano invece molto meno diffusi gli interventi di formazione e aggiornamento proposti agli insegnanti sui temi dell'inclusione degli studenti con disabilità - realizzati nel 17% delle scuole del I ciclo e nel 13% delle scuole del II ciclo - e sono quasi assenti quelli relativi all'inclusione degli studenti stranieri - attuati dal 2% delle scuole del I ciclo e dall'1% delle scuole di II ciclo (Appendice 1, 2, D_3_6_a_2). Da segnalare l'investimento sulla formazione degli insegnanti ai temi della disabilità in Veneto, che ha coinvolto il 30% delle scuole del I ciclo.

Per quanto riguarda i progetti prioritari, circa la metà delle scuole del I ciclo (52%) ha indicato tra i tre progetti più importanti per la scuola un progetto sui temi della prevenzione del disagio e dell'inclusione (Appendice 1, 2, D_3_5_f_1). Sono soprattutto il Piemonte (76%) e la Toscana (74%) le regioni in cui le scuole hanno indicato con maggiore frequenza tali progetti. Nel II ciclo i progetti sull'inclusione sono stati indicati come prioritari da circa un terzo delle scuole (32%); tale priorità appare superiore alla media in

Liguria (52%), Toscana e Emilia Romagna (44%) (Appendice 1, 2, D_3_5_f_1).

Infine l'ultimo elemento considerato è l'attività svolta in rete con altre scuole sui temi dell'inclusione. Le scuole che lavorano in rete sull'inclusione degli studenti con disabilità sono il 31% nel I ciclo e il 23% nel II ciclo, mentre partecipa a reti che si occupano dell'inclusione degli allievi stranieri il 20% delle scuole del I ciclo e il 14% delle scuole di II ciclo (Appendice 1, 2, D_3_7_a_6). Emerge a livello regionale, anche in questo caso, la situazione del Veneto, dove l'80% delle scuole del I ciclo e il 60% delle scuole di II ciclo è coinvolta in reti che si occupano dell'inclusione degli allievi stranieri, mentre il 72% delle scuole del I ciclo e il 49% delle scuole di II ciclo partecipa a reti sull'inclusione degli allievi con disabilità.

1.1.4.2 Differenziazione dei percorsi

Particolare importanza rivestono nella scuola i processi di differenziazione, per consentire di recuperare agli allievi che rimangono indietro o che presentano difficoltà di apprendimento. Al contempo le scuole non dovrebbero trascurare le potenzialità degli allievi con un ritmo di apprendimento più rapido, offrendo loro percorsi stimolanti, anche al fine del raggiungimento di livelli di eccellenza.

Se guardiamo alla progettazione degli **interventi di recupero e potenziamento** a livello di istituto, possiamo osservare come tendenza generale che le scuole dedicano maggiore spazio alla progettazione di moduli o unità didattiche per il recupero delle competenze piuttosto che al loro potenziamento, tanto nel I ciclo di istruzione quanto nel II (Appendice 1, 2, D_3_1_a_1). La progettazione di moduli per il recupero e il potenziamento è più diffusa nella scuola secondaria di I grado rispetto alla primaria (progettano azioni di recupero il 59% delle primarie e il 63% delle secondarie, mentre pianificano interventi di potenziamento rispettivamente il 42% e il 53% delle scuole primarie e secondarie). Nel II ciclo la forbice nella progettazione di attività di recupero e di potenziamento permane nei licei (58% e 52%) e negli istituti tecnici (59% e 49%), e si incrementa di qualche punto percentuale negli istituti professionali (62% e 48%), dove l'attenzione appare maggiormente rivolta a sostenere gli alunni in difficoltà rispetto alla promozione delle eccellenze.

Le **modalità con le quali sono attuati gli interventi di recupero e potenziamento** sono strettamente connesse alla progettazione di tali interventi. Se all'interno della propria attività didattica il singolo docente organizza gruppi di livello in classe, differenziando le attività in sottogruppi in base al livello di padronanza degli allievi, è necessaria una preliminare progettazione di classe, ma non necessariamente tale progettazione viene condivisa con i colleghi. Nel caso in cui i gruppi di livello siano realizzati a classi aperte, è invece indispensabile una preliminare pianificazione delle attività da parte dei docenti di due o più classi parallele (ovvero dello stesso anno di corso), in merito agli obiettivi di apprendimento, alla metodologia da adottare, alle ore da utilizzare, ecc.

Un'altra modalità è rappresentata dai corsi pomeridiani di recupero o di potenziamento, che prevedono un impegno aggiuntivo retribuito per i docenti della scuola, e anche un impegno di tempo e di attenzione ulteriori per gli studenti.

Tra le modalità introdotte più di recente per il sostegno degli allievi con lacune rientra il così detto sportello didattico per il recupero, ovvero un servizio organizzato dai docenti della scuola e rivolto a singoli allievi con difficoltà, che offre una consulenza personalizzata in relazione alle specifiche lacune e esigenze formative.

Una modalità con una lunga tradizione è invece il supporto pomeridiano organizzato negli spazi della scuola per lo svolgimento dei compiti - utile soprattutto nei contesti in cui le famiglie non riescono a supportare appieno i propri figli nello studio - che può essere affidato anche a professionalità diverse dai docenti della scuola (quali ad esempio psicologi, logopedisti, operatori sociali, ecc.).

Una modalità mutuata dai sistemi scolastici anglosassoni è l'individuazione di docenti tutor, che seguono in modo specifico alcuni studenti nel corso dell'anno e li supportano nel loro percorso scolastico, consigliandoli in caso di difficoltà e facilitando la comunicazione con gli altri docenti della scuola e con le famiglie.

Infine va segnalata l'organizzazione di specifiche giornate dedicate al recupero o al potenziamento, nelle quali viene interrotta la normale attività didattica e gli studenti più deboli hanno modo di rivedere aspetti disciplinari non del

tutto acquisiti, mentre gli studenti che non presentano difficoltà svolgono attività di consolidamento o di potenziamento. Sono ormai pratiche diffuse infatti esperienze quali la "Settimana del recupero e dell'approfondimento", che coinvolge tutti gli alunni intorno alla metà dell'anno scolastico in attività diverse da quelle previste nel normale calendario settimanale delle lezioni. In queste giornate gli studenti sono assegnati anche a docenti diversi da quelli ordinari. Questa modalità richiede una pianificazione che coinvolge l'intera istituzione scolastica.

Modalità specifiche che riguardano il potenziamento sono invece la partecipazione a corsi e progetti - siano essi in orario curricolare o extracurricolare - per potenziare le competenze già acquisite, o ancora la partecipazione a gare o competizioni interne e esterne alla scuola o (quali ad esempio le Olimpiadi della matematica).

Il panorama delle modalità adottate dalle scuole per il recupero e il potenziamento appare differenziato in relazione all'ordine di scuola e all'area geografica. Come evidenziato nel Grafico 1.30, le attività di **recupero** nella scuola primaria sono praticate soprattutto dai singoli insegnanti all'interno delle classi (92% delle scuole), con la formazione di gruppi di allievi che hanno simili livelli di conoscenze e competenze (gruppi di livello). Una discreta quota di scuole segnala inoltre di lavorare per classi aperte (36%), formando gruppi di livello con allievi appartenenti a classi diverse dello stesso anno. Questa modalità è più diffusa nelle scuole delle aree geografiche del Nord Ovest (43%), del Nord Est (49%) e del Centro (45%), mentre è meno utilizzata nel Sud (25%) e nel Sud e Isole (22%) (Appendice 1, 2, D_3_3_b_2). Viceversa nelle scuole del Sud sono maggiormente diffusi i corsi di recupero pomeridiani (Sud 29%, Sud e Isole 37%), rispetto alle scuole del Centro - Nord (Nord Ovest 11%, Nord Est e Centro 24%), probabilmente per la presenza di specifici finanziamenti europei (Fondi PON) in alcune regioni meridionali per la realizzazione di corsi pomeridiani. Da segnalare anche la presenza consistente nel Nord Est di scuole che offrono un supporto pomeridiano nei compiti (25%) rispetto al dato nazionale (15%). Poco diffusa nella primaria la scelta di dedicare alcuni giorni dell'anno al recupero, anche se specifiche giornate per il recupero sono realizzate in particolare nelle scuole di Abruzzo (30%) Molise (38%) e Calabria (33%).

Circa il 20% delle scuole ha indicato di compiere anche *altre azioni* di recupero oltre a quelle presenti nel Questionario; tra le modalità segnalate dalle scuole si evidenzia la presenza di due docenti nella stessa classe (ore di contemporaneità), la collaborazione con esperti e associazioni esterne alla scuola, l'attivazione di progetti che prevedono forme di tutoraggio tra pari. Nel complesso la scuola primaria tende a preferire interventi di recupero nelle ore curricolari, anche in relazione all'età degli allievi, che avrebbero difficoltà a seguire attività aggiuntive, sia per l'impegno cognitivo che richiedono sia per la minore autonomia negli spostamenti.

Nella scuola secondaria di primo grado, oltre ai gruppi di livello all'interno delle classi, che rappresentano la modalità più utilizzata a livello nazionale (88% delle scuole), sono realizzati diffusamente anche i corsi di recupero pomeridiani, soprattutto nel Centro Italia (69%) e nel Nord Est (74%) (Appendice 1, 2, D_3_3_b_2). Il supporto pomeridiano per lo svolgimento dei compiti e le giornate dedicate al recupero sono attuati da circa un quarto delle scuole italiane; mentre il primo è più diffuso al Nord, nel Centro e nel Sud si ricorre più frequentemente all'interruzione delle attività ordinarie per dedicare alcune giornate al recupero. Anche i gruppi di livello per classi aperte sono realizzati da un discreto numero di scuole (28% a livello nazionale), sebbene in misura minore rispetto alla scuola primaria.

Nella scuola secondaria di secondo grado - come illustrato nel grafico 1.31 - l'attivazione di corsi di recupero è la modalità più diffusa (78% dei licei, 76% dei tecnici, 69% dei professionali), anche in virtù del fatto che le scuole ricevono uno specifico finanziamento dal MIUR per la realizzazione di tali corsi. Lo sportello per il recupero, presso il quale gli allievi possono chiedere autonomamente un supporto disciplinare in caso di necessità, è la seconda modalità adottata a livello nazionale, ed è particolarmente presente nelle scuole del Nord Est (76% dei licei e degli istituti tecnici, 68% degli istituti professionali) (Appendice 1, 2, D_3_3_b_2). Più della metà delle scuole secondarie superiori dichiara di organizzare gruppi di livello all'interno delle classi, così come di attuare la sospensione delle attività didattiche per dedicare alcune giornate specificamente al recupero. L'organizzazione delle giornate per il recupero è particolarmente presente in alcune regioni del Centro e del Sud, come le Marche (65% dei licei e 70% degli

istituti professionali), il Molise (73% dei tecnici e 80% dei professionali) e la Calabria (74% degli istituti tecnici).

Nella scuola secondaria di secondo grado - come illustrato nel grafico 1.31 - l'attivazione di corsi di recupero è la modalità più diffusa (78% dei licei, 76% dei tecnici, 69% dei professionali), anche in virtù del fatto che le scuole ricevono uno specifico finanziamento dal MIUR per la realizzazione di tali corsi. Lo sportello per il recupero, presso il quale gli allievi possono chiedere autonomamente un supporto disciplinare in caso di necessità, è la seconda modalità adottata a livello nazionale, ed è particolarmente presente nelle scuole del Nord Est (76% dei licei e degli istituti tecnici, 68% degli istituti professionali (Appendice 1, 2, D_3_3_b_2). Più della metà delle scuole secondarie superiori dichiara di organizzare gruppi di livello all'interno delle classi, così come di attuare la sospensione delle attività didattiche per dedicare alcune giornate specificamente al recupero. L'organizzazione delle giornate per il recupero è particolarmente presente in alcune regioni del Centro e del Sud, come le Marche (65% dei licei e 70% degli

istituti professionali), il Molise (73% dei tecnici e 80% dei professionali) e la Calabria (74% degli istituti tecnici).

Venendo alle attività di **potenziamento**, come mostra il **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata**.1.32 queste sono realizzate nella scuola primaria soprattutto all'interno delle classi, con l'attivazione di gruppi di livello (76%), indicati in misura piuttosto omogenea dalle scuole su tutto il territorio nazionale (Appendice 1, 2, D_3_3_c_1). In circa la metà delle scuole, inoltre, gli studenti partecipano a corsi o progetti collocati all'interno dell'orario curricolare che servono a potenziare le competenze. La partecipazione a corsi o progetti fuori dall'orario curricolare è invece molto più diffusa nel Sud (62% delle scuole) e Sud e Isole (59%) rispetto al Nord Ovest (18%) e al Nord Est (23%). Anche la partecipazione a gare o competizioni esterne alla scuola viene attuata in un buon numero di scuole, con una prevalenza nel Sud e Isole (46%) rispetto alle altre aree territoriali.

Grafico 1.30 - Azioni attuate per il recupero delle competenze - Dato nazionale in percentuale - I ciclo.

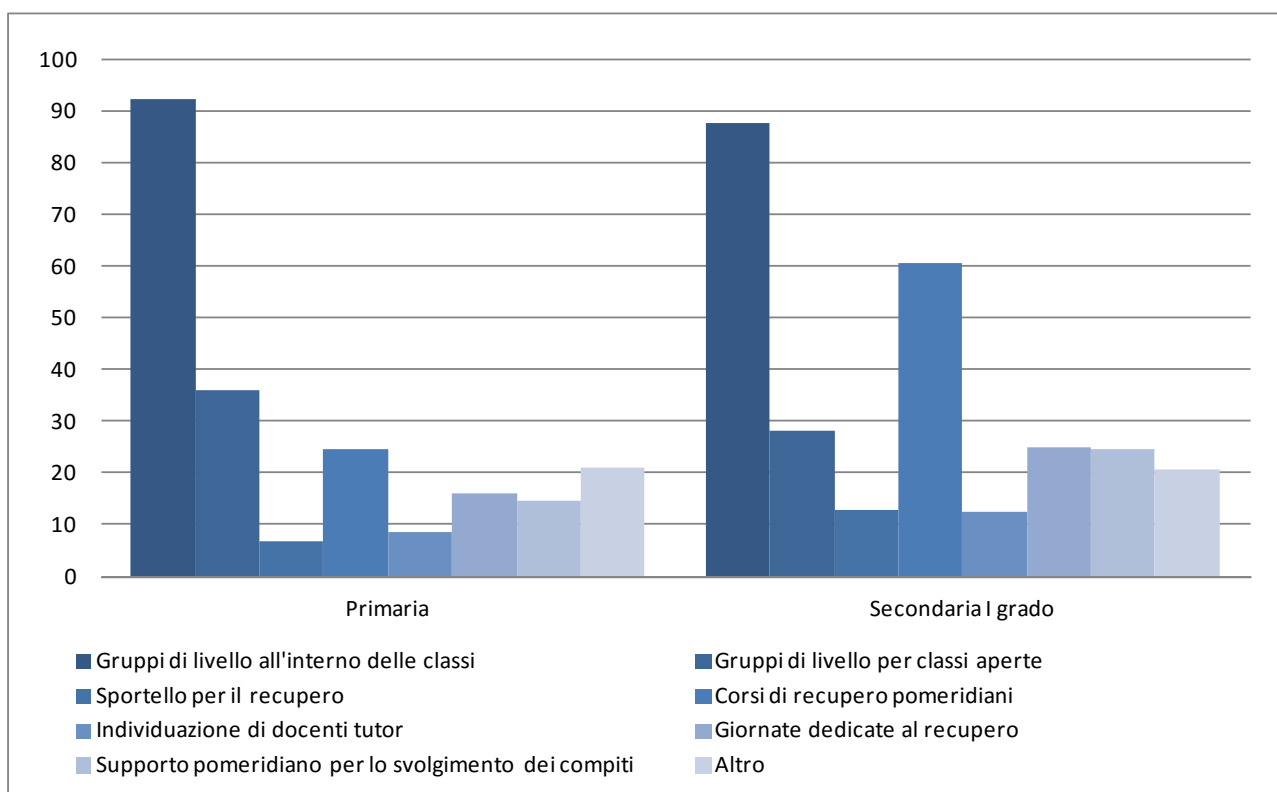


Grafico 1.31 - Azioni attuate per il recupero delle competenze - Dato nazionale in percentuale - Il ciclo.

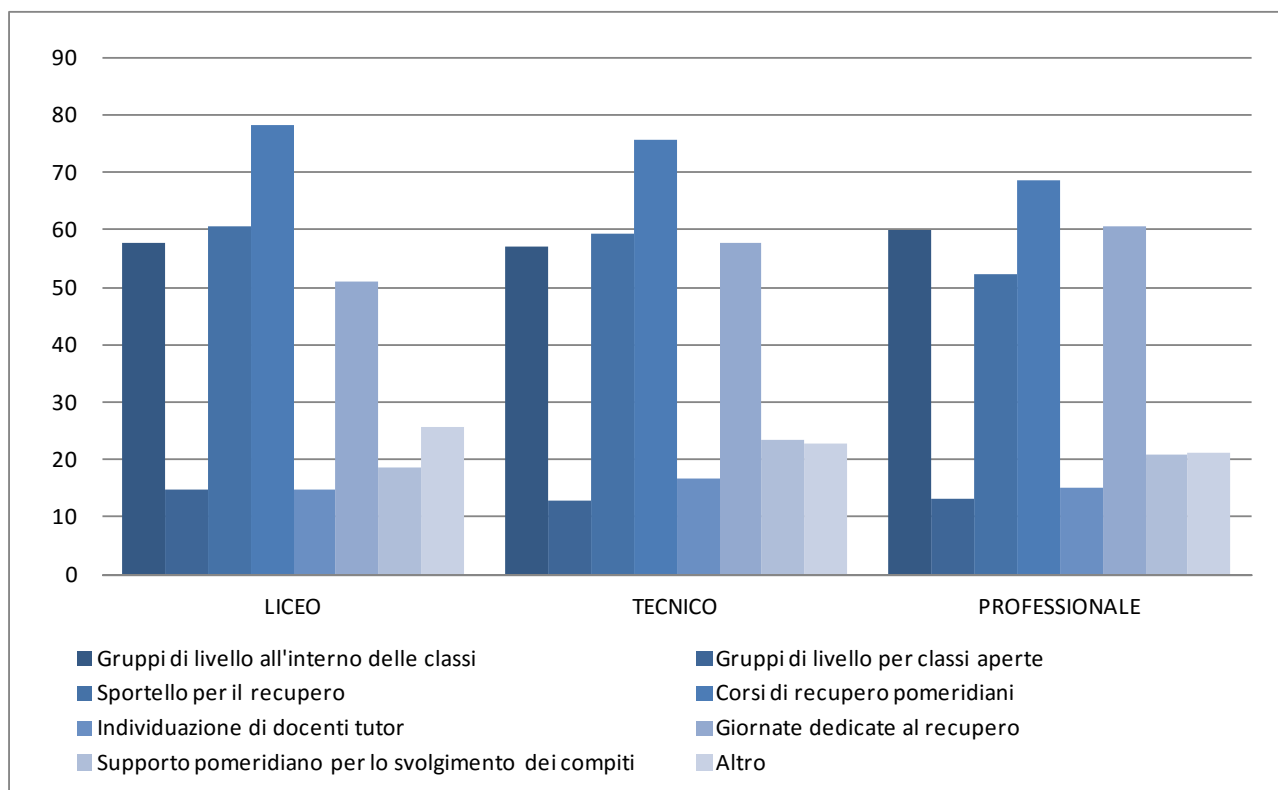
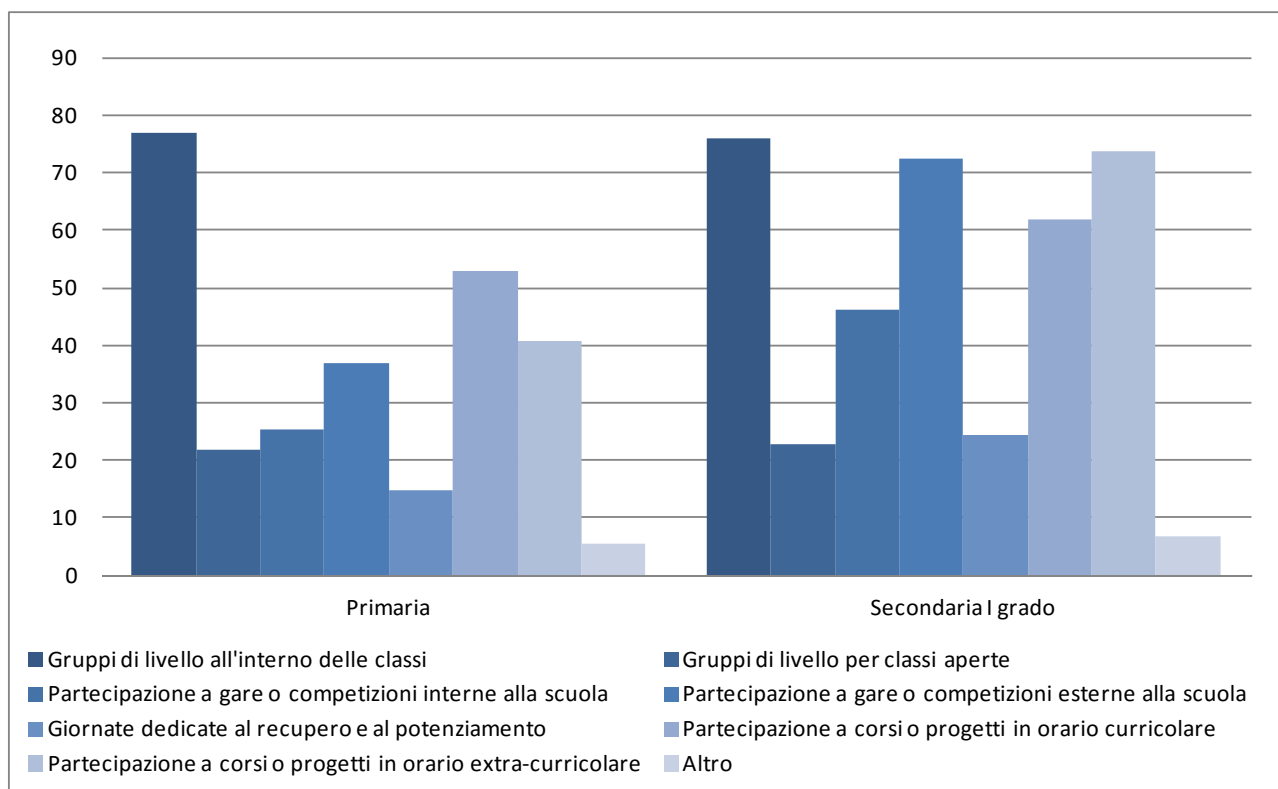


Grafico 1.32 - Azioni attuate per il potenziamento delle competenze - Dato nazionale in percentuale - I ciclo.



Nella scuola secondaria di primo grado, come nella primaria, i gruppi di livello rappresentano la modalità più diffusa (76%). Molto più presenti rispetto alla scuola primaria sono invece i corsi o progetti svolti fuori dall'orario curricolare (74%) e la partecipazione a gare e competizioni all'esterno della scuola (72%). Entrambe le modalità di potenziamento non presentano forti distinzioni tra aree geografiche. Può essere osservato come la scuola secondaria di primo grado presenti sia caratteristiche della primaria, ovvero l'attenzione allo sviluppo delle competenze all'interno dell'orario delle lezioni, sia caratteristiche proprie del secondo ciclo di istruzione, quali l'offerta di attività di potenziamento in orari pomeridiani o in situazioni esterne alla scuola.

Nella scuola secondaria di secondo grado il potenziamento è realizzato soprattutto fuori dall'orario curricolare (Grafico 1.33), attraverso corsi o progetti aggiuntivi, nella quasi totalità dei licei (91%) e nella maggior parte dei tecnici (87%) e dei professionali (81%), oppure facendo partecipare gli allievi più brillanti a gare e competizioni esterne (nel 92% dei licei, nell'82% dei tecnici e nel 68% dei professionali). I gruppi di livello all'interno delle classi, che rappresentano la modalità prevalente nel I ciclo di istruzione, sono molto meno diffusi (38% dei licei e tecnici, 39% dei professionali). Questi dati mettono in evidenza come gli investimenti di risorse e di tempo per favorire il raggiungimento dell'eccellenza nella scuola secondaria superiore siano soprattutto pensati al di fuori della normale attività scolastica, anche se va evidenziata in positivo la presenza di corsi e progetti di potenziamento in orario curricolare in circa il 60% delle scuole. Inoltre soprattutto i licei organizzano gare e competizioni interne alla scuola (65%) e ciò avviene anche in una buona quota di istituti tecnici (49%) e professionali (40%). Infine, va segnalato che circa il 40% delle scuole organizza delle giornate dedicate non solo al recupero delle lacune per gli allievi che ne hanno bisogno, ma contestualmente anche al potenziamento delle competenze già acquisite per altri allievi.

Strettamente connesso al tema delle modalità di articolazione degli interventi di recupero e

potenziamento è quello della loro collocazione oraria, in attuazione al principio della flessibilità didattica introdotto con l'autonomia scolastica.

Nella scuola primaria gli interventi di recupero, consolidamento e potenziamento sono realizzati soprattutto in orario curricolare (90% delle scuole) - in coerenza con i dati già illustrati - e rientrano quindi nella didattica proposta durante le normali ore di lezione (Grafico 1.34). Più di un terzo delle scuole primarie ha attivato interventi anche in orario extra-curricolare, e ciò avviene soprattutto nelle regioni del Sud (47%) e del Sud e Isole (52%). Nella secondaria di primo grado gli interventi di recupero, consolidamento e potenziamento si svolgono diffusamente sia in orario curricolare (84% delle scuole) sia in orario extra-curricolare (71%). In questo ordine di scuola sono soprattutto le scuole delle regioni del Nord Est a proporre tali corsi in orario aggiuntivo (85%) (Appendice 1, 2, D_3_2_b_2).

Nel livello secondario di secondo grado la maggioranza degli istituti realizza interventi di recupero e potenziamento in orario extra-curricolare, ma tali interventi sono realizzati con una frequenza elevata (più dell'80% delle scuole) anche durante le normali ore di lezione. Come si può osservare nel Grafico 1.35, non si registrano differenze significative tra indirizzo liceale, tecnico e professionale.

L'articolazione oraria in unità inferiori a 60 minuti e la definizione di una quota del curricolo di scuola per interventi di recupero e potenziamento sono opzioni pochissimo praticate in tutti gli ordini e indirizzi di scuola²⁴. È però utile segnalare che in alcune regioni tali opzioni, pur rimanendo minoritarie, coinvolgono una quota più consistente di scuole: in Abruzzo il 16% delle primarie ricorre alla quota di curricolo locale per consentire agli allievi di recuperare e potenziare quanto appreso, mentre in Friuli Venezia Giulia il 13% opera la riduzione dei minuti di lezione. In Liguria una quota significativa di scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente il 21% e il 38%) ricorre alla riduzione dei minuti nell'ora di lezione, mentre nelle scuole superiori di Umbria (23% di scuole) e Marche

²⁴ Si veda quanto riportato in relazione all'ampliamento dell'offerta formativa, cfr. Par. 3)

(27%) è diffuso il ricorso alla quota di curricolo definita autonomamente (Appendice 1, 2, D_3_2_b_2).

Grafico 1.33 - Azioni attuate per il potenziamento delle competenze - Dato nazionale in percentuale - Il ciclo

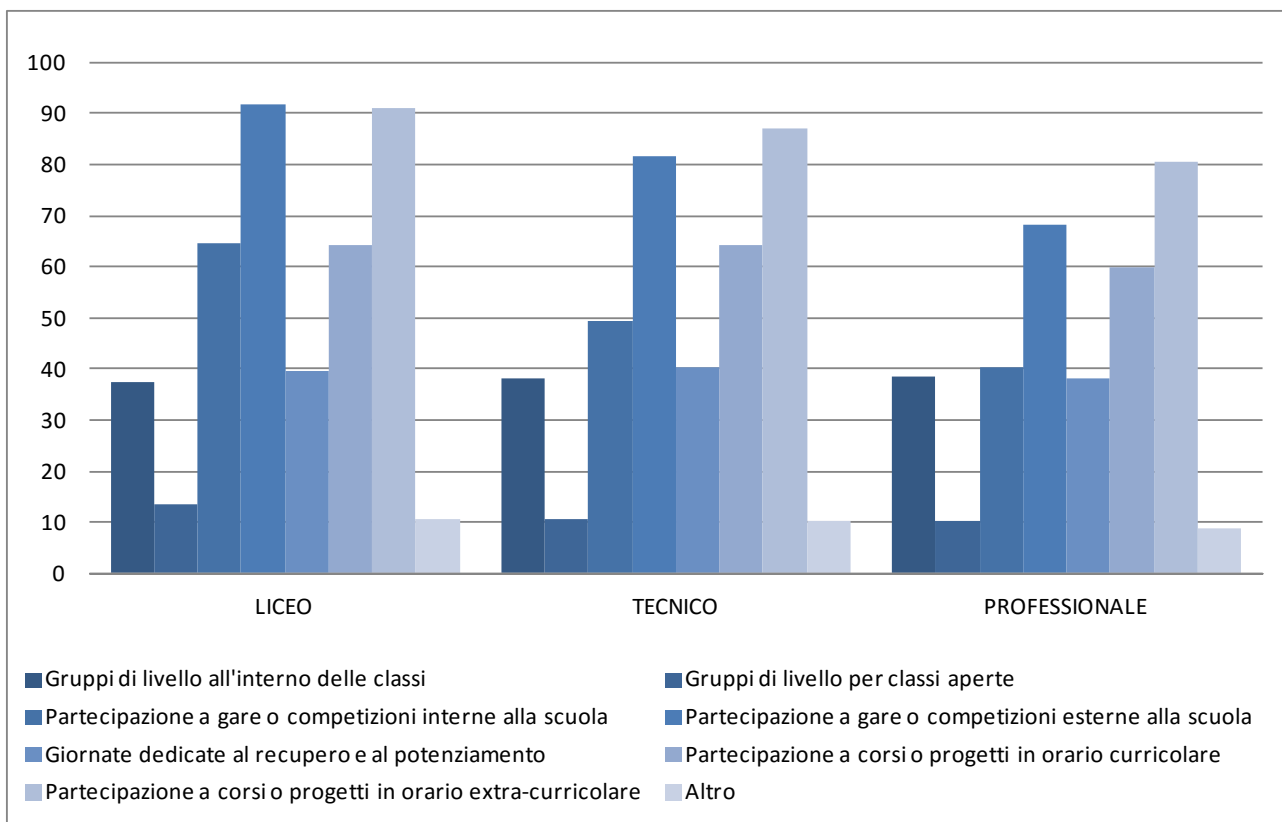


Grafico 1.34 - Modalità orarie per interventi di recupero, consolidamento e potenziamento - Dato nazionale in percentuale - I ciclo.

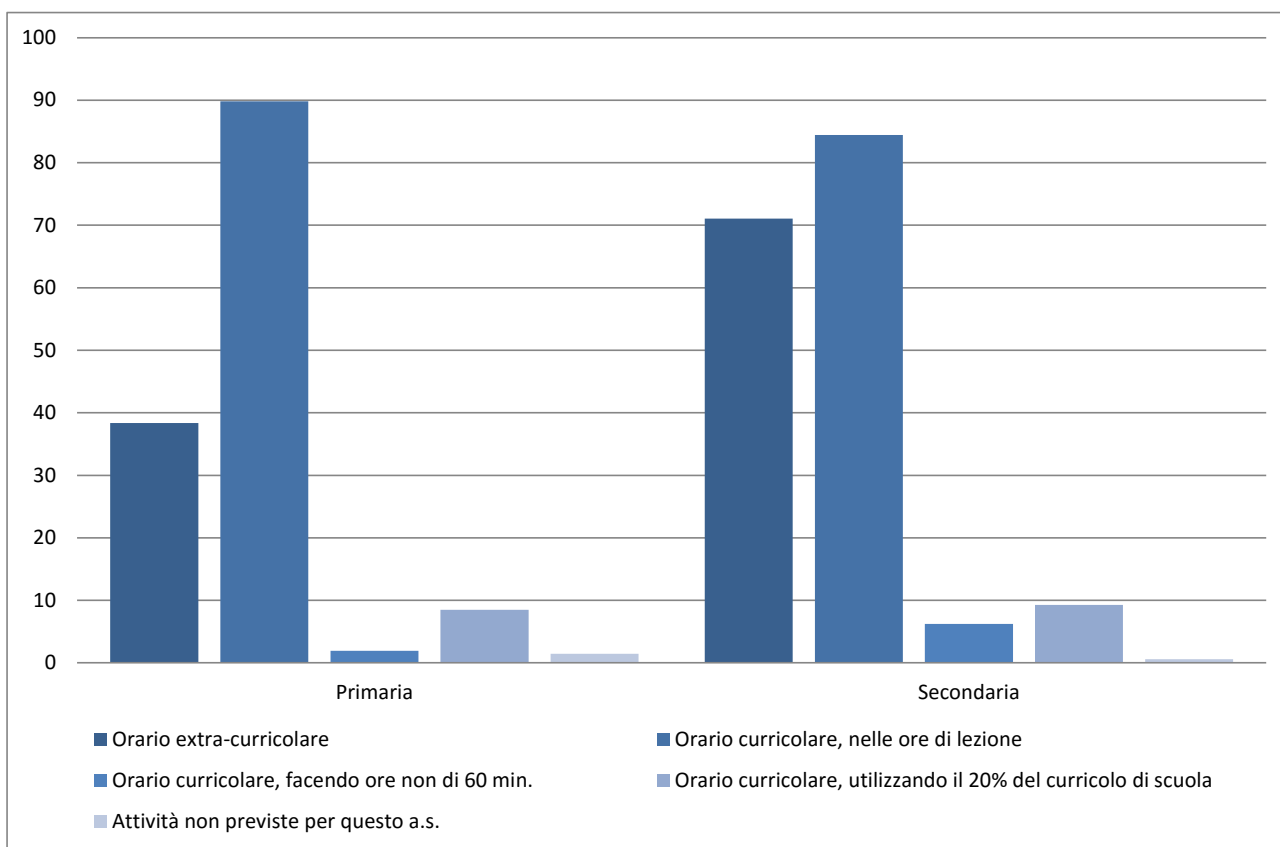
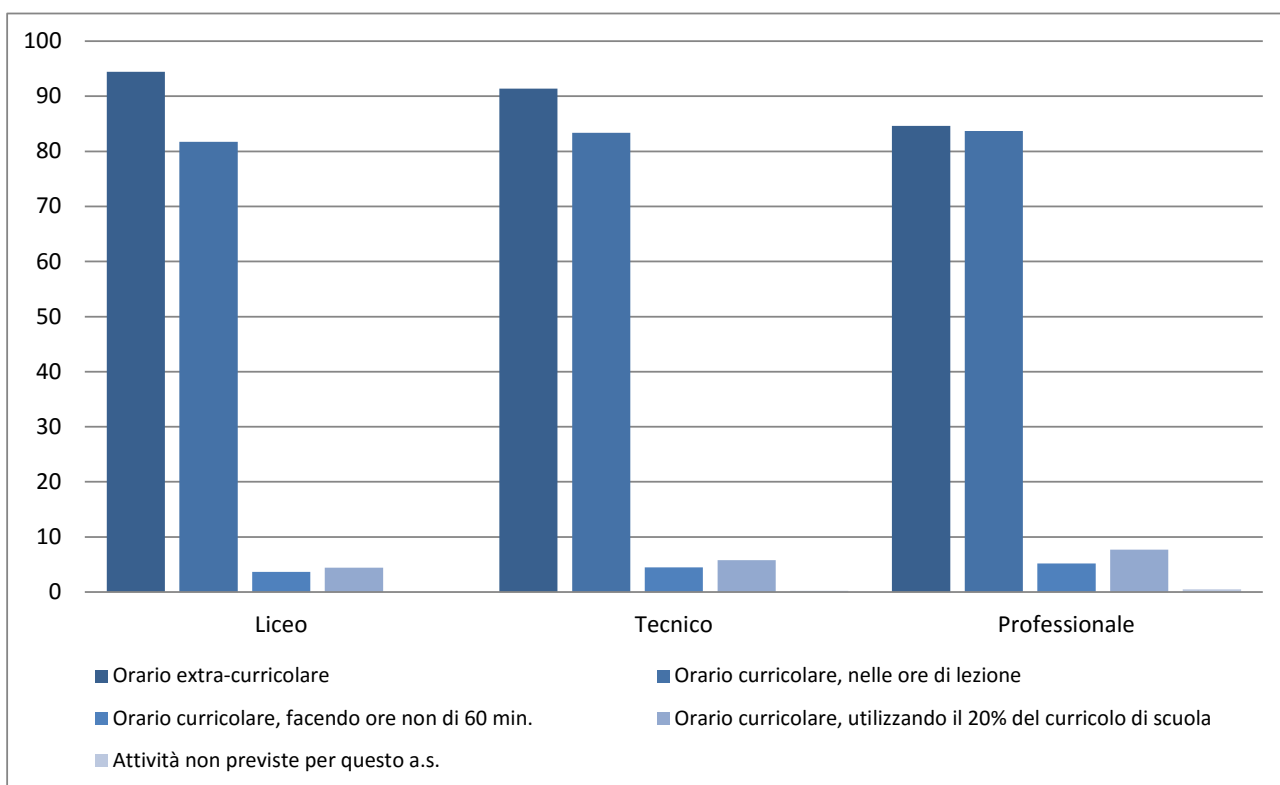


Grafico 1.35 - Modalità orarie per interventi di recupero, consolidamento e potenziamento - Dato nazionale in percentuale - II ciclo.



1.1.4.3 Problemi di comportamento e disaffezione alla scuola

Tra gli obiettivi formativi che la scuola si propone, oltre all'acquisizione di competenze disciplinari, viene sottolineata la centralità della formazione globale della persona. Acquisire comportamenti adeguati appare rilevante al punto che la valutazione del comportamento concorre alla valutazione complessiva del singolo studente (Legge 169/2008, art. 2).

Il problema della disciplina a scuola può riguardare una vasta gamma di fenomeni, che vanno da episodi saltuari e isolati di singoli allievi, al costante ripetersi di comportamenti non socialmente condivisi che disturbano l'attività didattica e minano il benessere degli allievi. La risposta ai problemi di comportamento non è rintracciabile in un unico modello educativo, in quanto è il risultato di un insieme di fattori che concorrono alla sua soluzione. Non esiste un metodo e una tecnica stabilita in astratto, valida per tutti i contesti. Le ricerche sul tema della condotta permettono di affermare come i modelli di disciplina proposti - da quelli più direttivi a quelli meno, da quelli basati sul rinforzo dei comportamenti corretti a quelli che prevedono un forte ricorso alle punizioni, da quelli che mettono al centro l'allievo e i suoi interessi a quelli che suggeriscono un unico modello di lezione - presentino ciascuno punti di forza e di debolezza. Secondo quanto emerso da una ricerca sul tema della disciplina a scuola (Salerni, 2005) la maggioranza dei docenti ritiene che una condotta apprezzabile sia il risultato di interventi che mirano a coinvolgere e a interessare in modo attivo ogni allievo. Dai dati raccolti nello studio risulta che non vi è da parte degli insegnanti una posizione chiara sul tipo di intervento da adottare e sul valore educativo dei provvedimenti disciplinari. La maggioranza degli insegnanti ritiene infatti che sia bene segnalare con una nota i comportamenti degli studenti indisciplinati, ma poi non crede che le sanzioni disciplinari abbiano un valore educativo. Le sanzioni - che variano dalle annotazioni scritte alle sospensioni più o meno lunghe - a volte rischiano di essere unicamente interventi tampone; si ricorre a esse per denunciare un comportamento scorretto e per esprimerne il disappunto, ma non se ne rintraccia la funzione educativa. In alcuni casi i provvedimenti non appaiono adeguati ai comportamenti negativi osservati, sono poco tempestivi, non danno indicazioni utili agli studenti per

riflettere sulla propria condotta, e sono da loro scarsamente riconoscibili.

Il problema della disciplina a scuola non si risolve solo ricorrendo a interventi autoritari, ma anche facendo in modo che essa sia il risultato di un percorso educativo che veda direttamente coinvolti allievi, insegnanti e tutti gli altri protagonisti che hanno a che fare con il processo educativo: famiglie, personale non docente, dirigenti scolastici ecc. In accordo con quanto previsto dallo *Statuto delle studentesse e degli studenti* (DPR 249/1998), che definisce in termini generali diritti e doveri degli studenti e regola la disciplina, le scuole italiane sono tenute a redigere un proprio Regolamento riguardante il comportamento. Dal 2007 inoltre è stato introdotto il *Patto educativo di corresponsabilità*, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. Ciascuna scuola dovrebbe far sottoscrivere il patto alle diverse componenti (insegnanti, studenti e genitori).

Una misura dei problemi di comportamento è rappresentata dalla percentuale di sospensioni date agli studenti in un anno scolastico. Questo dato è stato rilevato solo per la scuola secondaria, essendo l'incidenza nella scuola primaria estremamente bassa.

Nella scuola secondaria di primo grado il provvedimento della **sospensione dalle lezioni** colpisce circa l'1% degli studenti frequentanti il secondo e il terzo anno - come riportato nel Grafico.1.36 - mentre l'incidenza è un poco inferiore nel primo anno (0,7%). Si ricorre alle sospensioni soprattutto in Sardegna, regione in cui le sospensioni assegnate sono circa il doppio che nel resto del paese (1,4% di studenti nel primo anno, 2,4% nel secondo anno, 2,1% nel terzo). Viceversa le regioni dove le sospensioni si utilizzano meno sono collocate nel Centro Sud: in Molise e Basilicata nel primo anno sono stati sospesi lo 0,2% degli studenti, in Abruzzo e nelle Marche lo 0,3% (Appendice 1, 2, D_3_2_d_2).

Nella scuola secondaria di secondo grado il ricorso al provvedimento disciplinare della sospensione dalle lezioni è decisamente più frequente rispetto alla secondaria di primo grado, soprattutto nei primi due anni di scuola, che sono anche gli anni in cui si verifica il maggior numero di insuccessi scolastici (Grafici 1.36, 1.37). Nel primo anno di scuola superiore gli allievi sospesi sono il 4,2% della popolazione e questa

tendenza è ancora più accentuata nel Nord del paese (5,3%). Le regioni in cui nei primi due anni si registra la percentuale più alta di sospensioni sono l'Emilia

Romagna e la Sardegna (circa il 7% di studenti nel 1° anno, circa il 5% nel 2°anno), mentre il Molise presenta le percentuali più basse (rispettivamente 0,3% e 0,5%).

Grafico 1.36 - Studenti sospesi - Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Secondaria di I grado.

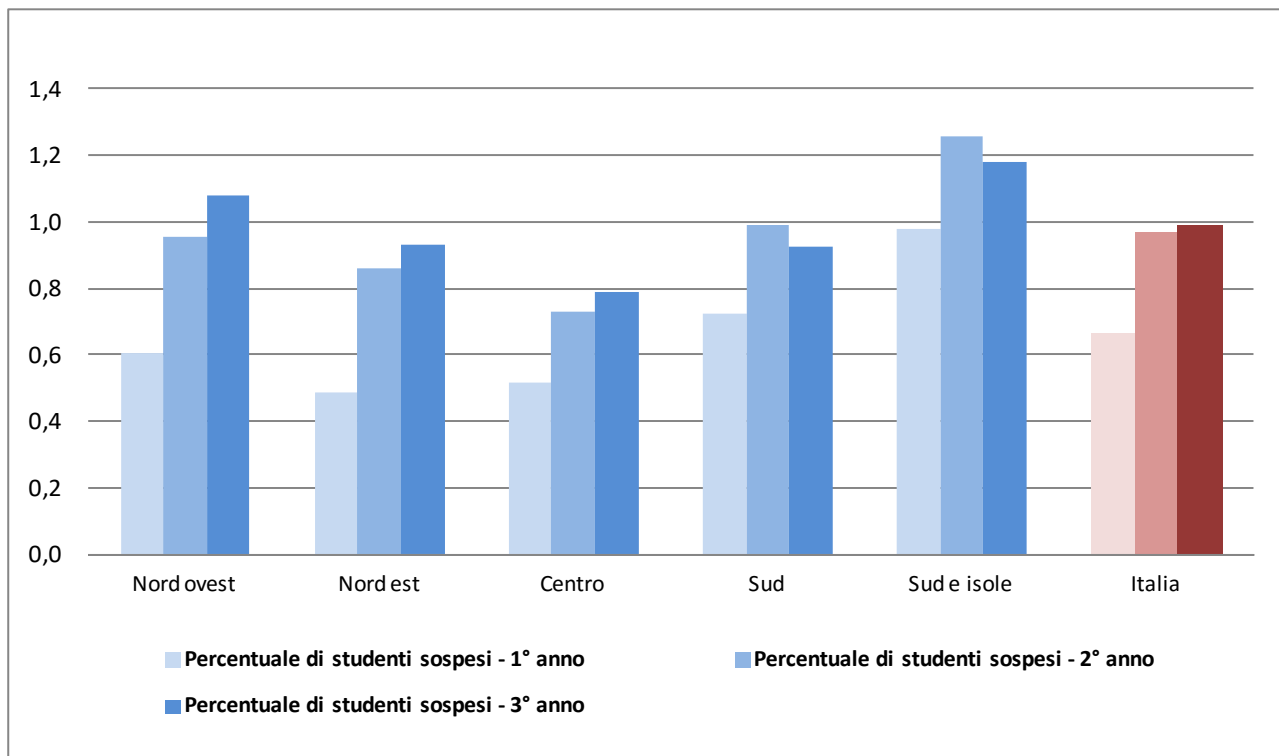
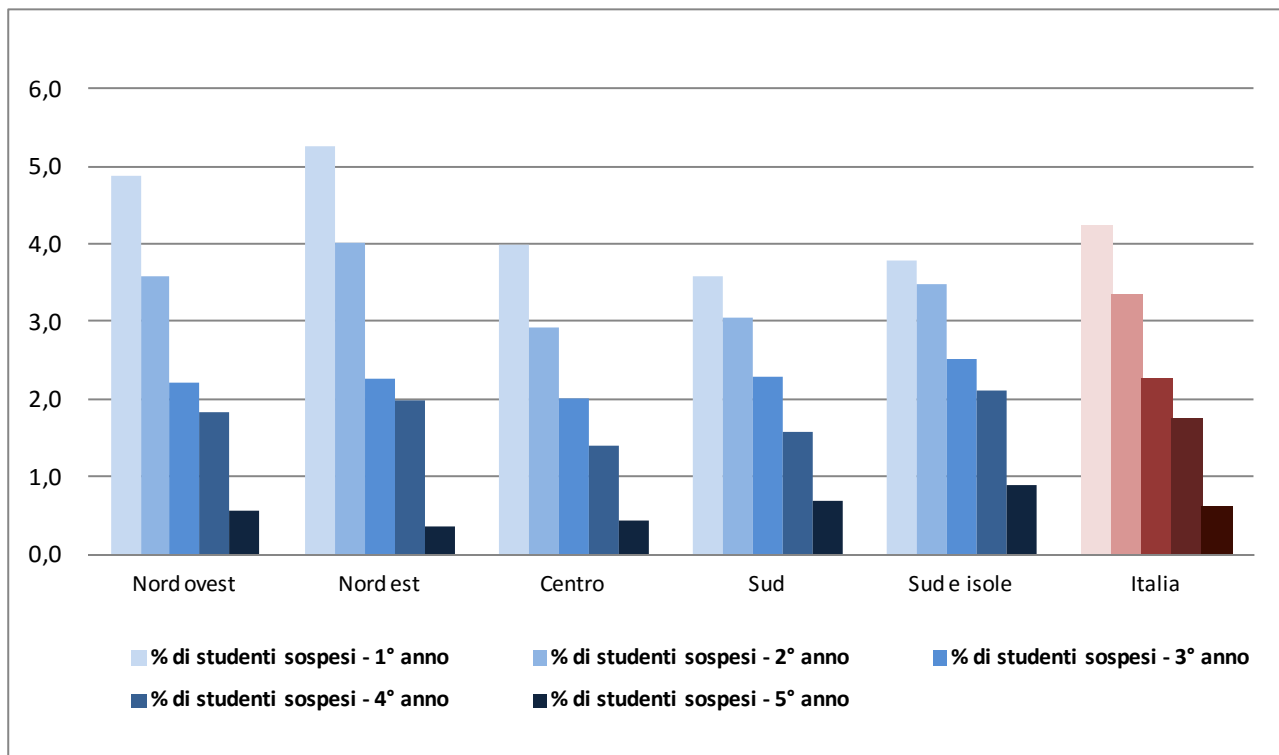


Grafico 1.37 - Studenti sospesi - Distribuzione percentuale per area geografica - Scuola Secondaria di II grado.



Il fenomeno degli ingressi a scuola in ritardo, oltre l'orario di inizio delle lezioni, se diffuso e ricorrente può essere interpretato come un segnale di disaffezione nei confronti della scuola, connesso al rischio di insuccesso scolastico. Infatti, come evidenzia una ricerca condotta da *Save the Children*, in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli, "Nel mondo della scuola si è venuto sviluppando un fenomeno sociale complesso, identificabile attraverso 'sintomi' osservabili, che potremmo definire indicatori di insuccesso scolastico. Ritardi, ripetenze, assenze, frequenze irregolari, qualità scadente degli esiti, fino all'abbandono dei percorsi di istruzione vero e proprio. Questo fenomeno viene indicato con il termine dispersione scolastica e rappresenta il sintomo di un disagio sociale connesso al contesto scolastico, culturale, economico, familiare, che spesso presenta condizioni di rischio, emarginazione e devianza" (Ambrosini e De Simone, 2014:6). Oltre agli indicatori di insuccesso scolastico conclamato - quali le interruzioni di frequenza formalizzate e non formalizzate, le ripetenze e i debiti scolastici²⁵- tra le misure correlate con il rischio di abbandono nel breve periodo è

opportuno considerare anche elementi quali la puntualità alle lezioni e i giorni di assenza. Tali indicatori possono rappresentare utili strumenti di monitoraggio se si intendono attuare interventi correttivi²⁶.

Mentre i giorni di assenza massimi consentiti per non perdere l'anno scolastico sono stabiliti per via normativa, in merito ai ritardi sono le singole scuole a stabilire le regole cui gli allievi debbono attenersi. I Regolamenti di istituto definiti autonomamente dalle scuole indicano le modalità di entrata e uscita e generalmente anche i minuti di tolleranza consentiti dopo l'avvio ufficiale delle lezioni, oltre i quali non è possibile entrare in classe, nonché - in caso di ritardi superiori a 5-10 minuti - la possibilità di entrare all'ora successiva. Molte scuole secondarie di secondo grado definiscono nei loro regolamenti un tetto massimo consentito di entrate alla seconda ora, che non supera di norma i cinque - dieci ingressi per studente nel corso dell'anno. Alcune scuole prevedono però una deroga per gli studenti pendolari, che possono entrare in ritardo per motivi documentati.

²⁵ Cfr. per una ricognizione il documento del Ministero della Pubblica Istruzione (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/07*. Disponibile su http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/dispersione_2007.pdf [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].

²⁶ La ricerca condotta da *Save the Children* e FGA ha messo in evidenza come, in seguito a interventi di supporto in alcune aree a rischio, le assenze e le entrate in ritardo siano diminuite nelle classi trattate rispetto alle classi di controllo.

Grafico 1.38 - Ingressi alla seconda ora in un mese su 100 studenti - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica - Il ciclo.

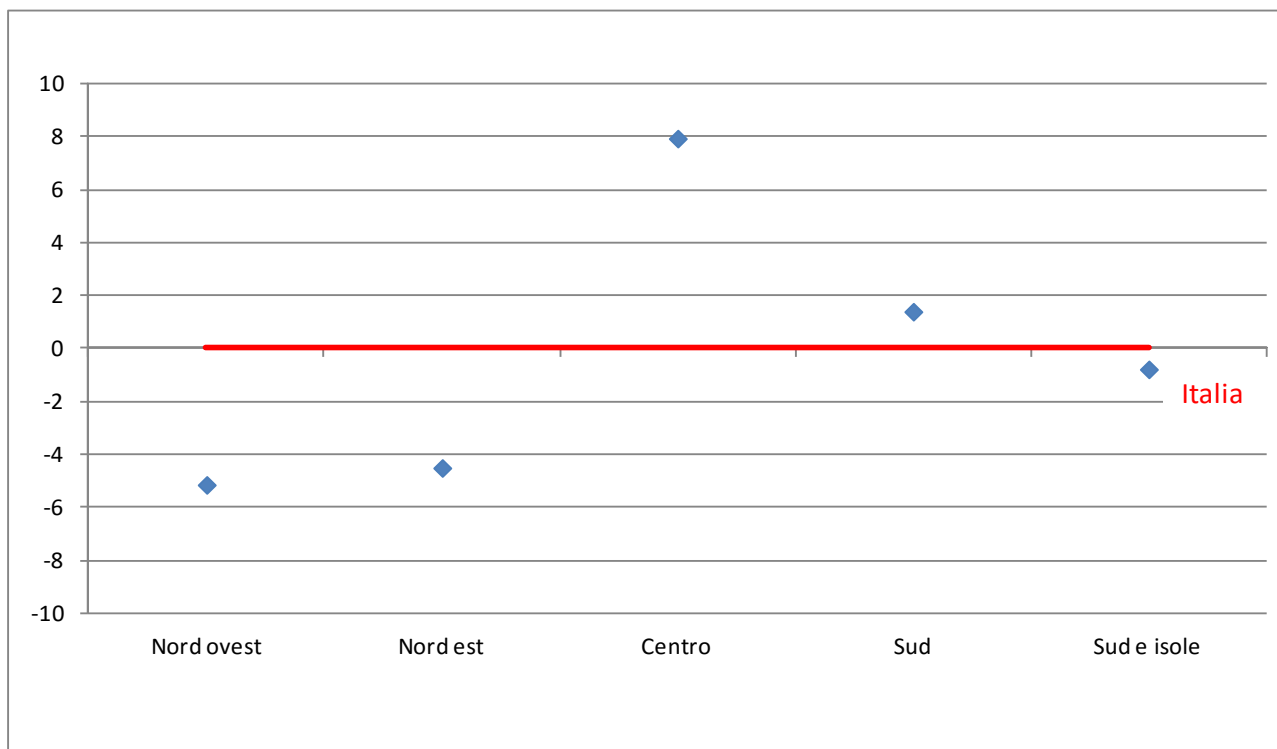
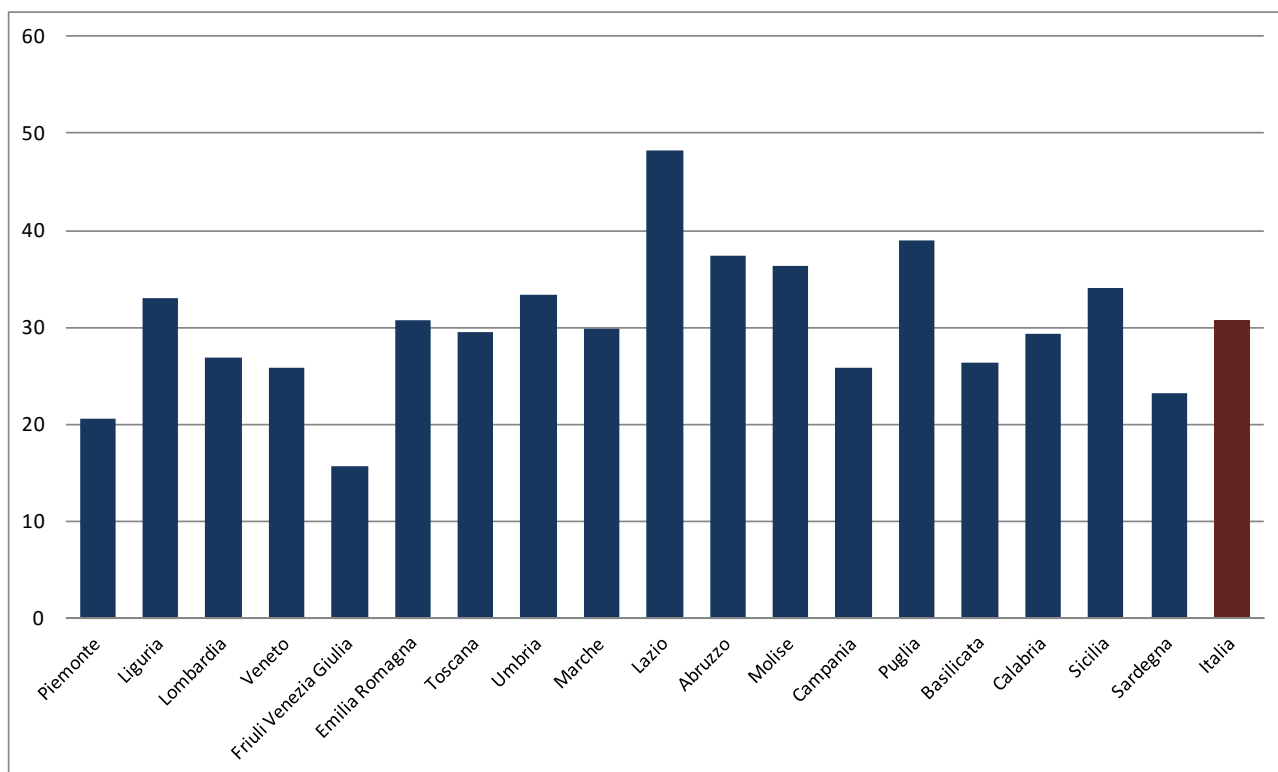


Grafico 1.39 - Ingressi alla seconda ora in un mese su 100 studenti - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica - Il ciclo.



Per indagare il fenomeno degli ingressi in ritardo l'INVALSI ha elaborato un indicatore che considera il numero medio mensile di **ingressi alla seconda ora** in rapporto al numero di studenti della scuola. Il numero di ingressi alla seconda ora è stato raccolto per un mese specifico (ottobre 2014) e solo con riferimento alle scuole secondarie di secondo grado.

In media, a livello nazionale, si registrano 32 ingressi alla seconda ora per 100 studenti in un mese, ovvero ciascuno studente entra in ritardo 0,32 volte al mese (Grafico 1.39). Questo dato appare particolarmente elevato nel Centro ed in particolare nel Lazio, dove si hanno mediamente 0,52 ingressi alla seconda ora per studente in un mese. Mentre il fenomeno appare poco diffuso nelle regioni del nord in particolare in Friuli Venezia Giulia, con circa 0,15 ingressi in ritardo per studente (Grafico 1.38).

1.1.4.4 Attività orientative

La scuola dovrebbe contribuire a sviluppare competenze orientative di base degli studenti, necessarie alla persona per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superandone positivamente i momenti di snodo e imparando ad auto-orientarsi. I descrittori elaborati dall'INVALSI - **Azioni attuate per l'orientamento** - prendono in esame le azioni delle scuole per favorire l'orientamento e per sostenere una scelta consapevole degli studenti frequentanti le scuole secondarie di primo e secondo grado nei percorsi successivi.

Tra le azioni che dichiarano di attuare le scuole secondarie di primo grado (Grafico 1.40), le più praticate sono la presentazione agli studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado (selezionata dal 98% delle scuole) e i percorsi di orientamento per la comprensione di sé e delle proprie inclinazioni (83%).

Il panorama delle differenze territoriali che emerge dai dati evidenzia una presenza decisamente maggiore delle collaborazioni con soggetti esterni nelle scuole situate nelle aree del Nord Ovest (79%) e del Nord Est (78%) rispetto alle scuole del Sud (36%) e del Sud e Isole (35%) (Appendice 1, 2, D_3_4_b_1). Questo

dato rimanda alle diverse opportunità offerte dal tessuto territoriale in cui sono inserite le scuole.

Un buon numero di scuole italiane (63%) dichiara di offrire agli studenti l'opportunità di avere incontri individuali con un referente per l'orientamento, al fine di supportare la scelta della scuola superiore. Per quanto riguarda l'utilizzo di specifici strumenti per l'orientamento, quali ad esempio i test attitudinali, dichiara di adottarli circa la metà delle scuole italiane (56%). Questi strumenti sono particolarmente diffusi in Friuli Venezia Giulia (85% delle scuole), Lazio (72%) e Molise (74%). Il monitoraggio dopo l'uscita da scuola, per seguire il percorso degli ex allievi e riflettere sull'efficacia della formazione offerta dalla scuola, è svolto da circa un terzo delle scuole italiane (32%); si tratta di un'attività impegnativa, poiché implica la realizzazione di un'indagine conoscitiva tra gli ex allievi comprendente la raccolta, imputazione ed elaborazione di dati, che è praticata soprattutto in Lombardia (48% delle scuole).

Nelle scuole secondarie di secondo grado la presentazione agli studenti dei possibili percorsi di studio successivi (ovvero corsi di studi universitari e post diploma) rimane ancora la modalità orientativa più utilizzata (96%), mentre al secondo posto risultano le attività di orientamento al territorio e alle realtà produttive e professionali (82%), in accordo con la vocazione professionalizzante dei percorsi tecnici e professionali (Grafico 1.41). Come evidenziato per la secondaria di I grado, anche per questo ordine di scuola si effettuano in un numero molto minore di scuole azioni di monitoraggio degli studenti dopo l'uscita (26%). Gli strumenti per l'orientamento risultano impiegati in meno della metà delle scuole (41%). I percorsi formativi per la comprensione di sé e delle proprie attitudini, che secondo lo spirito delle raccomandazioni nazionali e internazionali dovrebbero costituire un'attività centrale, nel II ciclo di istruzione - a differenza che nel I ciclo - sono realizzati solo in una scuola su due (48%).

Un buon numero di scuole secondarie di primo grado (26%) e di secondo grado (20%) ha indicato di svolgere *altre attività* orientative, oltre a quelle proposte nel questionario. Come risulta dall'ispezione delle risposte aperte²⁷, le scuole - soprattutto di II grado - si avvalgono di esperti esterni per realizzare azioni di

²⁷ È stato esaminato il contesto d'uso di alcuni termini chiave quali: 'orientamento', 'incontri', 'individuali', 'progetto'.

orientamento, iniziative o progetti, in cui si nota un'articolata presenza del livello territoriale (sono numerosi e di vario tipo i 'saloni per l'orientamento' promossi a livello provinciale) e l'intervento delle università in iniziative e progetti. Ad esempio viene citato il programma *FlixO: Formazione e Innovazione per l'Occupazione* (di cui Italia Lavoro è il Soggetto attuatore per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali), che, in sinergia con le regioni, supporta 1000 scuole secondarie superiori e 75 Università. Le regioni vengono citate anche per il programma *Garanzia Giovani (Youth Guarantee)*, il piano europeo per la lotta alla disoccupazione giovanile che ha l'obiettivo di contrastare la problematica dei Neet (diplomati, laureati e giovani in obbligo formativo che sono senza occupazione e non frequentano percorsi formativi) cercando di coinvolgerli in questo tipo di servizi.

Sebbene rispetto al passato la scuola italiana oggi possa giovare maggiormente di esperti competenti e strutture specializzate per l'orientamento, tuttavia recenti indagini (ISTAT, 2014; Camera dei Deputati, 2014) evidenziano che l'Italia, rispetto ad altri paesi europei, è ancora in svantaggio per l'elevata presenza di alcune categorie di soggetti, come i Neet, o gli *Early school leavers* (giovani dai 18 ai 24 anni che non dispongono di titolo di studio o qualifica superiore a quello ottenuto a conclusione del I ciclo di istruzione e non sono attualmente in formazione). Poiché i tassi di abbandono e dispersione continuano a restare preoccupanti, "attribuire la responsabilità del disagio solo all'ambiente o alla famiglia porterebbe fuori strada. E' la scuola stessa che può diventare una causa di disagio o - viceversa - una risposta" (Camera dei Deputati, 2014: 6).

Grafico 1.40 – Azioni attuate per l'orientamento - Dato nazionale in percentuale - I ciclo.

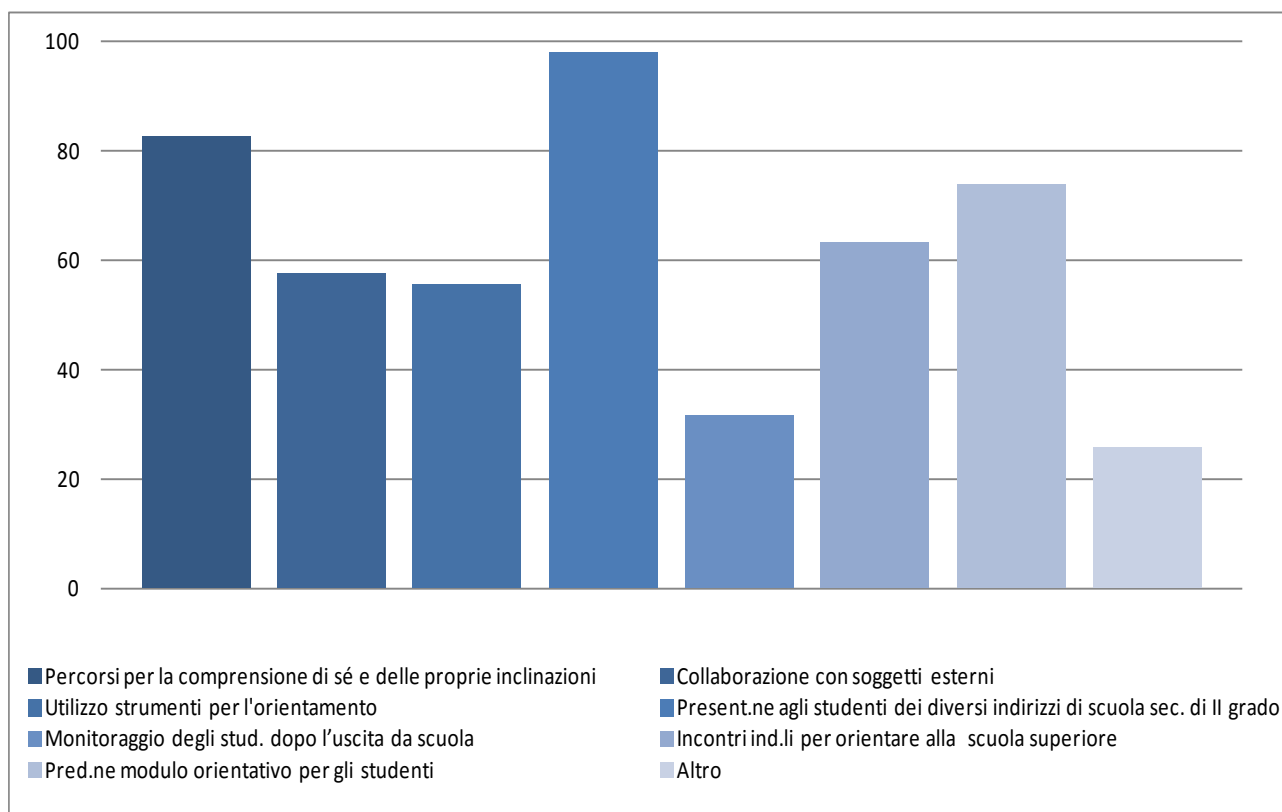
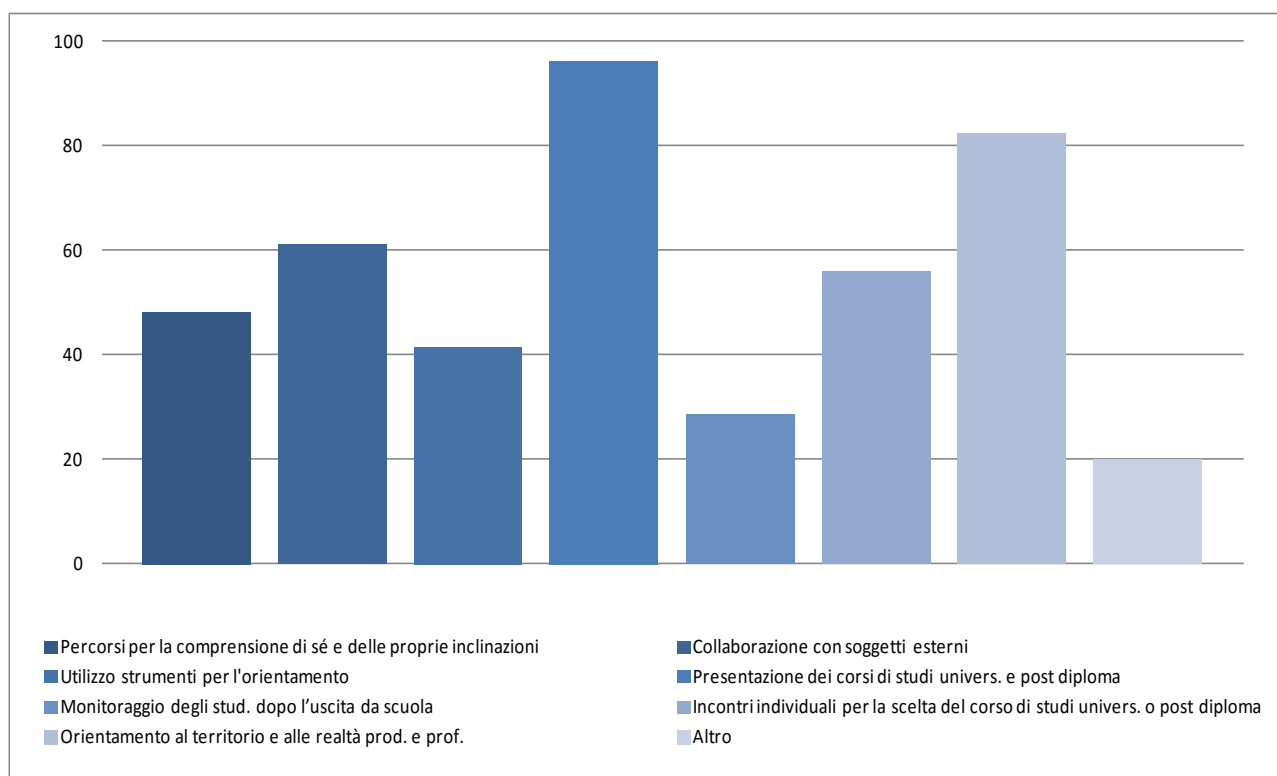


Grafico 1.41 – Azioni attuate per l'orientamento - Dato nazionale in percentuale - Il ciclo.



1.1.5 Organizzare e gestire

Nel Questionario Scuola sono state incluse una serie di domande allo scopo di avere una visione articolata delle politiche di gestione delle istituzioni scolastiche, attuate in particolare in relazione alle risorse umane ed economiche. In primo luogo sono state indagate le politiche di investimento delle risorse economiche a disposizione delle scuole per il personale interno (**fondi a disposizione per le funzioni strumentali, il fondo di istituzione scolastica FIS**); sono stati considerati anche alcuni processi interni quali ad esempio gli **organi coinvolti nei processi decisionali** e le modalità di gestione delle scuole in relazione alle **assenze degli insegnanti**. Sono state inoltre investigate le **priorità progettuali** delle scuole tramite indicatori quali la concentrazione della spesa per i progetti e l'importanza relativa degli stessi. Complessivamente l'obiettivo è quello di comprendere quale sia la capacità delle scuole di indirizzare le proprie risorse - economiche ed umane - e attraverso quali processi decisionali per perseguire gli obiettivi prioritari d'istituto.

1.1.5.1 Organizzare le risorse umane

Il contratto collettivo nazionale del comparto scuola 2006-2009 definisce le funzioni strumentali come docenti cui vengono attribuiti dal dirigente scolastico incarichi particolari, previa approvazione del collegio docenti. Tali compiti, coerenti con le linee di indirizzo indicate dal P(T)OF della scuola, riguardano in particolare l'organizzazione scolastica, la formazione, l'innovazione e il monitoraggio della qualità del servizio offerto. Le funzioni strumentali sono identificate con delibera del collegio docenti ed in conformità con le numerosità e i criteri di attribuzione definiti dal piano dell'offerta formativa. I docenti vengono individuati fra quelli che ne fanno richiesta e che risultano essere particolarmente adatti, in base alle loro competenze e alla loro esperienza pregressa, a svolgere tali compiti. Gli incarichi assegnati sono aggiuntivi rispetto a quelli didattici, tali mansioni sono retribuite e l'ammontare dei compensi sono definite tramite contrattazione d'istituto. Le risorse utilizzabili per retribuire le funzioni strumentali sono assegnate dal MIUR in base all'articolo 37 del CCNL del 1999, a partire da alcuni parametri di riferimento, tra cui le dimensioni delle scuole; il MIUR stanziava annualmente i fondi per la retribuzione di tali funzioni. Rientra nell'autonomia

delle istituzioni scolastiche la gestione delle funzioni strumentali e quindi non solo la scelta degli argomenti di cui deve occuparsi ciascuna funzione, ma anche la scelta del numero di insegnanti che le ricoprono, nonché delle retribuzioni da dare a ciascun docente.

Considerato che l'ammontare della retribuzione degli incarichi è materia di contrattazione d'istituto, fra gli aspetti indagati attraverso il Questionario Scuola vi sono anche le politiche effettivamente implementate dalle scuole, relative alla gestione delle risorse economiche destinate alle funzioni strumentali. Prendendo in considerazione sia le variabili geografiche sia il ciclo scolastico, si evidenzia fra le scuole una tendenza molto comune che vede circa il 60% di esse, sia di I che di II ciclo, arrivare ad investire al massimo 700 euro procapite annuale per ciascuna funzione strumentale. Il restante 40% di scuole attribuisce valori che superano i 700 euro; solo un 10% circa delle scuole sceglie di attribuire somme che superano mediamente i 1000 euro. Da questa tendenza si discostano, seppur di poco, le scuole delle regioni del Sud e Isole per il I ciclo e in particolare la

Calabria 16,7% e la Sardegna 22,7%, dove la quota percentuale di funzioni strumentali che prendono sotto i 700 euro procapite è quasi 10 punti percentuale meno di quelle del Nord Ovest. Nel II ciclo, e in particolare in Veneto (*più di mille euro* 22,4%) e in Friuli Venezia Giulia (*più di mille euro* 18,3%) attribuiscono, in media più frequentemente, somme procapite più alte. Emerge anche il dato della regione Abruzzo che stanziava più frequentemente somme superiori ai 1000 euro sia nelle scuole del I ciclo (20%) sia nelle scuole del II ciclo (24%). (Appendice 1, 2, D_3_5_a_1). Complessivamente, quindi, la tendenza nazionale sembra essere maggiormente orientata verso una retribuzione procapite di somme *medio-basse* per le funzioni strumentali, adottando una modalità diffusa di attribuzione degli incarichi. Le scuole che hanno assegnato alle funzioni strumentali importi medi più elevati, superiori ai 1000 euro pro-capite, hanno piuttosto scelto di concentrare le risorse disponibili tra un numero ridotto di docenti, scegliendo, probabilmente, di riconoscere ad alcune figure, anche in termini economici, un ruolo strategico.

Grafico 1.42– Percentuale di insegnanti che percepiscono il FIS e percentuale di insegnanti che percepisce più di 500 euro di FIS – Differenze dal valore nazionale per area geografica - I ciclo.

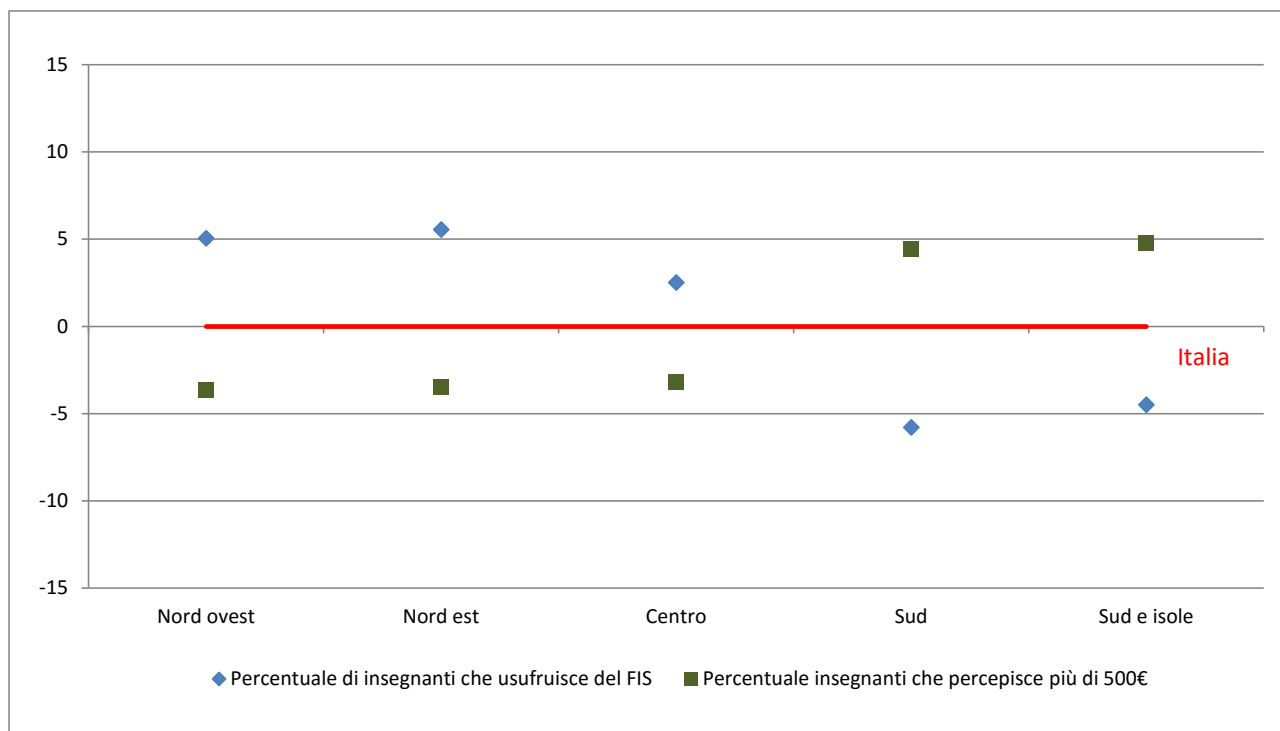


Grafico 1.43-Percentuale di ATA che percepiscono il FIS e percentuale di ATA che percepisce più di 500 euro di FIS – Differenze dal valore nazionale per area geografica - I ciclo.

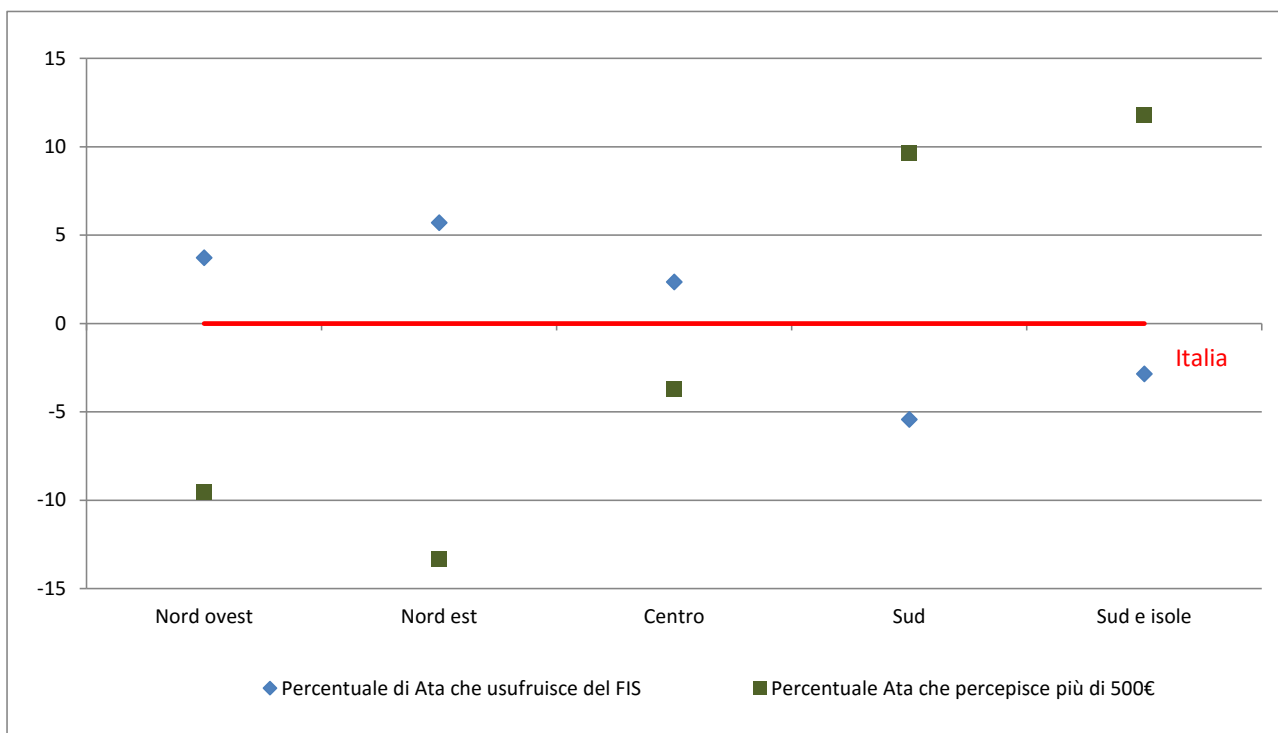


Grafico 1.44- Percentuale di insegnanti che percepiscono il FIS e percentuale di insegnanti che percepisce più di 500 euro di FIS – Differenze dal valore nazionale per area geografica II ciclo.

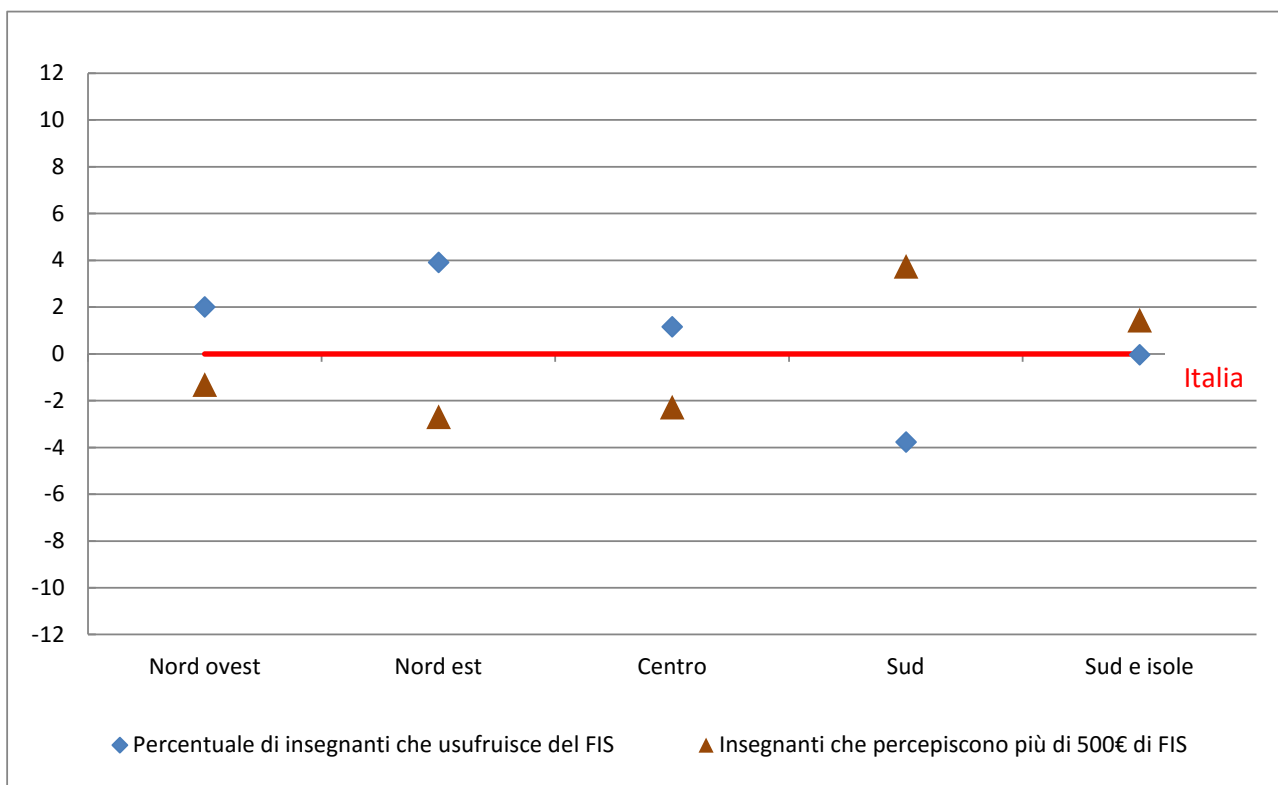
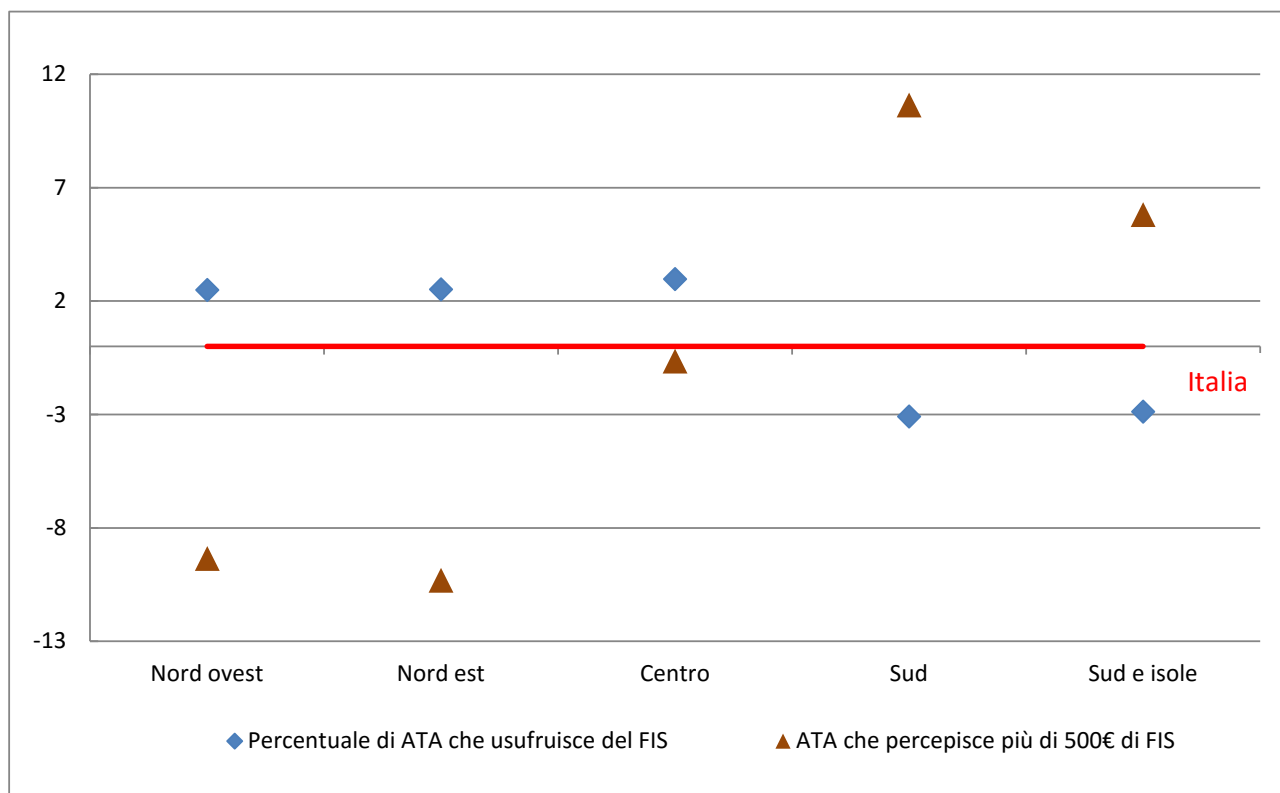


Grafico 1.45-Percentuale di ATA che percepiscono il FIS e percentuale di ATA che percepisce più di 500 euro di FIS – Differenze dal valore nazionale per area geografica I ciclo.



Il FIS è un fondo di risorse finanziato dal MIUR che ha la finalità di retribuire il personale docente, educativo e ATA in relazione ad attività connesse alla realizzazione del P(T)OF, ma anche all'organizzazione complessiva dell'istituzione scolastica. L'ammontare totale è proporzionale al personale docente e ATA e al numero di sedi di cui la scuola è composta; tale ammontare si alimenta ulteriormente, previa richiesta delle istituzioni scolastiche, da compensi relativi alla indennità di amministrazione per il Dsga e i suoi sostituti, e/o in caso di scuole caratterizzate dal bi/trilinguismo, in caso lavoro notturno e/o festivo. Le somme relative al FIS possono essere utilizzate solo per remunerare il personale della scuola e non per finanziare esperti esterni, beni o servizi. Infine, le retribuzioni vengono definite dal consiglio di circolo o di istituto, che acquisisce la delibera dal collegio dei docenti, in armonia con le linee programmatiche definite dal P(T)OF della scuola.

Il Questionario Scuola ha previsto una serie di quesiti volti ad indagare le modalità di gestione del FIS da parte delle istituzioni scolastiche; fra i vari aspetti, in primo luogo, si è scelto di osservare le **scelte distributive del FIS fra personale docente e ATA**. Come

per la gestione delle risorse economiche relative alle funzioni strumentali anche in questo caso si registra una tendenza nazionale largamente diffusa che vede l'attribuzione di circa il 30% dell'ammontare totale del FIS al personale ATA e il restante 70% agli insegnanti. Prendendo in considerazione la dimensione territoriale, pur in una situazione generale di forte uniformità, le regioni del Nord Est e del Nord Ovest tendono ad attribuire percentuali leggermente superiori del FIS al corpo insegnante (circa il 75% in media per I e II ciclo) e le regioni del Sud e del Sud e Isole percentuali in linea con il dato nazionale (70%). Tali scelte distributive delle scuole non devono essere però considerate necessariamente come svantaggiose per il personale ATA. Le numerosità assolute per istituzione scolastica dei dipendenti ATA generalmente sono infatti nettamente inferiori rispetto a quelle degli insegnanti e somme medie erogate pro-capite quindi non necessariamente si risolvono a favore del corpo insegnante nonostante ad essi sia diffusamente attribuita una percentuale più che doppia di FIS (Appendice 1, 2, D_3_5_b_2; D_3_5_b_3).

Studiando ulteriormente le politiche distributive del FIS all'interno del corpo insegnante e

degli ATA e l'ammontare medio delle somme pro-capite assegnate, si possono notare alcune interessanti differenziazioni in base alle aree geografiche. Per comprendere se e in che misura vi è una differenziazione interna nelle retribuzioni aggiuntive, viene rilevata la quota di insegnanti e, separatamente, di ATA che riceve più di 500 euro lordi annui con il FIS rispetto al totale dei docenti che percepisce il FIS; questi descrittori possono anche essere letti anche come variabili *proxy* di competizione positiva per le differenti tipologie di personale (Appendice 1, 2 D_3_5_b_4, D_3_5_b_5).

Esaminando congiuntamente la percentuale, di insegnanti e ATA, che usufruisce del FIS sul totale di insegnanti e la percentuale di coloro che usufruiscono di somme superiori a 500 euro si può constatare che le regioni del Sud e Sud e Isole assumono più frequentemente una politica di attribuzione mirata del FIS (%); entrambe le aree si attestano intorno al 27% di insegnanti del I ciclo cui viene attribuita una quota pro-capite superiore ai 500 euro, a fronte di una media nazionale del 23% e delle restanti aree del nostro paese al di sotto della percentuale media nazionale. Seppur meno evidente, comunque sempre in linea anche per ciò che riguarda le scuole del II ciclo ove sono il 35% degli insegnanti a prendere quote superiori ai 500 euro e quindi più di 2 punti percentuale in più della media nazionale e comunque più di Nord Ovest, Nord Est e Centro. La stessa situazione, seppur con percentuali differenti, si verifica per il personale ATA; le scuole del Sud e del Sud e Isole, tendono infatti ad attribuire il FIS a percentuali inferiori di insegnanti e ATA e a erogare

Nel Questionario Scuola sono state incluse una serie di domande volte a rilevare come, in maniera prevalente, le scuole governino i processi decisionali; in particolare l'obiettivo è indagare quali siano gli **organi maggiormente coinvolti** in tali processi (ad esempio: collegio dei docenti, consiglio di istituto, consigli di classe/interclasse) **in relazione ai diversi ambiti**. Fra gli aspetti decisionali presi in considerazione, si annoverano sia questioni prettamente organizzative, fra cui la modalità di ripartizione dei fondi scolastici o la definizione dell'articolazione oraria, sia questioni maggiormente legate alla didattica, fra cui l'individuazione delle modalità di lavoro degli studenti o la scelta delle attività per l'ampliamento offerta formativa. Come è noto, i processi decisionali nella scuola sono da un punto di vista formale attentamente normati, per cui ad es. al Consiglio di Istituto compete

mediamente somme pro-capite più elevate (Grafico 1.42, 1.44). Diversamente le scuole del Nord Ovest e del Nord Est coinvolgono mediamente nella distribuzione del FIS percentuali più elevate di insegnanti e ATA rispetto alla media nazionale (%). Allo stesso tempo le somme pro-capite attribuite sono mediamente meno elevate.

Le differenze rilevate nella concentrazione delle risorse fra aree geografiche risultano essere più accentuate per il personale ATA sia nel I che nel II ciclo di scuola (Grafico 1.43, 1.45) Infatti evidenziano in relazione al personale ATA deviazioni dalla media che toccano punte del 15%. Tenendo conto del ciclo scolastico si può notare invece che tali politiche tendano ad essere più uniformi, fra le diverse macro-aree geografiche, nelle scuole del II ciclo.

In definitiva l'analisi delle politiche distributive del FIS delinea quindi una maggiore predisposizione delle scuole delle regioni del Sud e del Sud e Isole a selezionare un numero inferiore sia di insegnanti sia di ATA cui attribuire funzioni e responsabilità particolari da retribuire con somme mediamente più elevate. Tali tendenze potrebbero sottintendere la maggiore predisposizione delle scuole del Sud a attribuire responsabilità precise ad alcune figure. D'altro canto la maggiore diffusione del FIS, che caratterizza le scuole del Nord Italia, potrebbe sottacere politiche scolastiche che tendono a un coinvolgimento più diffuso di funzioni e responsabilità nel personale.

1.1.5.2 I processi decisionali

l'indirizzo e il controllo, al Collegio docenti fanno riferimento gli aspetti curricolari e didattico-metodologici, al dirigente la gestione ecc.; nella prassi le scuole hanno approcci differenti sui luoghi e le modalità attraverso cui vengono assunte le decisioni.

Gli indicatori relativi a questi aspetti (Appendice 1, 2, D_3_5_c_1) descrivono una situazione diffusa in cui il Collegio dei docenti rappresenta l'organo decisionale più frequentemente indicato, sia in relazione agli aspetti didattici che organizzativi (mediamente in circa il 65% dei casi sia per le scuole di I che di II ciclo), con percentuali poco più alte dichiarate dalle scuole delle regioni del Sud (in circa il 67% dei casi sia per le scuole di I che di II ciclo) e Sud e Isole (circa il 69% dei casi per le scuole di I ciclo e nel 68% dei casi per le scuole di II ciclo) e le più basse dichiarate nelle regioni del Nord (circa il 61% dei casi per le scuole di I ciclo e il

62% per le scuole di II ciclo). Secondariamente, le istituzioni scolastiche dichiarano di privilegiare il lavoro in gruppi o in commissioni (mediamente in circa il 29% dei casi per le scuole di I ciclo, il 35% per le scuole di II ciclo), il Consiglio di istituto (mediamente in circa il 26% dei casi per le scuole I ciclo, il 27% per le scuole di II ciclo), i consigli di classe / interclasse (mediamente in circa il 29% dei casi per le scuole I ciclo, 25% per le scuole di II ciclo) o di lasciare le decisioni prevalentemente al Dirigente Scolastico (percentuali che variano fra il 28 e il 29% per le scuole del I e del II ciclo). In assoluto tra i meno interpellati troviamo lo staff del Dirigente Scolastico (circa il 20% dei casi per le scuole di I ciclo, il 19% dei casi per le scuole di II ciclo) e i singoli insegnanti (circa il 19% dei casi per le scuole di I ciclo, il 18% dei casi per le scuole di II ciclo).

Considerando più specificamente i diversi ambiti decisionali, organizzativi e didattici, le istituzioni scolastiche, sia di I che di II ciclo, dichiarano di delegare in larga parte le decisioni di tipo organizzativo al Collegio dei docenti e al Consiglio di istituto. L'unico aspetto organizzativo in cui il Collegio dei docenti sembra avere un ruolo meno preponderante riguarda la ripartizione dei fondi di bilancio, funzione che viene lasciata molto più frequentemente al Dirigente Scolastico (mediamente circa il 72% delle scuole di I ciclo e circa il 76% delle scuole di II ciclo) e al Consiglio di Istituto (circa il 60% delle scuole di I ciclo e circa il 73% delle scuole di II ciclo). La maggioranza delle istituzioni scolastiche indicano, inoltre, il Collegio dei docenti come l'organo maggiormente coinvolto anche nelle decisioni di tipo didattico, in particolare riguardo la valutazione degli studenti (circa il 90% delle scuole di I ciclo e il 94% delle scuole di II ciclo), l'ampliamento dell'offerta formativa (circa il 91% delle scuole di I ciclo e il 93% delle scuole di II ciclo) e gli argomenti che

riguardano l'aggiornamento degli insegnanti (circa il 91% delle istituzioni scolastiche di I ciclo e l'87% delle scuole di II ciclo). In seconda battuta le istituzioni scolastiche dichiarano di delegare le decisioni didattiche ai consigli classe / interclasse, in particolare per decidere le modalità di lavoro degli studenti (circa il 71% delle istituzioni scolastiche di I ciclo e il 54% delle scuole di II ciclo) e ai gruppi di lavoro, dipartimenti o commissioni, in particolare riguardo i contenuti del curriculum (circa il 65% delle istituzioni scolastiche di I ciclo e il 77% delle scuole di II ciclo) e l'elaborazione dei metodi didattici (circa il 42% delle istituzioni scolastiche di I ciclo e il 67% delle scuole di II ciclo).

Prendendo in considerazione la dimensione geografica, sia in riferimento agli aspetti organizzativi sia didattici, al di là dell'importanza assoluta degli organi indicati dalle scuole per ciascun aspetto decisionale, si denota una certa tendenza delle scuole del Sud e del Sud e Isole, rispetto le altre aree (Appendice 1, 2, D_3_5_c_2), a privilegiare come 'luoghi' delle decisioni il Collegio dei docenti e il Consiglio di istituto. Più frequentemente, invece, le scuole nelle regioni del Nord Est e del Nord Ovest, rispetto a quelle delle altre aree, ricorrono nei processi decisionali ai gruppi di lavoro, allo staff del Dirigente scolastico e, eventualmente, ai singoli insegnanti.

E' interessante inoltre notare che, se per le decisioni di tipo organizzativo i singoli insegnanti non vengono quasi mai interpellati, diversamente per le questioni didattiche, in particolare relativamente alle modalità di lavoro degli studenti e per progettare i contenuti del curriculum, il ruolo dei singoli insegnanti risulta essere nettamente più rilevante, in particolare nelle scuole del I ciclo del Nord Est e del Nord Ovest

1.1.5.3 *L'impatto delle assenze degli insegnanti*

Le assenze degli insegnanti. Il DM n. 131 del 13 giugno 2007, ai sensi dell'articolo 4 della legge 3 maggio 1999 n. 124, regola il conferimento delle supplenze al personale docente ed educativo. L'articolo 1 del D.M. 131, che disciplina la disponibilità di posti e la tipologia di supplenze, distingue tra: 1) supplenze annuali per la copertura delle cattedre e posti d'insegnamento vacanti e disponibili entro la data del 31 dicembre e che rimangano presumibilmente tali per tutto l'anno scolastico; 2) supplenze temporanee sino al termine delle attività didattiche per la copertura di cattedre e posti d'insegnamento non vacanti, di fatto disponibili entro la data del 31 dicembre e fino al termine dell'anno scolastico e per le ore di insegnamento che non concorrano a costituire cattedre o posti orario e 3) supplenze temporanee per ogni altra necessità di supplenza diversa dai casi precedenti, secondo quanto specificato all'articolo 7. In caso di supplenze temporanee di cui al punto 3 i dirigenti scolastici potrebbero pertanto conferire le supplenze utilizzando le rispettive graduatorie di circolo e di istituto.

La legge 190 del 23 dicembre 2014, stabilisce che "ferme restando la tutela e la garanzia dell'offerta formativa, a decorrere dal 1° settembre 2015, i dirigenti scolastici non possono conferire supplenze brevi di cui al primo periodo del comma 78 dell'articolo 1 della legge 23 dicembre 1996, n. 662, al personale docente per il primo giorno di assenza." Quanto espresso nella legge n. 190 sembrerebbe limitare di fatto l'autonomia del Dirigente scolastico rispetto al precedente decreto ministeriale e soprattutto rendere più complessa la gestione delle assenze brevi e saltuarie. In effetti però la stessa, prima di 'limitare' le cosiddette supplenze brevi, tende a subordinarne l'utilizzo a garanzia dell'offerta formativa. Pertanto, non autorizzare le supplenze brevi potrebbe ledere di fatto il diritto allo studio e alla continuità didattica.

Il comma 1 della legge 107 del 13 luglio 2015 ribadisce che: "per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni (...) in materia di gestione delle assenze del personale". Inoltre al comma 85 si ribadisce che: "il dirigente scolastico può effettuare le sostituzioni dei docenti assenti per la copertura di supplenze temporanee fino a dieci giorni con personale dell'organico dell'autonomia che, ove impiegato in gradi di istruzione inferiore, conserva il trattamento stipendiale del grado di istruzione di appartenenza".

Le **assenze degli insegnanti**, in particolare quelle brevi e saltuarie, oltre a limitare l'offerta formativa degli studenti possono creare difficoltà organizzative alla scuola, che deve prevedere misure tempestive per coprire le ore di lezione scoperte.

Per comprendere in che modo la scuola riesca a gestire le ore di lezione scoperte, è stato costruito un indicatore sull'**impatto delle assenze degli insegnanti** sulle lezioni considerando un mese specifico. Per la rilevazione considerata in questo Rapporto è stato individuato il mese di ottobre 2014. Nel merito sono state rilevate: le ore di assenza degli insegnanti; le ore di assenza per le quali sono stati chiamati supplenti esterni retribuiti; le ore di supplenza, retribuite e non retribuite, svolte da insegnanti interni. Da ciò è stato possibile calcolare la percentuale di ore che non risulta coperta da insegnanti esterni o interni. A completamento delle informazioni sulla gestione delle

assenze, è stata calcolata la media percentuale delle ore di assenza.

E' da sottolineare che i dati provenienti dal Questionario Scuola sono stati rilevati in data antecedente alla pubblicazione della legge 107/2015 che dovrebbe garantire modalità strutturali ulteriori per semplificare la gestione delle assenze.

L'analisi del monte ore medio di assenza mostra che in Italia, nelle scuole del I ciclo, si registra mediamente il 5% di ore di assenza degli insegnanti. Nello specifico, analizzando il dato per area geografica, emerge che nel Sud la media percentuale è la più bassa (4,4% primaria e 4,8% secondaria di primo grado) in generale (Italia: primaria 4,9%; secondaria di primo grado 5,7%), e in particolare rispetto alle scuole del Nord Est (5,2% primaria e 6,1% secondaria di primo grado) e del Centro (5,2% primaria e 6,2% secondaria di

primo grado). Nelle scuole del Lazio si riscontrano i livelli medi percentuali più elevati (5,8% primaria e 7% secondaria di primo grado) (Appendice 1, 2, D_3_5_d_1; D_3_5_d_2; D_3_5_d_3; D_3_5_d_4).

Approfondendo la gestione di tali ore di assenza nelle scuole del I ciclo, emerge che in Italia la continuità dell'offerta formativa viene garantita con il ricorso alle *ore di supplenza svolte dagli insegnanti esterni* (il 56% circa alla primaria e il 40% alla secondaria di primo grado) (Grafico 1.46). In alternativa, le scuole del I ciclo si organizzano utilizzando *ore di supplenza non retribuite svolte dagli insegnanti interni* (il 24% circa alla primaria e il 30% alla secondaria di I grado). Il ricorso a insegnanti interni non retribuiti, seppur di immediata soluzione, non sempre garantisce la continuità didattica perché potrebbero non essere della materia specifica, e ciò a svantaggio degli studenti. A tal proposito, il dato meno confortante risulta essere quello relativo alla percentuale di ore non coperte: in Italia il 18% circa delle scuole primarie e il 24% circa delle scuole secondarie di I grado non gestisce affatto le "ore di buco" ricorrendo molto probabilmente al cosiddetto "smistamento degli alunni" nelle classi. L'analisi del dato percentuale sulle *ore di assenza non coperte* evidenzia una differente gestione delle stesse: nelle scuole del Sud e Sud e Isole (circa il 23% alla primaria e circa il 30% alla secondaria di I grado) vi è una percentuale maggiore di ore non coperte rispetto alle scuole del Nord, nonostante sia stata rilevata una percentuale di ore medie di assenza degli insegnanti inferiore.

Le differenze riscontrate nei due ordini di scuola rispetto al ricorso a *ore di supplenza svolte dagli insegnanti esterni* sono imputabili, con molta probabilità, alla differente organizzazione oraria delle lezioni: nelle scuole primarie l'assenza dell'insegnante, seppur di un solo giorno, determina complessivamente un disagio maggiore rispetto a quella di un insegnante di scuola secondaria di primo grado.

Più complessa appare la gestione delle assenze per le scuole del II ciclo (Grafico 1.47). Le elaborazioni

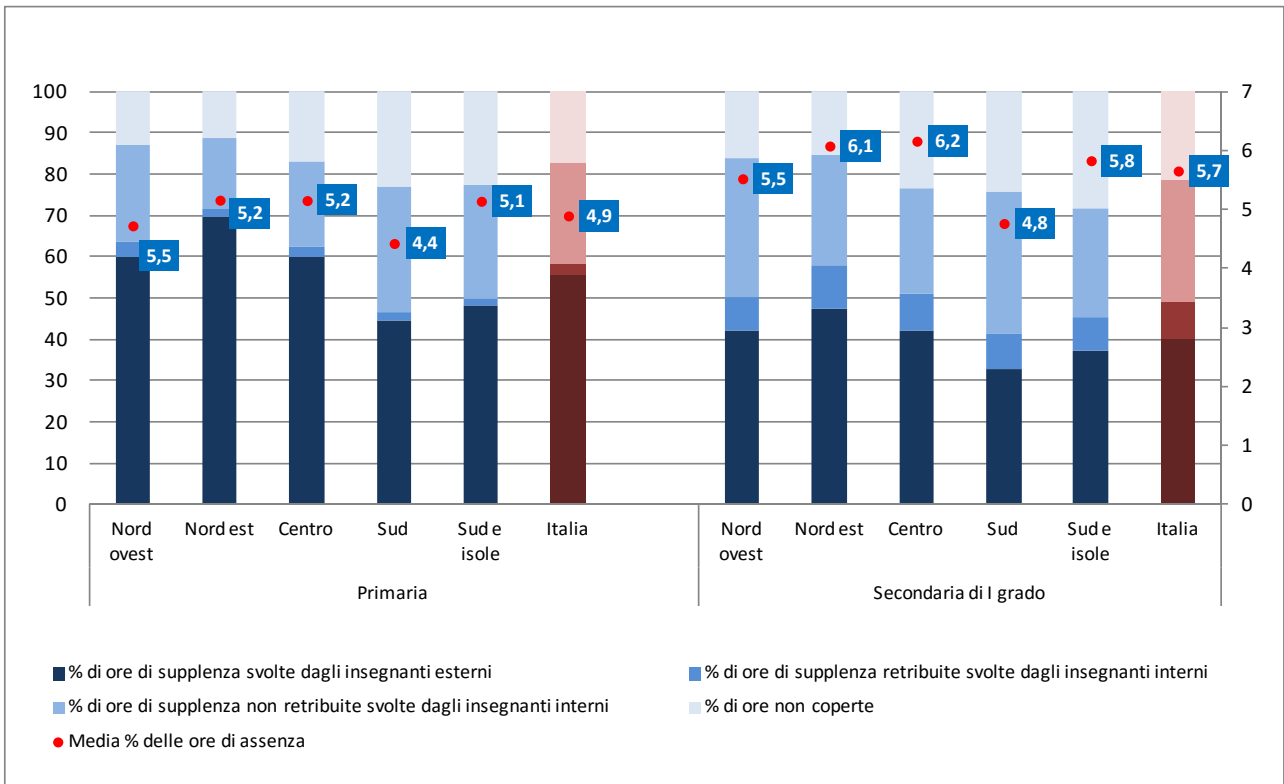
effettuate, oltre a valutare le differenze di tipo geografico, considerano distintamente anche le diverse tipologie di scuole: licei, tecnici e professionali.

Analizzando il risultato relativo alla media percentuale di ore di assenza emerge che nei licei il dato (6,2%) è superiore rispetto ai tecnici (4,6%) e ai professionali (5,1%). Introducendo l'area geografica di appartenenza, si evidenzia che, mentre nelle scuole del Nord e del Sud non ci sono grandi differenze rispetto al dato nazionale, i licei del Centro registrano, in assoluto, la media percentuale più alta di ore di assenza (circa il 9%), dato che risente di una percentuale pari al 15% riscontrata nei licei della regione Toscana (Appendice 1, 2, D_3_5_d_1; D_3_5_d_2; D_3_5_d_3; D_3_5_d_4).

A differenza di quanto emerso per le scuole del I ciclo, nelle scuole del II ciclo la gestione delle ore di assenza nei tecnici e nei professionali avviene utilizzando prevalentemente le *ore di supplenza non retribuite svolte dagli insegnanti interni* (il 38% circa nei tecnici e il 39% circa nei professionali). Nei licei, diversamente, le scuole non coprono le ore per circa il 35% delle ore di assenza; per il 29% delle ore assicurano la continuità didattica attraverso il ricorso a *supplenze svolte dagli insegnanti esterni* o utilizzano personale interno non retribuito (31% circa); minima la percentuale di ore coperte da *insegnanti interni retribuiti*. Nei tecnici e professionali, il 24% circa delle ore di assenza è coperto dalla continuità didattica che offre la possibilità di utilizzare personale esterno retribuito. Per entrambe le tipologie di scuole, nel nostro paese resta alta la percentuale di ore non coperte (oltre il 30% circa).

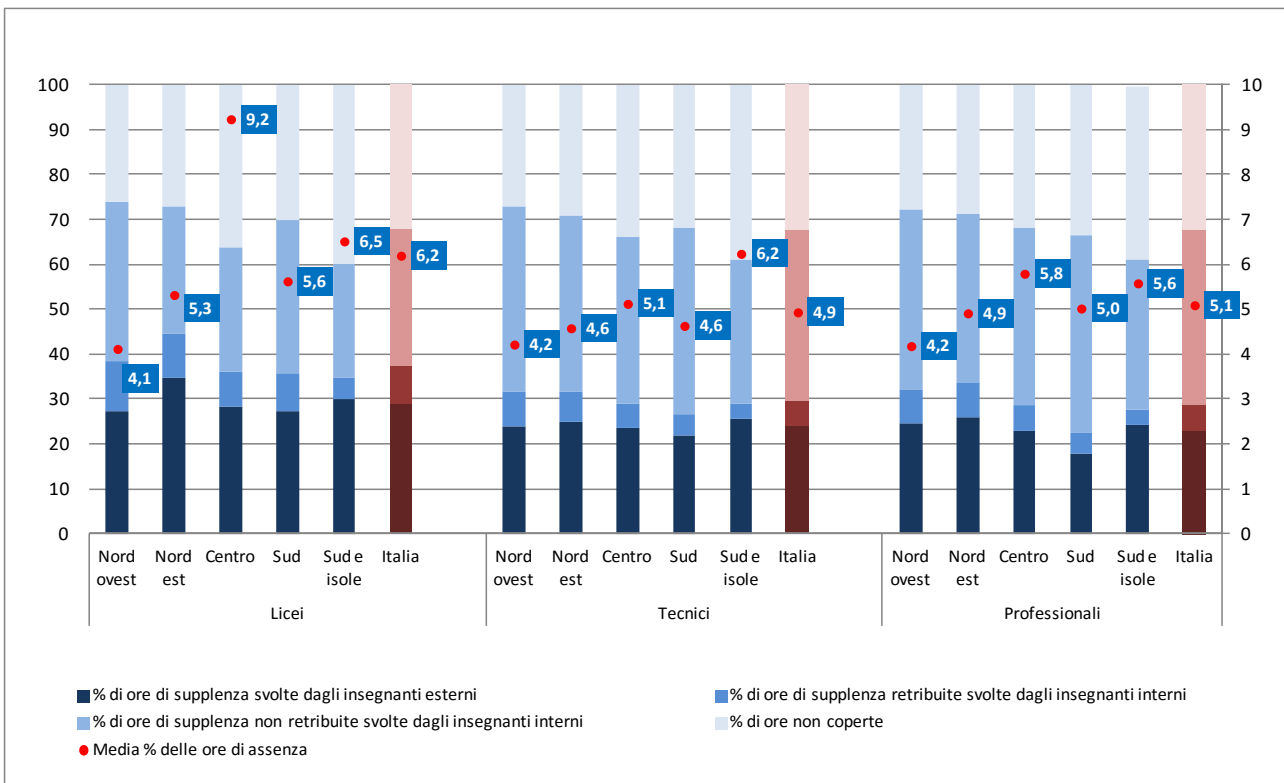
Sia nel I che nel II ciclo solo una percentuale minima di ore è coperta attraverso *supplenze retribuite svolte da insegnanti interni*, mostrando come, in generale, questo tipo di soluzione abbia incontrato poco il favore degli insegnanti delle singole scuole che non si sono quindi resi disponibili per svolgere tale attività.

Grafico 1.46 - Organizzazione delle ore di supplenza – Distribuzione percentuale I ciclo.



Nota: l'asse a destra si riferisce alla Media % delle ore di assenza.

Grafico 1.47 - Organizzazione delle ore di supplenza – Distribuzione percentuale II ciclo.



Nota: l'asse a destra si riferisce alla Media % delle ore di assenza.

1.1.5.4 I progetti delle scuole

La capacità progettuale delle istituzioni scolastiche è stata indagata attraverso la raccolta di una serie di informazioni sui **progetti realizzati**²⁸ e sulle modalità di gestione finanziaria ad essi connesse. Nel Questionario Scuola si è chiesto di indicare il numero di progetti realizzati dalla scuola non finanziati dai fondi PON o POR e corredati dalla relativa scheda finanziaria.

La normativa di riferimento, rappresentata dal D.M. n. 44 del 2001, definisce le prassi da seguire per avviare progetti legati all'ampliamento dell'offerta formativa, sovvenzionati con il Fondo di istituto²⁹. La sintesi delle informazioni richieste ha consentito di costruire alcuni descrittori sulla numerosità, sulla durata dei progetti, sull'indice di frammentazione della spesa, sulla spesa per progetti per studente e sulla quota delle spese destinata al personale interno.

La numerosità dei progetti non è riconosciuta come elemento di qualità, per tale motivo si è deciso di elaborare un descrittore sul numero medio dei progetti attuati e di associarlo all'indice di spesa media investita per ciascuno di loro. L'informazione così restituita offre al lettore la possibilità di comprendere in che modo viene realizzato l'ampliamento dell'offerta formativa: le scuole prediligono attivare pochi progetti strategici concentrando le risorse o si orientano su un numero di progetti più ampio investendo 'a pioggia' le risorse disponibili?

Nel complesso, i dati evidenziano una maggiore attività progettuale nelle scuole del II ciclo (Italia circa 14 progetti) rispetto alle scuole del I ciclo (Italia circa 10 progetti) (Grafico 1.48, 1.49). L'andamento tra i due cicli di istruzione, in riferimento all'area geografica di appartenenza, risulta analogo: in particolare le regioni del Nord Est (I ciclo circa 16 progetti; II ciclo circa 20) e del Nord Ovest (I ciclo circa 14 progetti, II ciclo circa 17) attivano un maggior numero di progetti, mentre nel Sud e Isole e nel Sud (fra i 6/7 I ciclo, fra i 9/10 II ciclo) si registrano numeri inferiori (Grafico 1.48, 1.49). Tuttavia i risultati emersi devono necessariamente tener conto del fatto che le

regioni del Sud Italia sono state maggiormente interessate dalla progettazione finanziata dai fondi PON FESR e, probabilmente, le scuole hanno utilizzato questo canale in maniera complementare rispetto a quello istituzionale che si avvale della partecipazione ai bandi proposti dal MIUR.

Relativamente alla spesa media impiegata nella realizzazione dei progetti, le scuole del II ciclo sembrano investire più risorse: 11.750 euro in media per ciascun progetto, contro i 7.852 euro in media per progetto nelle scuole del I ciclo. Associando la spesa media al numero di progetti realizzati si può comprendere in che misura la spesa complessiva per i progetti risulti frammentata. Nelle scuole del Sud Italia vi è una modalità di gestione delle risorse in ambito progettuale peculiare, in quanto, a fronte di un numero medio di progetti inferiore al dato nazionale, si investe una cifra lievemente inferiore o superiore rispetto alle scuole del resto del paese. Nelle scuole del II ciclo l'investimento più consistente riguarda le regioni del Nord Est in cui la cifra impiegata raggiunge circa 13.500 euro per ciascun progetto; anche in questo ordine di scuola le regioni del Sud Italia si distinguono per operare con modalità che limitano la frammentazione delle risorse, cercando di catalizzare maggiormente le risorse finanziarie e strumentali disponibili verso un numero inferiore di progetti per i quali spendere mediamente di più (11.222 euro).

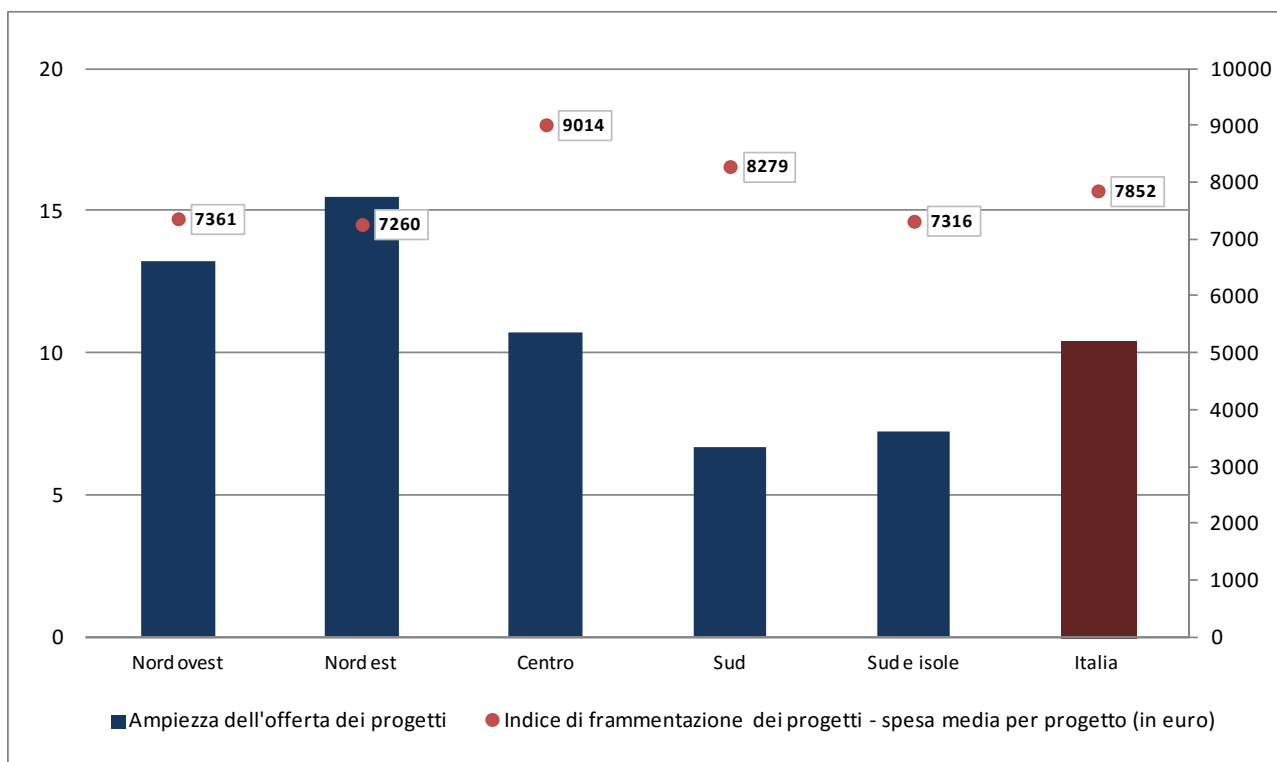
L'indice di spesa media per i progetti attivati è stato rapportato al singolo studente e al personale coinvolto (Grafico 1.50, 1.51). Il primo descrittore mostra risultati differenti in relazione ai due cicli scolastici. In particolare, l'indice di spesa per progetti per alunno fornisce informazioni sulla quota parte di spesa complessiva per i progetti destinata a ciascun alunno della scuola. Indipendentemente dai contenuti dei progetti, siano essi rivolti alle attività didattiche degli studenti in modo diretto o indiretto (tramite ad esempio l'orientamento o altre azioni), si vuole conoscere l'incidenza per ciascuno degli studenti iscritti a scuola.

²⁸ Nel Questionario Scuola si chiede a ciascuna istituzione scolastica di indicare quanti progetti dotati di spesa la scuola ha realizzato nell'anno scolastico antecedente quello della rilevazione, ossia l'a.s. 2013-2014.

²⁹ DM del 1 Febbraio 2001, n.44, Art. 56 -Progetti integrati di istruzione e formazione - 1. **Al fine di realizzare progetti integrati di istruzione e formazione**, che richiedono la collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, anche partecipando a programmi regionali, azionali o comunitari, le istituzioni scolastiche,

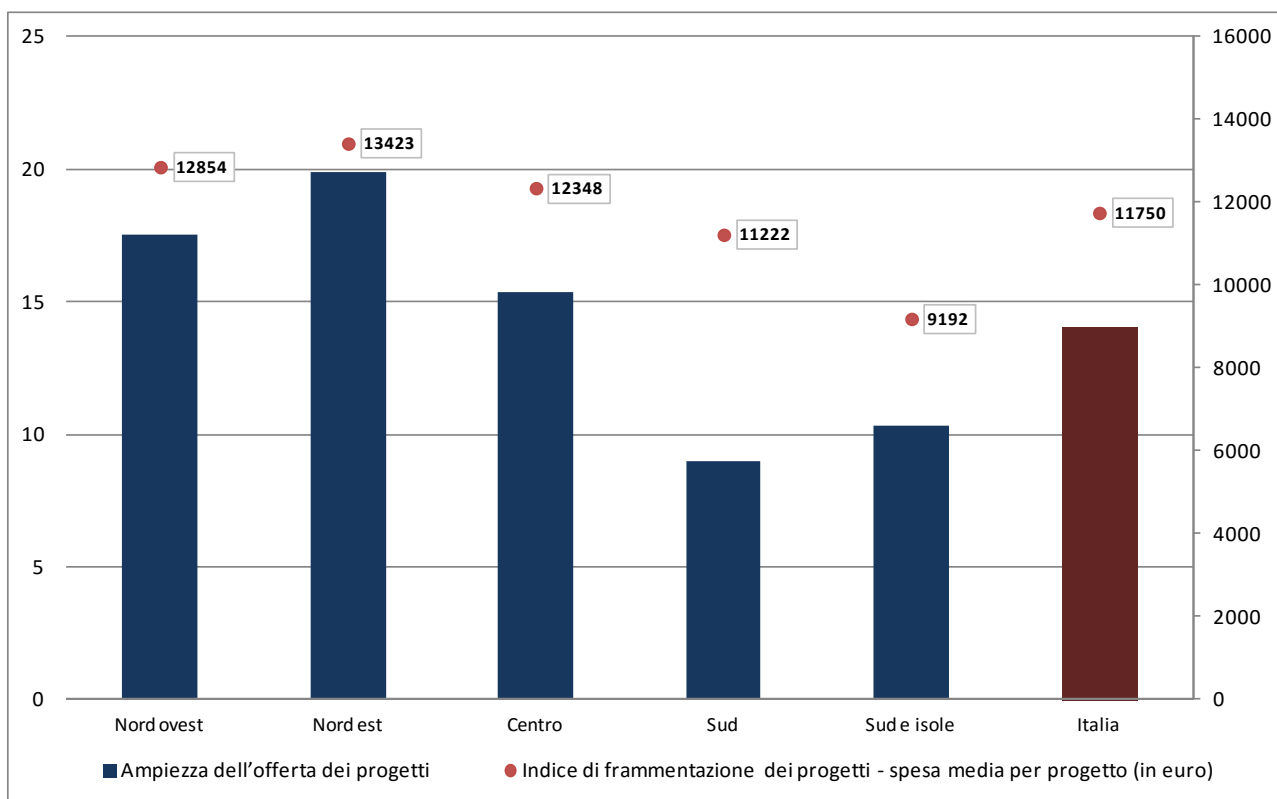
singolarmente o nella forma dell'accordo di rete di cui all'articolo 7 del DPR 8 marzo 1999, n.275, possono: a) stipulare convenzioni con università, regioni ed enti pubblici; b) stipulare intese contrattuali con associazioni e privati; c) partecipare ad associazioni temporanee con agenzie pubbliche e private che realizzino collaborazioni sinergiche **per l'attuazione di particolari progetti di formazione.**

Grafico 1.48 - Ampiezza dell'offerta dei progetti e Indice di frammentazione dei progetti per area geografica - I ciclo.



Nota: l'asse a destra si riferisce all'indice di frammentazione dei progetti (spesa media per progetto).

Grafico 1.49 - Ampiezza dell'offerta dei progetti e Indice di frammentazione dei progetti per area geografica - II ciclo.



Nota: l'asse a destra si riferisce all'indice di frammentazione dei progetti (spesa media per progetto).

Osservando i dati emersi a livello nazionale, nelle scuole del I ciclo la spesa media per studente risulta essere circa la metà (84 euro) di quella utilizzata nelle scuole del II ciclo (155 euro circa). Mentre nel I ciclo le differenze tra aree geografiche sono abbastanza esigue, nel II ciclo le scuole del Nord Est si distinguono rispetto alle altre per la scelta di destinare una quota più elevata per ciascuno studente (217 euro circa). I dati rappresentano, con molta probabilità, una condizione legata all'aggiornamento della normativa riguardante l'assegnazione delle risorse finanziarie da parte del MIUR alle scuole, anche in ragione del fatto che è stato istituito il Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (MOF), che comprende il FIS, ma anche altre quote destinate alla gestione organizzativa e finanziaria del personale scolastico docente e ATA.

La ripartizione delle quote rispetto al personale interno coinvolto nei progetti (ad esempio, attività aggiuntive di insegnamento, attività aggiuntive non di insegnamento, prestazioni aggiuntive del personale ATA) evidenzia a livello nazionale, un minore

investimento in termini di spesa media percentuale per progetti per personale interno - il *cedolino unico* - nelle scuole del I ciclo (17% della spesa totale) rispetto a quelle del II ciclo (27% circa); se si considerano le aree geografiche si evidenziano differenze nella spesa media percentuale, con qualche eccezione nelle scuole del I ciclo del Nord Est che investono circa il 20% della spesa, con il Friuli Venezia Giulia che ne investe circa il doppio (Appendice 1, 2, D_3_5_e_3); nelle scuole del II ciclo le regioni del Sud arrivano ad impegnare circa il 30% per il personale interno. L'indice indirettamente informa su quanto rimane da spendere per le altre spese legate ai progetti come l'acquisto di materiali e strumenti e consulenze esterne.

Per i tre **progetti realizzati, indicati come i più rilevanti dalla scuola** all'interno del Questionario, sono stati approfonditi alcuni aspetti quali la tipologia, la durata, il coinvolgimento di personale esterno qualificato, la concentrazione della spesa e l'importanza attribuita ai progetti dalla scuola stessa.

Grafico 1.50 - Indice di spesa per progetti per alunno per area geografica.

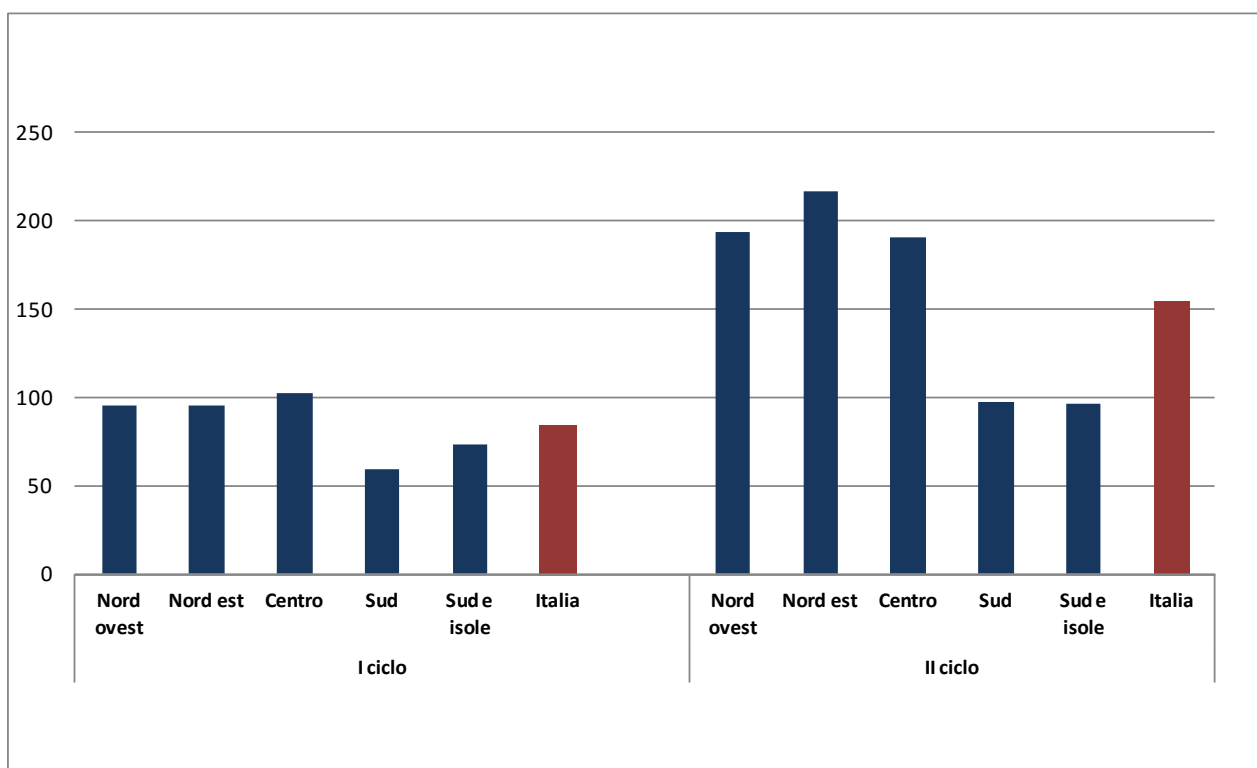
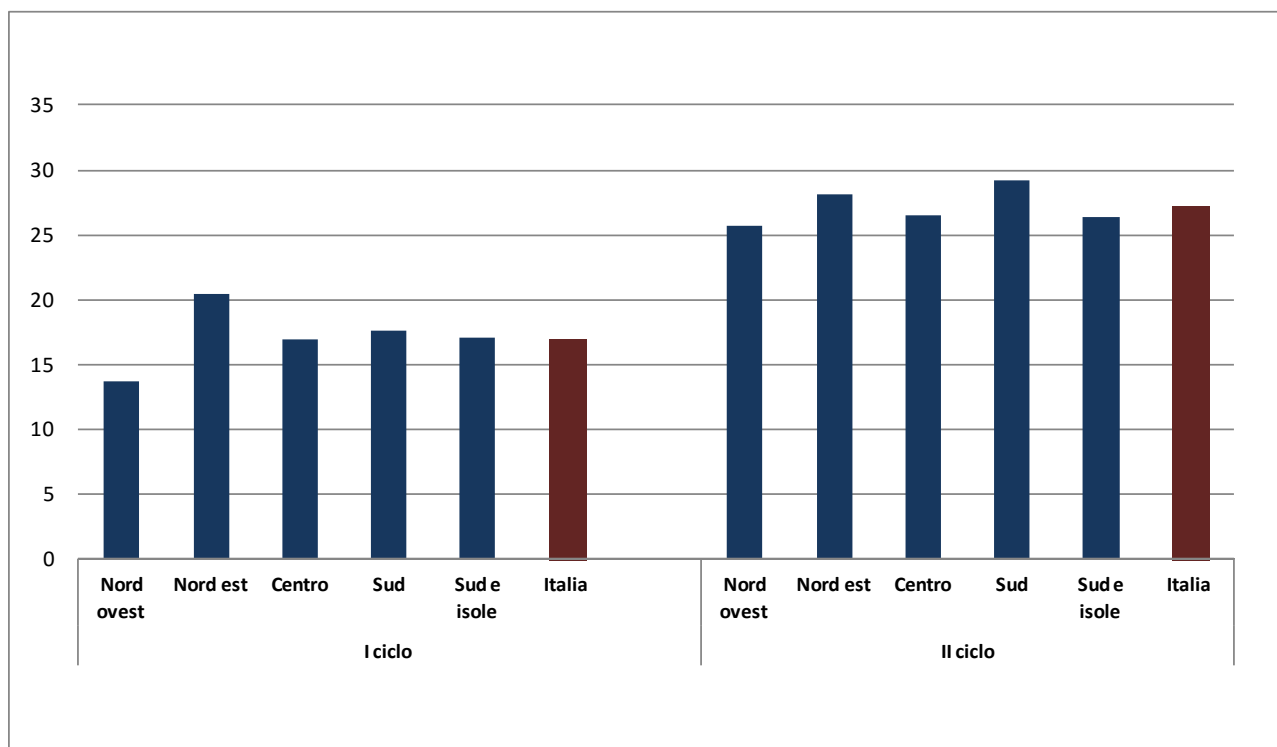


Grafico 1.51 - Indice di spesa per progetti per personale interno per area geografica.



Il primo descrittore esplora le tematiche più frequenti dei tre progetti ritenuti importanti (Tabella 1.4, 1.5). I dati ci offrono un quadro diversificato tra le scuole del I ciclo e del II ciclo; nello specifico, gli argomenti maggiormente affrontati tra i progetti realizzati dalle scuole e considerati prioritari nel I ciclo riguardano temi quali la prevenzione del disagio e l'inclusione (Italia 48,5%), con percentuali superiori al 60% nel Nord Italia. Seguono i progetti relativi alle attività artistico-espressive (36,6%) e i progetti legati allo studio delle lingue straniere (28,4%) sulle quali investono con una maggiore frequenza le scuole delle regioni del Centro (36%). Rispetto alle tecnologie informatiche vi è una certa differenza di investimento - dichiarato - da parte di scuole afferenti a differenti aree; in effetti le scuole del Nord Ovest, del Nord Est e del Centro (circa il 15%), individuano questi progetti come prioritari in percentuale doppia delle scuole del Sud Italia. Al contrario per ciò che riguarda i progetti relativi a tematiche relative alle abilità linguistiche / lettura / biblioteca e alle abilità logico - matematiche e scientifiche, sono le scuole del Sud e del Sud e Isole che tendono a individuare come maggiormente rilevanti questo tipo di progetti sia nel I sia nel II ciclo, rispetto a quelle afferenti ad altre aree del nostro paese.

Nelle scuole del II ciclo, la tipologia di progetti considerati rilevanti realizzati con maggiore frequenza riguarda principalmente i temi di orientamento, accoglienza e continuità (Italia 35,6), i progetti di lingua straniera (Italia 37,8%) e le tecnologie informatiche (Italia 21,7%), ove le scuole del Nord Ovest sembrano puntare maggiormente (30,3%) rispetto al resto dell'Italia.

Una percentuale consistente di scuole del II ciclo (Italia 37%) indica di attivare progetti inerenti *altri argomenti* rispetto a quelli presentati nel Questionario Scuola.

La durata dei tre progetti considerati più rilevanti viene rilevata per descrivere la capacità delle istituzioni scolastiche di investire in modo continuativo in alcuni temi o settori, evidenziando una prospettiva strategica (Grafico 1.52, 1.53). Da questo punto di vista, si delinea un panorama differente tra i due cicli scolastici esaminati: le scuole del I ciclo attivano progetti che hanno una durata media inferiore (Italia tra i 2 e i 3 anni) rispetto a quelli avviati dalle scuole del II ciclo (Italia tra i 3 e i 4 anni): complessivamente nelle regioni del Nord Ovest e del Nord Est le scuole sembrano attivare progetti più duraturi nel tempo (fra i 4 e i 5 anni per entrambi i cicli) mostrando una

strategia pluriennale nella propria progettazione didattica. Piemonte, Lombardia e Marche si attestano mediamente intorno a una durata quadriennale dei propri progetti nelle scuole del I ciclo, mentre in quelle del II, la Lombardia affianca le Marche per una durata dei progetti decisamente superiore ai 5 anni. Nel Sud Italia prevale, invece, complessivamente un approccio più estemporaneo alla progettualità sia nelle scuole del I ciclo sia in quelle del II. Anche in questo caso è necessario ribadire che le scuole delle Regioni Obiettivo Convergenza hanno beneficiato di questo tipo di supporto economico qui non tracciato che, in qualunque caso, ha imposto negli anni una progettualità non di lungo periodo, dovuta alla tempistica di pubblicazione dei bandi relativi.

Al fine di comprendere l'incidenza della spesa relativa ai tre progetti ritenuti strategici o prioritari si è costruito un indice caratterizzato dal rapporto tra la spesa media (dei tre progetti) e la spesa media complessiva di tutti i progetti realizzati.

Il grafico 1.53 mostra valori medi nazionali abbastanza omogenei (39,7% nel I ciclo e 37,5 % nel II ciclo), evidenziando una concentrazione maggiore di

risorse in tali progetti soprattutto nelle regioni del Sud Italia, a conferma di quanto emerso dall'analisi dei descrittori precedenti che rivelano, per tali aree geografiche, una progettualità concentrata su un numero ridotto di progetti, maggiormente finanziati, e che coincidono con quelli ritenuti strategici dalle scuole per quanto mediamente di durata inferiore.

A completamento dell'analisi sui tre progetti in questione sono state analizzate le informazioni relative all'eventuale coinvolgimento di personale esterno qualificato. Circa il 25% di istituzioni scolastiche del I ciclo e quasi il 30% del II dichiarano di non essersi avvalse di alcun supporto esterno, pur se i dati evidenziano un maggiore coinvolgimento di esperti nelle scuole del I ciclo (Italia 56,6%) rispetto alle scuole del II ciclo (Italia 51,5%). Tale tendenza è più accentuata nelle scuole del I ciclo regioni del Nord (circa 80% nel Nord Ovest e 84% nel Nord Est) che dichiarano un *alto coinvolgimento* di personale esterno; nel Sud al contrario, prevale maggiormente la prassi di non coinvolgere personale esterno (Sud e Sud e Isole circa 46%). La tendenza, seppur con percentuali inferiori e differenti è osservabile anche nelle scuole del II ciclo di istruzione (Grafico 1.54).

Tabella 1.4 - Distribuzione percentuale per area geografica - Tipologia relativa dei progetti - I ciclo.

I Ciclo	Formazione e aggiornamento del personale	Abilità linguistiche /lettura /biblioteca	Abilità logico-matematiche e scientifiche	Prevenzione del disagio - inclusione	Lingue straniere	Tecnologie informatiche (TIC)	Attività artistico - espressive	Educazione alla convivenza civile	Sport	Orientamento accoglienza e continuità	Progetto trasversale d'istituto	Altri argomenti
Nord ovest	13,2	7,8	5,5	62,1	32,3	15,5	36,3	25,9	26,6	16,4	16,1	17,4
Nord est	10,3	12,1	6,0	60,8	29,2	15,0	38,3	33,3	20,0	17,6	20,1	15,7
Centro	13,4	11,4	11,0	56,7	36,0	15,1	34,6	22,7	14,4	16,5	21,0	16,7
Sud	19,6	16,2	11,1	31,4	25,0	7,2	39,8	26,4	20,8	13,2	15,0	16,5
Sud e isole	19,5	18,8	12,7	35,5	20,2	6,2	33,8	29,4	19,4	11,4	14,4	19,6
Italia	15,5	13,3	9,4	48,5	28,4	11,6	36,6	27,3	20,6	14,9	17,0	17,2

Tabella 1.5 - Distribuzione percentuale per area geografica - Tipologia relativa dei progetti - II ciclo.

II Ciclo	Formazione e aggiornamento del personale	Abilità linguistiche /lettura /biblioteca	Abilità logico, matematiche e scientifiche	Prevenzione del disagio inclusione	Lingue straniere	Tecnologie informatiche	Attività artistico espressive	Educazione alla convivenza civile	Sport	Orientamento accoglienza e continuità	Progetto trasversale d'istituto	Altri argomenti
Nord ovest	5,1	5,5	9,9	36,0	44,7	30,3	16,6	20,0	8,6	40,4	21,4	36,3
Nord est	5,3	7,1	11,2	32,1	43,3	17,9	14,7	21,1	5,5	45,9	25,9	40,4
Centro	7,5	7,8	15,3	37,0	45,6	25,4	19,0	14,9	6,4	38,3	21,0	34,7
Sud	13,2	15,2	18,2	26,8	30,3	17,5	16,8	16,4	11,3	27,6	18,2	35,7
Sud e isole	15,0	10,7	16,8	26,3	27,4	16,8	15,4	16,5	12,9	29,5	18,1	41,0
Italia	9,5	9,5	14,5	31,5	37,8	21,7	16,6	17,6	9,2	35,6	20,6	37,4

Grafico 1.52 - Durata media dei progetti (in anni) per area geografica.

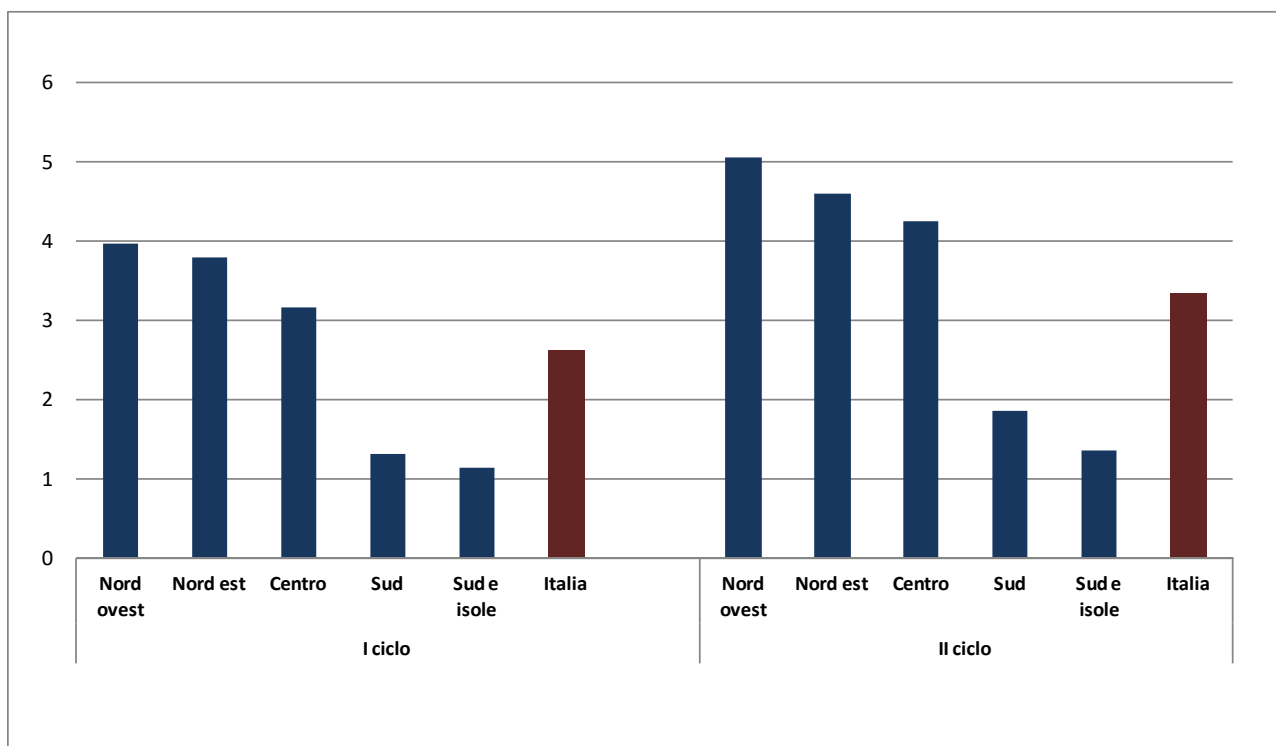


Grafico 1.53 - Indice di concentrazione della spesa per i 3 progetti più importanti (percentuale media di spesa) per area geografica.

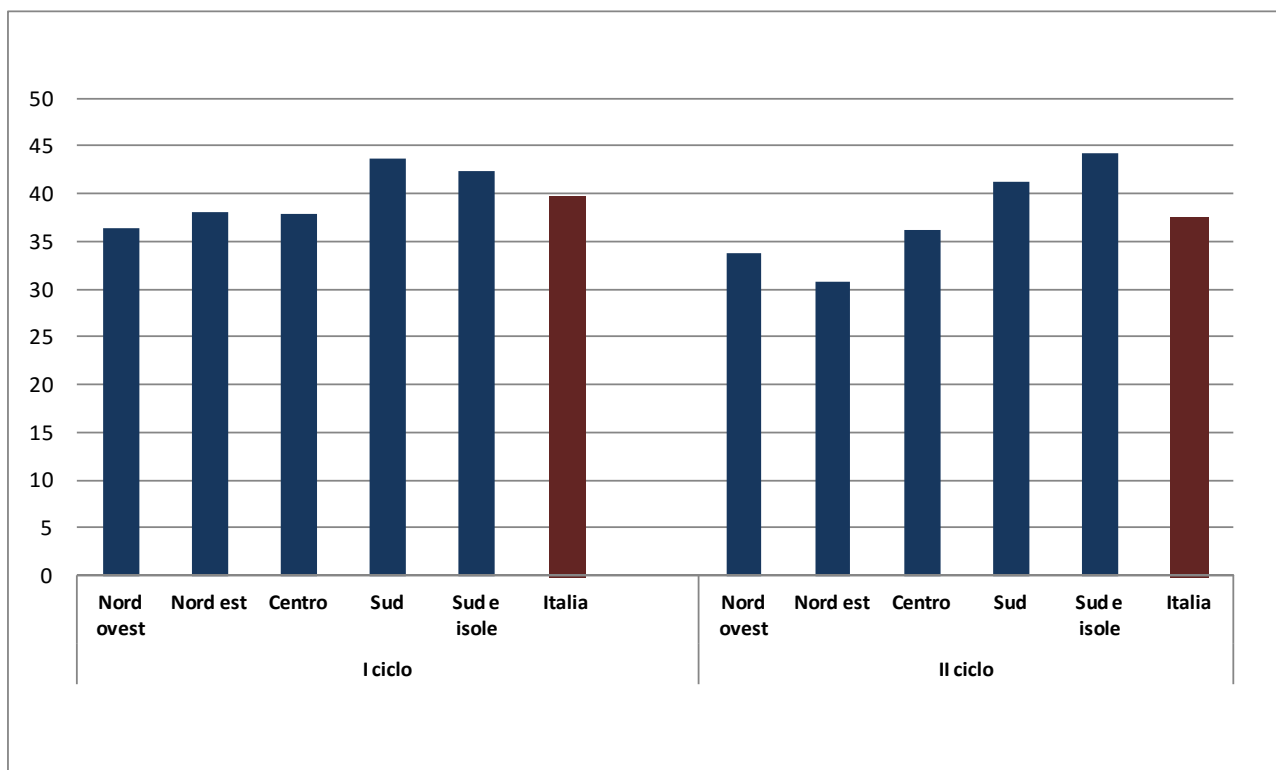
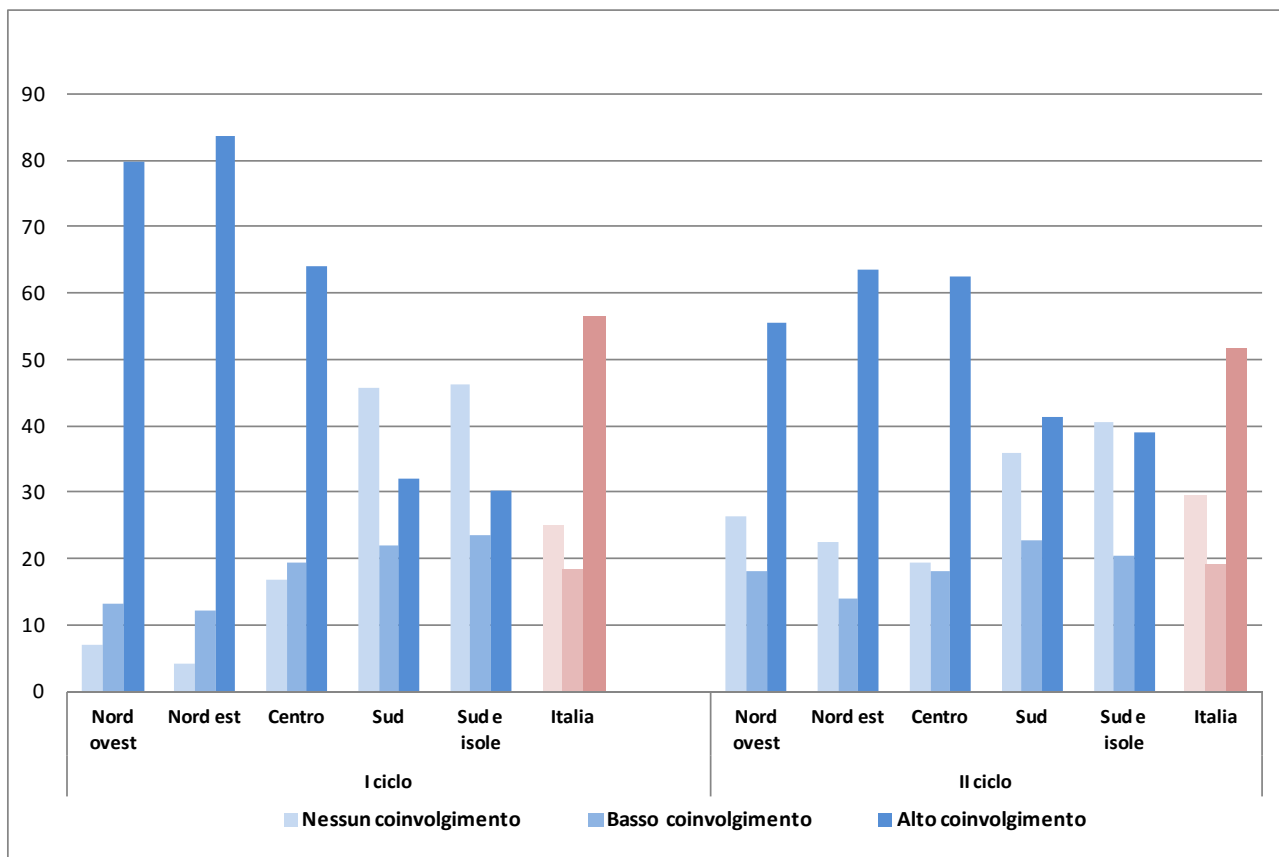


Grafico 1.54- Coinvolgimento relativo di personale esterno nei progetti-Distribuzione percentuale per area geografica.



1.1.6 Formarsi e collaborare

1.1.6.1 La formazione degli insegnanti

La formazione nella legge 107/2015. La formazione degli insegnanti è un aspetto che ha ricevuto particolare attenzione con la legge 107/2015: la formazione dei docenti in servizio, infatti, diventa obbligatoria, permanente e strutturale. Le scuole definiscono le attività di formazione coerentemente con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), rivisto annualmente. Il piano di formazione considera le priorità del Piano nazionale di formazione, pubblicato su base triennale. La novità introdotta dalla nuova legge consiste, da un lato, nell'incentivare e arricchire le competenze degli insegnanti e, quindi, la qualità dell'insegnamento, dall'altro stimolare le istituzioni a progettare azioni formative utili a diversi livelli del sistema scolastico. Il MIUR, a partire dall'anno finanziario 2016, ha messo a disposizione delle scuole risorse economiche per incentivare la formazione del personale, predisponendo, a questo proposito, delle linee di azione nazionali con l'intento di coinvolgere un più ampio numero di docenti su alcuni temi ritenuti strategici tra cui le competenze digitali e per l'innovazione tecnologica e metodologica, le competenze linguistiche, il potenziamento delle competenze di base, la valutazione, ecc.

Le domande del Questionario Scuola, afferenti all'area dello Sviluppo e della valorizzazione delle risorse umane, riferendosi in particolare ad attività che la scuola ha avviato per formare e aggiornare i propri insegnanti, hanno rilevato informazioni relative all'a.s. 2013-2014, dovendo considerare azioni già portate a termine. I dati fotografano quindi una situazione che, sicuramente, è differente da quella che si prospetta in futuro, con l'entrata in vigore della Legge 107/2015. Nell'anno scolastico considerato le scuole hanno avuto la possibilità di intraprendere iniziative di formazione e di aggiornamento del personale docente, finanziandole con risorse proprie mediante il Fondo di Istituto (FIS) o, nel caso delle regioni Obiettivo Convergenza, utilizzando anche i fondi PON.

Al fine di esaminare la capacità della scuola di attivare proposte formative per i docenti sono stati elaborati più descrittori, relativi agli **interventi di formazione/aggiornamento svolti**. In generale, nell'anno 2013/14, il 72% delle scuole italiane (75% I ciclo, 69% II ciclo) ha scelto di investire nella formazione del proprio corpo docente realizzando 2/3 interventi di formazione. Nella buona parte dei casi (per il 46% di scuole di I ciclo e il 39% di scuole di II ciclo) la formazione ha riguardato specifici **temi** e in particolare gli aspetti normativi come, ad esempio, la sicurezza e la prevenzione nei luoghi di lavoro (rispetto ai quali la formazione è resa obbligatoria dal D. lgs. 81/2008).

Se si confrontano i dati a livello regionale è interessante notare come le scuole del Veneto (il 77% di scuole di I ciclo e 67% di scuole di II ciclo) abbiano dedicato

particolare attenzione agli aspetti normativi, mentre una situazione contraria si registra in Calabria, dove questo tema è oggetto di formazione solo per il 12% delle scuole di I ciclo e per il 18% delle scuole di II ciclo (Appendice 1, 2, D_3_6_a_2). Tra le tematiche più sviluppate mediante la formazione, le scuole del I ciclo affrontano inoltre temi relativi allo sviluppo del curriculum e delle discipline (46%), e all'utilizzo delle tecnologie informatiche con applicazione anche alla didattica (21%); le scuole del II ciclo, in maggioranza, sviluppano tematiche relative all'utilizzo delle tecnologie informatiche (26%), alla metodologia e alla didattica (17%). Ad esempio, per quanto riguarda l'utilizzo delle tecnologie informatiche (sul quale anche a livello nazionale si sta concentrando l'attenzione, con l'attivazione del Piano Nazionale per la Scuola Digitale), in regioni quali Umbria (38% di scuole; Centro 31%), Marche (36%) e Abruzzo (28%, Sud 22%), una percentuale maggiore di scuole, tra quelle di II ciclo, dichiara di inserire questi argomenti nell'agenda per la formazione e presenta valori più alti rispetto ai valori di riferimento per area e nazionale, mentre per il I ciclo una medesima tendenza è riportata da regioni quali Marche (31%, Centro 26%), Veneto (29%, Nord Est 28%), Friuli Venezia Giulia (29%) (Italia 21%). Per le scuole del I ciclo, relativamente alla tematica riguardante il curriculum e le discipline si osserva una tendenza simile per: Toscana (35%, Centro 26%, Italia 22%), Marche (40%), Puglia (31%, Sud 21%). Per le scuole del II ciclo la stessa tendenza si verifica in Friuli Venezia Giulia (27%, Nord Est 16%, Italia 12%) e nelle Marche (22%, Centro 12%).

La formazione degli insegnanti legata all'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana e l'orientamento, invece, rappresenta, al contrario di ciò che ci si sarebbe aspettato dato l'alto impatto normativo e valoriale che questi aspetti hanno nella vita scolastica, i temi su cui le scuole di entrambi i cicli non investono in modo sostanziale. Infatti, solo una piccolissima percentuale di scuole (circa il 2%) forma i propri insegnanti su questi aspetti.

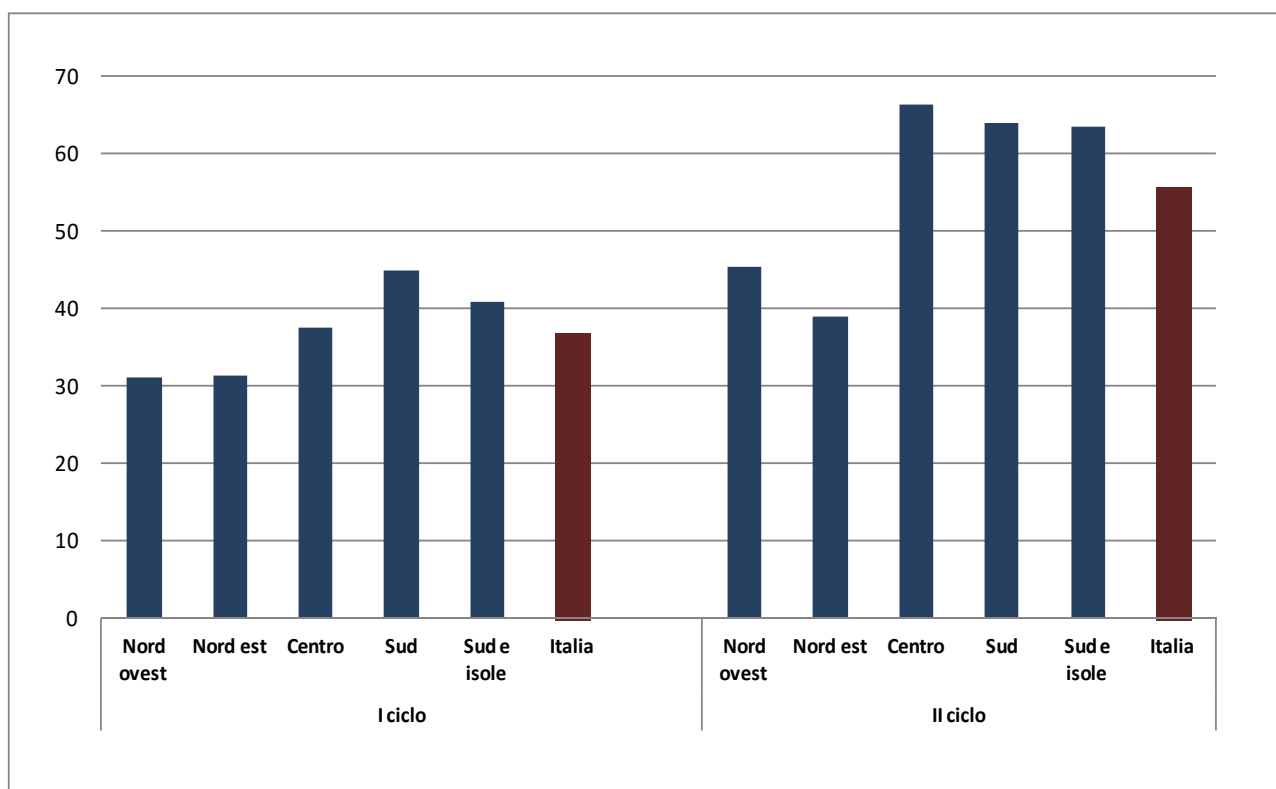
Per quanto riguarda la partecipazione degli **insegnanti ai progetti di formazione**, le scuole del Sud e Sud e Isole, indipendentemente dal ciclo di istruzione, tendono a coinvolgere nella formazione un numero lievemente maggiore di insegnanti (in media circa il 35% rispetto al 32% del riferimento nazionale).

Si evidenzia, infine, che la **spesa sostenuta dalla scuola per ciascun insegnante** per i progetti di formazione varia in funzione del ciclo di istruzione delle scuole. Le scuole di II ciclo investono mediamente di più (56 euro) nella formazione degli insegnanti rispetto alle scuole di I ciclo (37 euro) (Grafico 1.55).

Tra le scuole di II ciclo è soprattutto il Centro (67 euro), seguito dal Sud (64 euro) e Sud e isole (63 euro) ad investire in misura maggiore nella formazione degli insegnanti. Al contrario, il Nord Est (39 euro) e il Nord ovest (45 euro) spende meno nella formazione. Situazione molto simile si osserva per le scuole di I ciclo. È soprattutto il Sud (45 euro), seguito dal Sud e Isole (41 euro) dal Centro (37 euro), a destinare una somma maggiore di denaro per la formazione degli insegnanti.

Ricordiamo che tra le regioni del Sud e Sud e Isole rientrano le Regioni Obiettivo Convergenza. È possibile che il maggiore investimento nella formazione degli insegnanti operato dalle scuole afferenti le aree del Sud e Sud e Isole sia legato al fatto di aver beneficiato negli anni dei finanziamenti europei (fondi PON). Infatti, confrontando la spesa percentuale media tra le regioni PON (43% nel I ciclo e 72% nel II ciclo) e non PON (38% nel I ciclo e 65% nel II ciclo), all'interno di queste aree, risultano maggiori gli investimenti nell'area PON.

Grafico 1.55 - Spesa media per insegnante per la formazione (in euro) per area geografica.



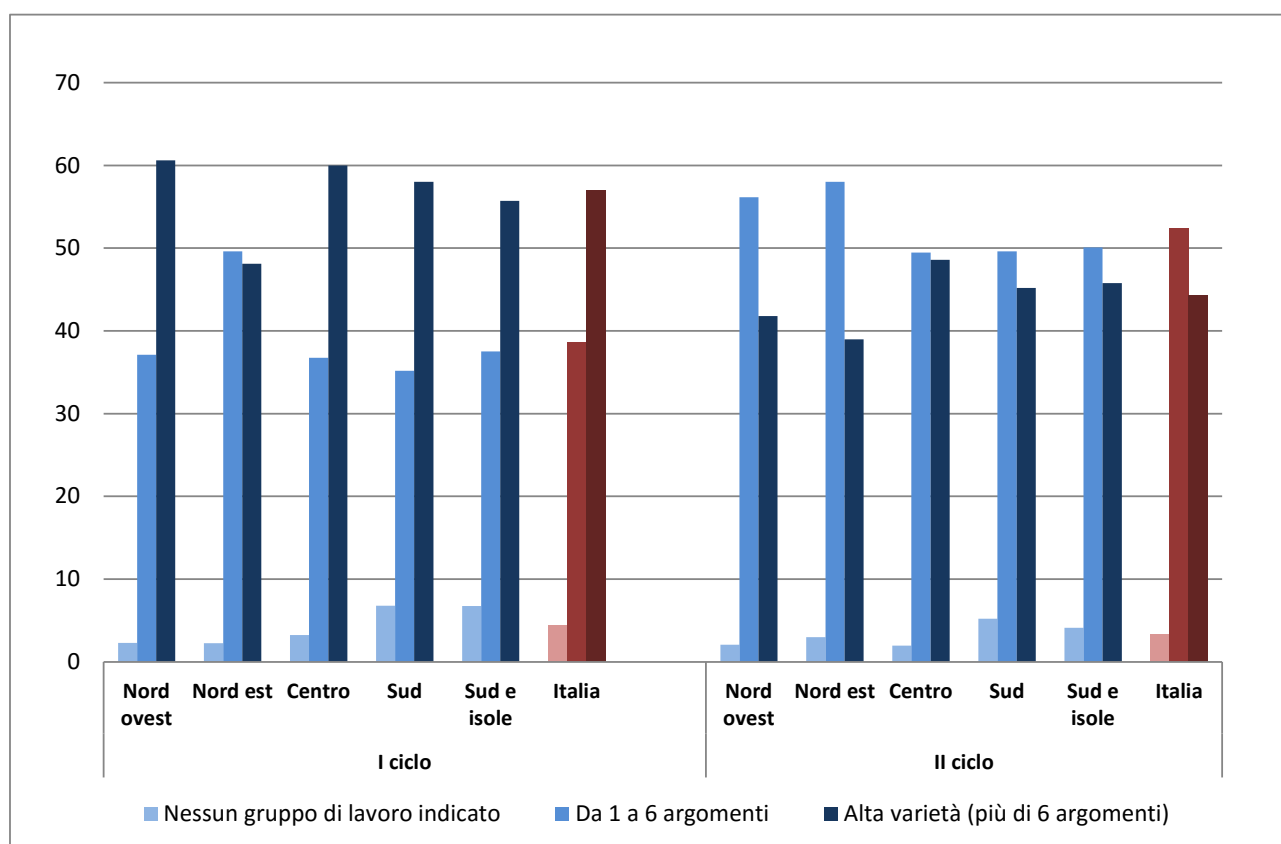
1.1.6.2 La collaborazione professionale

I **gruppi formalizzati**, riconosciuti dagli organi collegiali della scuola, rappresentano il luogo in cui gli insegnanti collaborano per costruire e condividere obiettivi e percorsi sui diversi aspetti della vita scolastica. La collaborazione tra insegnanti implica un'assunzione collettiva di responsabilità che può influenzare positivamente la professionalità dei docenti, le condizioni che favoriscono le opportunità di apprendimento, la riuscita scolastica degli studenti. Ad esempio, rispetto a questo ultimo aspetto, alcuni studi hanno evidenziato che le scuole caratterizzate da un alto livello di collaborazione tra insegnanti sono quelle nelle quali si verificano migliori risultati da parte degli studenti (Goddard *et al.* 2007; Goddard *et al.* 2010).

Per rilevare la collaborazione tra insegnanti sono stati elaborati una serie di descrittori che riguardano la **partecipazione degli insegnanti a gruppi di lavoro formalizzati** su determinati **argomenti**

ritenuti rilevanti. In generale - mediamente meno del 5% - sono pochissime le scuole italiane che tendono a non costituire alcun gruppo di lavoro formalizzato. In particolare, più della metà delle scuole italiane di I ciclo attiva gruppi di lavoro su una alta **varietà di argomenti** (più di 6) mentre quasi il 37% attiva gruppi di lavoro su meno di 6 argomenti (Grafico 1.56). In ciascuna area geografica, le scuole di I ciclo si comportano in maniera coerente al riferimento nazionale, mostrando un'esigenza di lavorare in gruppo piuttosto elevata, fatta eccezione per le scuole del Nord Est che presentano un comportamento in controtendenza. Infatti, in questa area la differenza percentuale di scuole che attiva gruppi di lavoro per più di 6 argomenti (50 % circa) e per meno di 6 argomenti (48% circa) è minima. Le scuole del Nord Est si dividono a metà: da una parte quelle che attivano molti gruppi di lavoro, dall'altra quelle che ne attivano meno.

Grafico 1.56 - Varietà degli argomenti per i quali è stato attivato un gruppo di lavoro - Distribuzione percentuale per area geografica



Le scuole del II ciclo, invece, indipendentemente dall'area geografica di appartenenza, si comportano in modo omogeneo costituendo gruppi formalizzati in modo simile al riferimento nazionale. Tuttavia, si può notare che le scuole del Centro (50%) tendono a creare gruppi di lavoro formalizzati per una alta varietà di argomenti (più di 6) in misura leggermente maggiore rispetto alle scuole delle altre aree (circa il 45%).

Per quanto riguarda, invece, la **tipologia degli argomenti** su cui vengono attivati gruppi di lavoro si riscontrano delle differenze in base al ciclo di istruzione. Per le scuole di I ciclo l'inclusione (90%), il piano dell'offerta formativa (84%), la continuità (81%) e l'orientamento (71%) sono gli argomenti per i quali sono stati attivati gruppi di lavoro formalizzati. Nel caso delle scuole di II ciclo, invece, le scuole attivano gruppi di lavoro su: orientamento (92%), piano dell'offerta formativa (86%), inclusione (85%) e raccordo con il territorio (79%). Si può, dunque, rilevare che le scuole di II ciclo mostrano una attenzione nei confronti del tema dell'orientamento e del raccordo con il territorio maggiore delle scuole di I ciclo. La realizzazione di percorsi di alternanza scuola lavoro, le scelte universitarie e/o il futuro inserimento lavorativo degli studenti sono oggetto di maggiore riflessione da parte dei docenti delle scuole di II ciclo. Da un'analisi più attenta dei valori interni alla tabella (Appendice 1, 2, D_3_6_b_1) sulla tipologia di argomenti dei gruppi di lavoro emerge, inoltre, un interesse marcato di alcune regioni rispetto a determinate tematiche, le quali non coincidono necessariamente con quelle più trattate dalle scuole a livello nazionale e di area geografica di appartenenza.

Ad esempio, per quanto riguarda il curriculum verticale, tra le scuole del I ciclo, la Liguria (74%, Nord

ovest 60%), il Friuli Venezia Giulia (74%, Nord est 60%), la Toscana (70%, Centro 64%), la Calabria (70%, Sud e Isole 60%) presentano valori maggiori, rispetto alle percentuali per area e nazionali (61%). Tra le scuole del II ciclo, invece, l'Umbria (57%, Centro 49%), le Marche (56%, Centro 49%), la Basilicata (57%, Sud e Isole 49%) e la Calabria (59%), relativamente ai criteri comuni per la valutazione degli studenti, presentano valori maggiori rispetto a quelli della loro area e ai valori nazionali (46%). Questi valori per le regioni PON, sono probabilmente anche in parte effetto dei progetti attivati con i fondi strutturali³⁰.

Se si considera, invece, la percentuale di insegnanti coinvolti in ciascun gruppo di lavoro rispetto al totale degli insegnanti della scuola, si osserva che nelle scuole del II ciclo il 13% dei docenti partecipa a gruppi di lavoro sull'orientamento, il 9% circa sull'inclusione e accoglienza, mentre, l'8% dei docenti partecipa a gruppi di lavoro sul piano dell'offerta formativa (Appendice 1, 2, D_3_6_b_3). Una situazione leggermente differente, invece, si verifica per le scuole del I ciclo dove la più alta partecipazione dei docenti si osserva soprattutto nei gruppi di lavoro sull'inclusione (11%), sul curriculum verticale (10%) e sulla continuità (9%). Al contrario, la più bassa partecipazione di docenti (4%) si registra sull'orientamento, dato quest'ultimo in netta opposizione rispetto a quanto si verifica nelle scuole del II ciclo (13%). Infine, è interessante notare che in alcune regioni il livello di partecipazione del personale docente ad alcuni gruppi di lavoro è nettamente superiore ai livelli dei riferimenti nazionali, con punte che toccano anche il 20%. È il caso, ad esempio, per le scuole del II ciclo dell'Umbria (23% di partecipazione ai gruppi sull'orientamento) e delle Marche (22% sull'orientamento) nel Centro e del Molise (20% sull'orientamento) nel Sud.

³⁰ Tra i progetti PON condotti con la collaborazione dell'INVALSI, alcuni in particolar modo, avevano l'obiettivo di promuovere: le attività di valutazione / autovalutazione rivolte alle scuole (Valutazione e Miglioramento I-9-FSE-2009-1; VALeS H-9-FSE-2012-1), la capacità di lettura dei risultati delle prove e della costruzione di

prove dirette ai referenti della valutazione delle scuole PON (Piano di Formazione e Informazione dei Team di Valutazione alle indagini nazionali e internazionali realizzato nell'ambito dell'Asse I – Capitale Umano – Obiettivo B - Azione B3 "Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento" del PON "Competenze per lo sviluppo", azione 1 e 2.

1.1.7 L'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie

1.1.7.1 Le reti e gli accordi

Le reti di scuole e gli accordi. Il Regolamento dell'autonomia scolastica (Art.7 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) ha introdotto uno strumento innovativo costituito dalla possibilità per le scuole di associarsi in rete per raggiungere degli obiettivi comuni. L'oggetto degli accordi contempla molteplici attività, principalmente connesse alla didattica, alla formazione e all'aggiornamento del corpo docente su determinati aspetti aventi finalità integrative rispetto alla programmazione scolastica e subordinati alla programmazione dei collegi dei docenti interessati.

La recente legge del 13 Luglio 2015 n. 107, al comma 70, attribuisce alle reti di scuole un ruolo di rilievo e in crescita, sia in termini di modalità organizzative ormai assunte dalle scuole al fine di realizzare molteplici iniziative educative (didattiche, sportive, culturali, ecc.) sia a partire da specifiche opportunità e fabbisogni territoriali. Il comma 70 individua negli uffici scolastici regionali i promotori, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, della costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale: "Le reti, costituite entro il 30 giugno 2016, sono finalizzate alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, nonché alla realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale, da definire sulla base di accordi tra autonomie scolastiche di un medesimo ambito territoriale, definiti *accordi di rete*". Il successivo comma 71, inoltre, specifica gli ambiti attraverso i quali le scuole possono proporsi e operare sinergicamente aprendosi ad altri soggetti interni (altre istituzioni scolastiche) o esterni (università, enti locali, associazioni, ecc.).

Gli indicatori di seguito presentati offrono una panoramica sulla frequenza e sulle prassi attraverso le quali le scuole mettono in atto le opportunità offerte dalla stipula di accordi e/o dalla costituzione di reti con altre istituzioni scolastiche. Sono state considerate anche le finalità istituzionali che hanno orientato e definito le loro azioni attraverso indicatori in grado di rilevare quali e quanti sono i soggetti con cui vengono stipulati accordi e quali ambiti sono maggiormente interessati da tale modalità organizzativa.

Relativamente al dato sulla **partecipazione alle reti**, si riscontra un andamento analogo tra scuole del I e del II ciclo; gli scostamenti in termini positivi rispetto al dato nazionale interessano il Nord Est in cui si evidenzia *un'alta partecipazione alle reti* (5-6 reti); mentre per le regioni del Sud si manifesta una tendenza inversa, rilevando la più *bassa* frequenza di *partecipazione* alle reti (1-2 reti) (Grafico 1.57, 1.58).

Nello specifico, nel Nord Est il 40% delle scuole del I ciclo e il 46% delle scuole del II ciclo di istruzione dichiara un'alta partecipazione alle reti, mentre il 24% delle scuole del I ciclo e il 20% delle scuole del II ciclo nelle regioni del Sud sostiene di *non aderire ad alcuna rete* (Italia 14% circa).

La differente esperienza di partecipazione alle reti in diverse aree geografiche lascia presupporre che in alcune regioni ci sia stata, maggiormente che in altre,

la condivisione di un tipo di approccio che vede il servizio formativo come sintesi del lavoro svolto da una molteplicità di soggetti. Questa prospettiva ha portato, nel corso degli ultimi anni, a risultati positivi legati alla più capillare conoscenza delle risorse presenti nel territorio, alla condivisione degli obiettivi istituzionali e formativi e anche a una più efficiente gestione economica dei progetti intrapresi.

Pur avendo riscontrato tale variabilità, le distribuzioni percentuali relative al dato sull'esperienza come **scuola capofila**, si mantengono abbastanza omogenee sia nei due cicli scolastici sia nelle diverse aree geografiche. I valori mostrano come circa un quarto delle scuole sia stata capofila per una sola rete, mentre circa il 60% non ha mai svolto il ruolo di capofila (Appendice 1, 2, D_3_7_a_2).

Relativamente al descrittore sul **grado di apertura delle reti a soggetti esterni** si rileva un andamento analogo nei due cicli scolastici; lievi differenze tra aree si riscontrano nelle regioni del Sud e del Sud e Isole dove si registrano le percentuali più elevate della modalità *alta apertura delle reti ai soggetti esterni* (circa il 60%). Seppur il numero di reti cui complessivamente partecipano le scuole sia inferiore al Sud rispetto al Nord, le scuole delle Regioni Obiettivo Convergenza provano a includere soggetti esterni all'interno delle reti costituite da istituzioni scolastiche.

Grafico 1.57 - Partecipazione a reti di scuole - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica I ciclo.

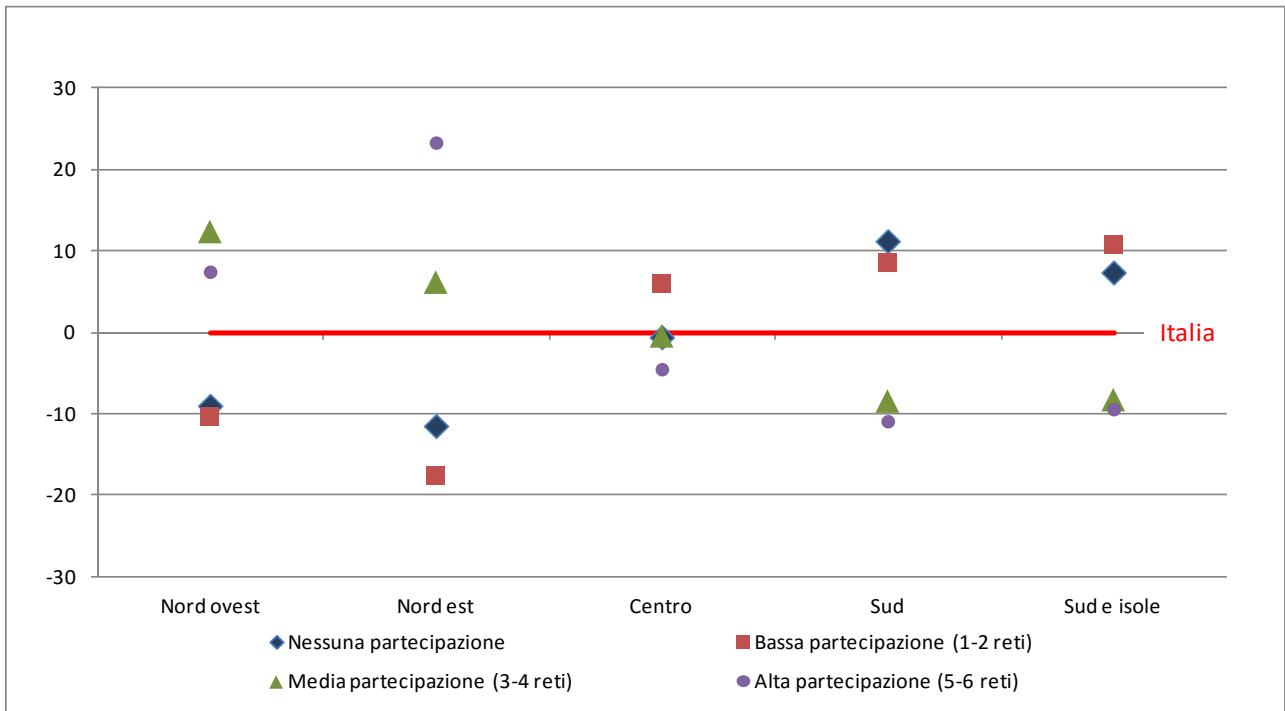
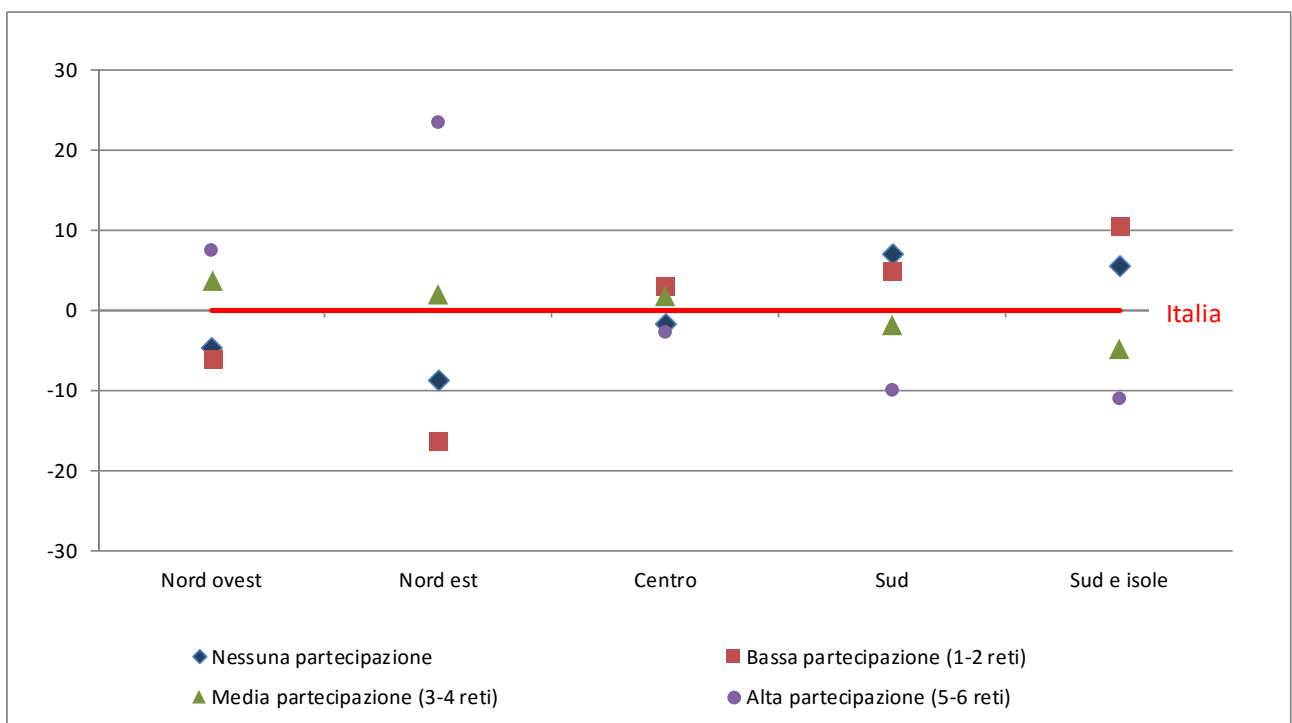


Grafico 1.58 - Partecipazione a reti di scuole - Differenze dal valore nazionale in percentuale per area geografica II ciclo.



Tale aspetto risulta confermato dalle tabelle in Appendice (Appendice 1,2, D_3_7_a_4) in cui vengono

riportati i dati del descrittore relativo all'individuazione del **principale soggetto finanziatore delle reti**. Infatti,

le regioni in cui si concentrano percentuali più elevate di reti di scuole che usufruiscono di finanziamenti provenienti dalla Comunità Europea risultano essere quelle dell'area Obiettivo Convergenza PON, con valori più consistenti nelle scuole del II ciclo (Italia: I ciclo 7%; II ciclo 13,7%). Nel complesso, i finanziamenti provenienti dallo stato, dalle regioni e da altri enti locali e Istituzioni pubbliche sono i più frequenti rispetto alle altre tipologie presenti, in maggior misura nell'area del Nord e del Centro Italia. Da sottolineare anche il dato interessante e difforme del Nord Est relativo ai contributi da privati (17,1% nel I ciclo, 13,5% nel II ciclo) dove in Emilia Romagna, le scuole del I ciclo dichiarano che il 34,6% delle reti ha in questa modalità l'entrata principale di finanziamento e il 26,7% per quelle del II ciclo. Il Nord Est si caratterizza anche per l'autofinanziamento delle scuole in rete: a livello di area il 62,5% delle istituzioni scolastiche del I ciclo individua come principale soggetto finanziatore le scuole stesse (Italia 42,3%), con la regione Veneto che raggiunge il 79,7%; nel II ciclo è ben il 71,6% di scuole (Italia 51,5%) che individua questa modalità di finanziamento come la prevalente (le scuole del II ciclo del Veneto individuano l'autofinanziamento oltre l'87% dei casi). In controtendenza, rispetto alla area geografica di afferenza, è il Friuli Venezia Giulia le cui scuole individuano questa modalità di entrata principale di finanziamento alle reti per il 27% dei casi nel I ciclo e per il 36,7% nel II. Le scuole del Friuli Venezia Giulia hanno però dichiarato, in larghissima misura in controtendenza sia al riferimento nazionale (Italia 24,7% nel I ciclo, 26,5% nel II ciclo) sia a quello per area geografica (Nord Est 25,8% per il I ciclo, 19,7% per il II) di individuare nella regione il principale soggetto finanziatore delle reti: il 78,4% delle scuole nel I ciclo; il 60% delle scuole nel II ciclo.

Una delle domande del Questionario Scuola prevede che, per ciascuna rete cui la scuola dichiara di aderire, sia fornita una motivazione secondo la quale si è compiuta la scelta. Considerando quindi la **motivazione secondo la quale una scuola decide di aderire ad una rete**, i dati mostrano che la finalità più frequentemente dichiarata è connessa al miglioramento delle pratiche didattiche ed educative; infatti, circa il 74,2 % delle scuole che scelgono di partecipare alle reti dichiara di farlo con questa motivazione. Sussistono però delle differenze sul territorio italiano: più dell'80% delle scuole del Nord Ovest e del Nord Est adduce tale motivazione, mentre

lo fanno in misura minore quelle del Centro, Sud e Sud e Isole decisamente (Appendice 1, 2, D_3_7_a_5). In generale si osserva che le scuole del Nord dichiarano di aderire alle reti per fare economia di scala (I ciclo Nord Ovest 35,3%, Nord Est 44%; II ciclo Nord Ovest 31,2%, Nord Est II ciclo 44,7%) e per accedere ai finanziamenti (I ciclo Nord Ovest 36,9%, Nord Est 37,4%; II ciclo Nord Ovest 34,4%, Nord Est II ciclo 33,7%), in percentuale maggiore rispetto al resto del paese (per fare economia di scala Italia: 24,9% I ciclo, 23,8% II ciclo; per accedere ai finanziamenti Italia: 24% I ciclo, 23,8% II ciclo). Ad esempio solo il 12,9% delle scuole del Sud dichiara di partecipare alle reti di scuole per fare economia di scala e solo il 10,5% per accedere ai finanziamenti.

In coerenza con ciò che è emerso nell'analisi del precedente descrittore, tra le **diverse tipologie di attività svolte nelle reti** le percentuali più elevate si evidenziano per i temi della formazione ed aggiornamento del personale docente e dell'inclusione degli studenti con disabilità; infatti circa il 45% delle istituzioni scolastiche sia di I sia di II ciclo dichiara di svolgere la prima attività indicata, mentre per la seconda lo dichiara il 30% delle scuole del I ciclo. Tali aspetti si delineano come rilevanti nell'attuale momento storico in cui il sistema scolastico si trova ad operare: le scuole necessitano di strumenti e risorse aggiuntive per rispondere efficacemente ai sempre più numerosi adempimenti previsti dall'aggiornamento della normativa. Si possono comunque osservare delle differenze, anche piuttosto elevate, sulle attività svolte in rete sia fra le aree geografiche sia fra le diverse regioni italiane, anche afferenti la medesima area (Appendice 1, 2, D_3_7_a_6). Ad esempio, interessante è il caso delle scuole del I ciclo della Liguria che, relativamente all'attività prevalente svolta in rete, solo nell'1,7% dei casi dichiarano di occuparsi di valutazione degli apprendimenti, certificazione delle competenze e valutazione interna / autovalutazione, in controtendenza con il riferimento territoriale regionale (Nord Ovest 8,3%) e con quello nazionale (Italia 9,7%). Stessa percentuale di scuole liguri (1,7%) dichiarano di occuparsi di orientamento in rete, anche in questo caso in modo largamente difforme dal resto del Nord Ovest (20,5%) e, più in generale, dall'Italia (9,7%). Al contrario le Marche, che in questi anni hanno registrato un profondo impegno sulle tematiche attinenti la valutazione costituendo reti territoriali molto strutturate, la metà delle scuole del I ciclo dichiara di svolgere prevalentemente proprio tale tipo di attività in

rete (45,9%), distanziandosi sia dal dato complessivo del Centro (13,7%) sia da quello nazionale. La stessa tendenza si può osservare anche per le scuole marchigiane del II ciclo (49,4%; Centro 13,7%; Italia 12,4%). Ad eccezione dei temi legati alla valutazione e a quelli relativi alla messa in opera di eventi e manifestazioni, i dati mostrano come, complessivamente, ci siano attività che sono prevalentemente svolte dalle reti del Nord Ovest e del Nord Est, piuttosto che da quelle del Centro (con alcune eccezioni) del Sud e Sud e Isole. Ad esempio, quasi il doppio delle scuole di I ciclo del Nord Est e del Nord Ovest, rispetto al riferimento nazionale (Italia: I ciclo 12%), si occupano in rete di orientamento e cinque volte di più rispetto alle scuole del Sud e del Sud e Isole; per ciò che riguarda il Nord Est ciò è vero anche per le scuole del II ciclo rispetto al dato nazionale (Italia 20,5%; Nord Est 39%) e, seppur in misura minore del I ciclo, rispetto alle scuole del Sud e del Sud e Isole. La metà delle scuole del Veneto del I ciclo e più del 60% di quelle del II, individua le attività di orientamento come prevalenti. Il Veneto svolge ampiamente attività in rete anche relativamente ai temi dell'inclusione, sia degli studenti con disabilità sia degli studenti con cittadinanza non italiana, in particolar modo nel I ciclo.

La pluralità di **soggetti con cui le scuole stipulano accordi** (protocolli d'intesa, convenzioni, consorzi, ecc.), oltre alle reti di scuole, rappresenta un indicatore di processo relativamente al coinvolgimento del territorio nella vita scolastica.

Le differenze riscontrate tra i due cicli scolastici esaminati, evidenziano un quadro peculiare: sembrerebbe infatti che tra le scuole del I ciclo prevalga la consuetudine a stipulare accordi con un numero più ristretto di soggetti (tra 3 e 5), mentre tra le scuole del II ciclo si osserva una maggiore propensione a stipulare accordi con *un'alta varietà di soggetti* (più di 6). Deve far riflettere la condizione delle scuole del I ciclo del Sud e del Sud e Isole dove non viene stipulato alcun accordo; il dato infatti si attesta rispettivamente all'11,2% e al 14,3% (Italia 8% circa) (Grafico 15.9).

Questa differenza potrebbe essere legata alle più ampie opportunità, in termini di tematiche e argomenti, che può offrire il territorio o altri soggetti alle scuole del II ciclo. Negli ultimi anni molti accordi sono stati stipulati per valorizzare la didattica integrata

con le nuove tecnologie al fine di consolidare la metodologia laboratoriale e la formazione degli studenti su temi inerenti la didattica multimediale e la comunicazione digitale, coinvolgendo studenti che hanno raggiunto un determinato livello scolastico. Oltre a ciò, altri protocolli sono orientati alla promozione di strumenti in grado di raccordare il mondo dell'istruzione e della formazione professionale aprendo opportunità di stage o esperienze di alternanza scuola-lavoro con aziende presenti sul territorio; anche in questi casi gli utenti interessati sono rappresentati prevalentemente da quelli del II ciclo di istruzione.

Se osserviamo la diversa **tipologia di soggetti con cui le scuole stipulano gli accordi**, nel caso delle scuole del II ciclo, prevalgono quelli con le università, i soggetti privati, gli enti di formazione accreditati, nonché le autonomie locali, le associazioni e le cooperative. Tra le scuole del I ciclo gli accordi stipulati sono, anche in questo caso, quelli attivati con le università, le associazioni e le cooperative, ma entrano in campo anche le associazioni sportive come partner di lavoro, e in particolare, con alcuni punti percentuali in più, le scuole del Nord Est e del Centro. Il 'dimensionamento' delle scuole e quindi la necessità di usufruire degli impianti sportivi della scuola da parte di un numero sempre maggiore di utenti su un territorio sempre più ampio, come abbiamo già visto³¹, può aver spinto numerosi istituti comprensivi a procedere con la stipula di convenzione per poter usufruire di locali o servizi presso le associazioni sportive del territorio. In entrambi i cicli scolastici si segnala, inoltre, una percentuale consistente (50% in media) di scuole che dichiarano di aver stipulato accordi con le ASL (Appendice 1, 2, D_3_7_b_2).

Complessivamente il paese mostra una variabilità sia fra le aree geografiche sia all'interno delle stesse. Ad esempio, le scuole del I ciclo del Nord Est dichiarano di stipulare accordi con le università nell'82,1% dei casi, mostrando una sinergia compatta del Veneto, del Friuli e dell'Emilia Romagna con questa tipologia di soggetto esterno al mondo della scuola. Seppur con qualche punto percentuale in meno, le scuole del II ciclo mostrano la stessa tendenza. Anche le scuole delle Marche si avvalgono delle opportunità offerte dal lavorare in partnership con le università, dichiarando di stipulare accordi con esse nell'82,2% dei

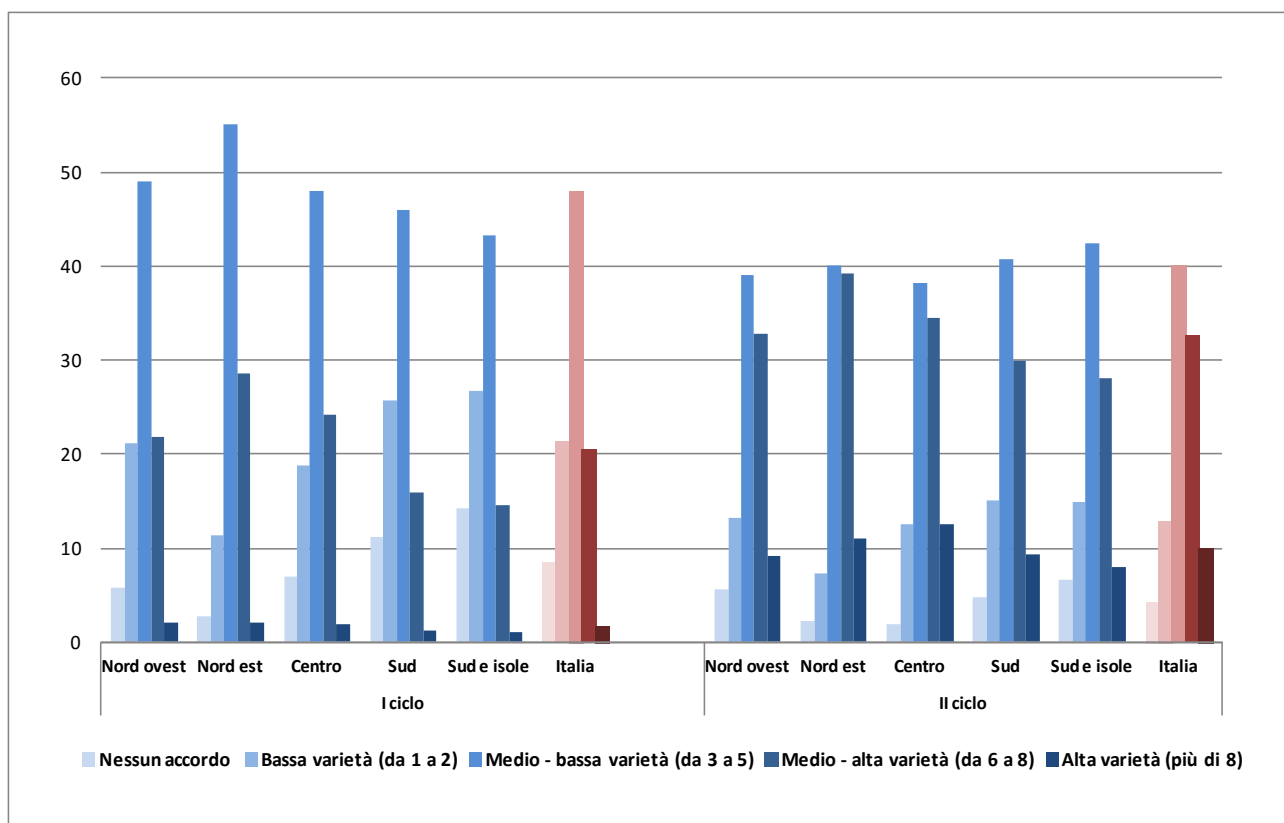
³¹ Cfr. paragrafo 1.1.2.1, La struttura della scuola: le sedi e le palestre.

casi, seppur a livello di area - il Centro - questa tipologia di soggetti è in media dichiarata da circa il 15% meno di istituzioni scolastiche, e ciò vale anche per le scuole del II ciclo. Le scuole del Sud e del Sud e Isole stipulano in media complessivamente meno accordi con le università sia nel I sia nel II ciclo, ad eccezione del Molise che dichiara per entrambi i cicli una decisa maggiore collaborazione con esse.

Circa il 3% in più di scuole del I ciclo e il 5% di scuole del II del Centro Italia, rispetto alla media nazionale (I ciclo 6%, II ciclo 19,1%) dichiarano di collaborare con gli enti di ricerca; è possibile supporre che la presenza di molti enti di ricerca su quel territorio favorisca la stipula di accordi. Seppur in misura contenuta, si registrano anche delle differenze fra le

scuole del II ciclo delle regioni del Nord, e in particolare quelle del Nord Est (50,7%; Italia 42,7%), e quelle del Sud e del Sud e Isole relativamente all'attivazione di protocolli d'intesa, convenzioni o consorzi con associazioni d'impresa, associazioni professionali di categoria o organizzazioni sindacali, rispettivamente dichiarati da poco più del 48% delle istituzioni scolastiche di entrambe le aree regionali, rilevando - forse per mancanza di reali opportunità - una difficoltà maggiore da parte di queste scuole nel 'fare rete' con il tessuto produttivo di queste regioni. Anche rispetto alle autonomie locali, queste hanno un ruolo più rilevante per le scuole del Nord e in particolare del Nord Est e del Centro, rispetto a quello che ricoprono per le scuole del Sud del nostro paese e per le Isole.

Grafico 1.59 - Varietà dei soggetti con cui la scuola stipula accordi - Distribuzione percentuale per area geografica.



1.1.7.2 *Il collegamento con il mondo del lavoro*

Il mondo del lavoro e l'alternanza con la scuola. La disciplina dell'alternanza scuola-lavoro è stata regolamentata con il Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* (successivo alla Legge n.53 del 2003 con la quale per la prima volta, nel nostro sistema, educativo è entrata la modalità di alternanza scuola-lavoro), in cui viene introdotta l'esperienza del lavoro come ulteriore risorsa di apprendimento per gli studenti (frequentanti gli ultimi due anni della scuola secondaria di II grado) al fine di orientarli alla scoperta delle proprie inclinazioni e vocazioni, nonché per legare l'offerta formativa allo sviluppo culturale ed economico del territorio.

Successivamente le Direttive n.4/2012 e n.5/2012 relative, rispettivamente, alle *Linee guida* per il secondo biennio e il quinto anno degli istituti tecnici e degli istituti professionali, sottolineano che "con l'alternanza scuola lavoro si riconosce un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza si permettono l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio".

A potenziamento di quanto previsto nella Legge 107/2015 (Commi dal 33 al 43 dell'art.1), la *Guida operativa per l'attività di alternanza scuola lavoro*, emanata a Ottobre del 2015, inserisce i percorsi di *alternanza* quale elemento strutturale dell'offerta formativa, "con almeno 400 ore da effettuare negli ultimi tre anni degli istituti tecnici e professionali e 200 ore nei licei". Oltre alla Guida sono stati introdotti la *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza* e il *Registro nazionale dell'alternanza* in cui a regime dovrebbero essere visibili enti e imprese disponibili a svolgere questi percorsi.

Per le scuole del II ciclo di istruzione rilevante è anche il **collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro**. Sono quindi stati elaborati dei descrittori tali da poter fornire un primo quadro generale su questi aspetti.

Per comprendere in che misura le scuole del II ciclo abbiano offerto la possibilità ai propri studenti di svolgere dei periodi di apprendimento in situazioni di tipo lavorativo, sono stati elaborati due descrittori: uno relativo alla **presenza di convenzioni stipulate tra scuola e imprese, associazioni o altri soggetti** e uno relativo alla **percentuale di studenti coinvolti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro** (Grafico 1.60, Appendice 2, D_3_7_d_2_1; D_3_7_d_2_2).

Pur se la media italiana si attesti su circa 38 convenzioni per ciascuna istituzione scolastica, i dati relativi al primo descrittore rivelano un andamento molto diverso in considerazione dell'area geografica di appartenenza; presentando anche una certa variabilità all'interno di ciascuna. Poco più del 20% delle scuole secondarie di II grado italiane dichiara di non aver attivato convenzioni con soggetti esterni per la realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro. In particolare ciò è avvenuto in misura maggiore nel Sud (29% circa) e nel Sud e Isole (27% circa). Le scuole delle regioni della Campania e della Sicilia lo dichiarano,

rispettivamente, nel 38% e nel 31% dei casi circa, mentre il Molise si attesta 5 punti percentuali meno del dato italiano. Nell'area del Centro Italia, dove comunque la percentuale di scuole che mediamente dichiarano di non aver attivato convenzioni è poco sopra il 15%, il Lazio ha la percentuale doppia di scuole che dichiarano di non averlo fatto, mentre nelle Marche il dato scende sotto il 2%, registrando fra l'altro la percentuale maggiore di scuole di tutto il paese che dichiara di aver stipulato un *numero di convenzioni alto* (oltre le 72 convenzioni), ossia sopra il 50%. Sono però le regioni del Nord Est nel suo complesso che registrano il maggior numero di convenzioni nei livelli *medio-alto* (da 22 a 71 convenzioni) e *alto* (oltre le 72 convenzioni) (33%; 40%; Italia 20%, 20%). Tale valore si riduce nelle scuole del Centro (*livello alto* 26%), per raggiungere valori irrilevanti nel Sud (*livello alto* 3%) e nel Sud e Isole (*livello alto* 2%). Mediamente le scuole del Sud dichiarano di aver stipulato circa 15 accordi e nel Sud e Isole poco meno (14), ma è da sottolineare che l'indicazione fornita più frequentemente dalle scuole di quelle aree è di aver attivato una sola convenzione per scuola. Il dato rivela una difficoltà oggettiva di individuare soggetti sul territorio con i quali istituire dei percorsi di alternanza per i propri studenti.

Ciò è ancora più rilevante se si considera che, nonostante il quadro appaia fortemente differenziato

in merito al numero di soggetti con cui si stipulano accordi per percorsi di alternanza scuola-lavoro, il dato relativo alla percentuale di studenti coinvolta in queste attività risulta invece maggiormente omogeneo in tutta la penisola (Italia 17%), seppur con qualche differenza più sostanziale rispetto al dato del Sud, che vede il coinvolgimento di circa il 13% dei suoi studenti laddove nel Centro Italia lo sono il 10% in più circa. Tendenzialmente le scuole del Nord e, seppur in misura minore, del Centro stipulano accordi con una certa numerosità di soggetti al contrario delle scuole del Sud e del Sud e Isole, coinvolgendo però la stessa percentuale dei propri studenti (Grafico 1.61). Evidentemente le scuole del Nord del nostro paese

riescono a diversificare l'offerta dei percorsi di alternanza ai propri studenti al fine di orientarli verso la scoperta individuale delle proprie inclinazioni, sfruttando la vocazione produttiva del territorio ove operano. Ciò non accade per gli studenti del Sud che hanno un territorio in grado di offrire molto meno e seppur instradati, in medesima percentuale, in percorsi di alternanza-scuola lavoro hanno poche opportunità di sperimentarsi in percorsi maggiormente individualizzati e quindi diversificati. Questi dati inducono una riflessione approfondita sulle tematiche relative alla relazione che intercorre fra scuola e territorio e alle mancate opportunità di parte degli studenti del nostro paese indotte da vincoli estranei alla scuola stessa.

Grafico 1.60 - Convenzioni stipulate con soggetti esterni - Distribuzione percentuale per area geografica.

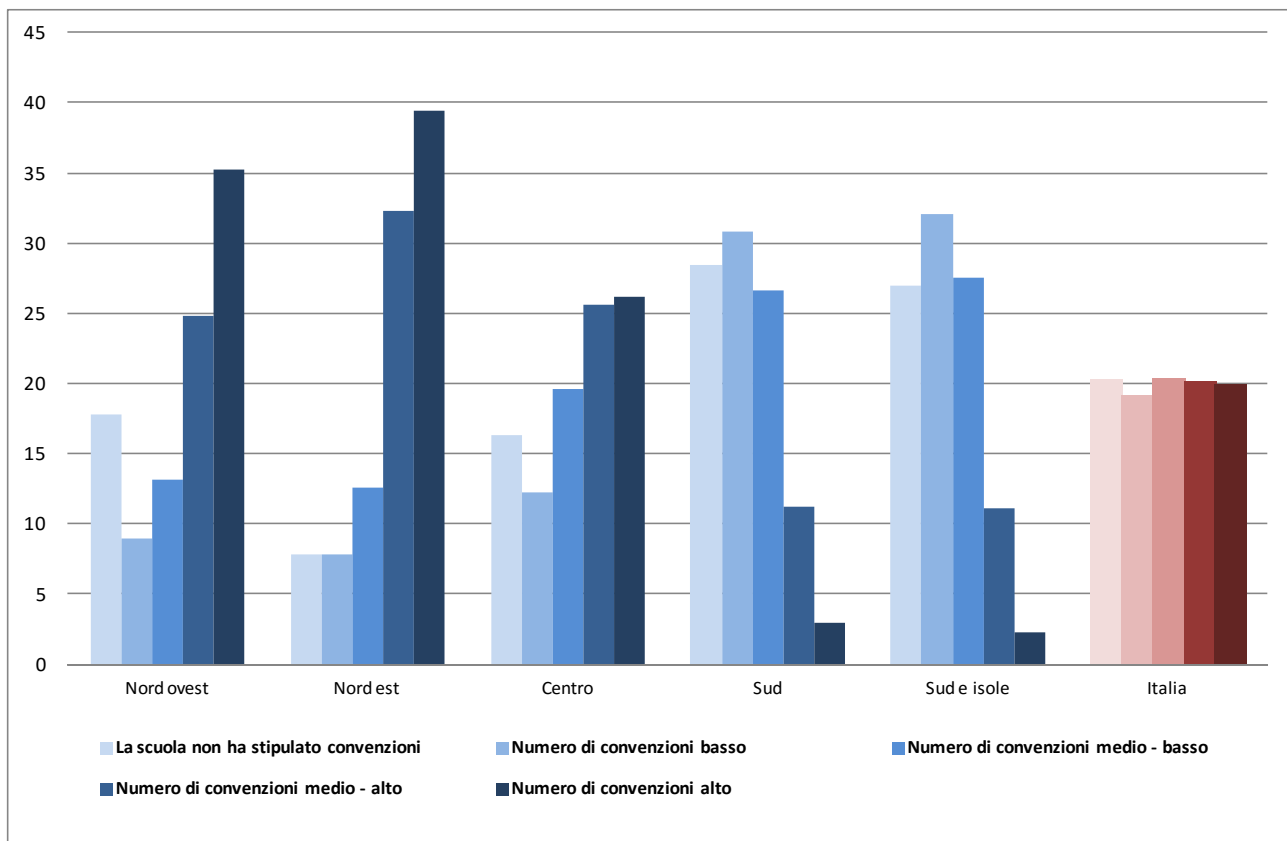
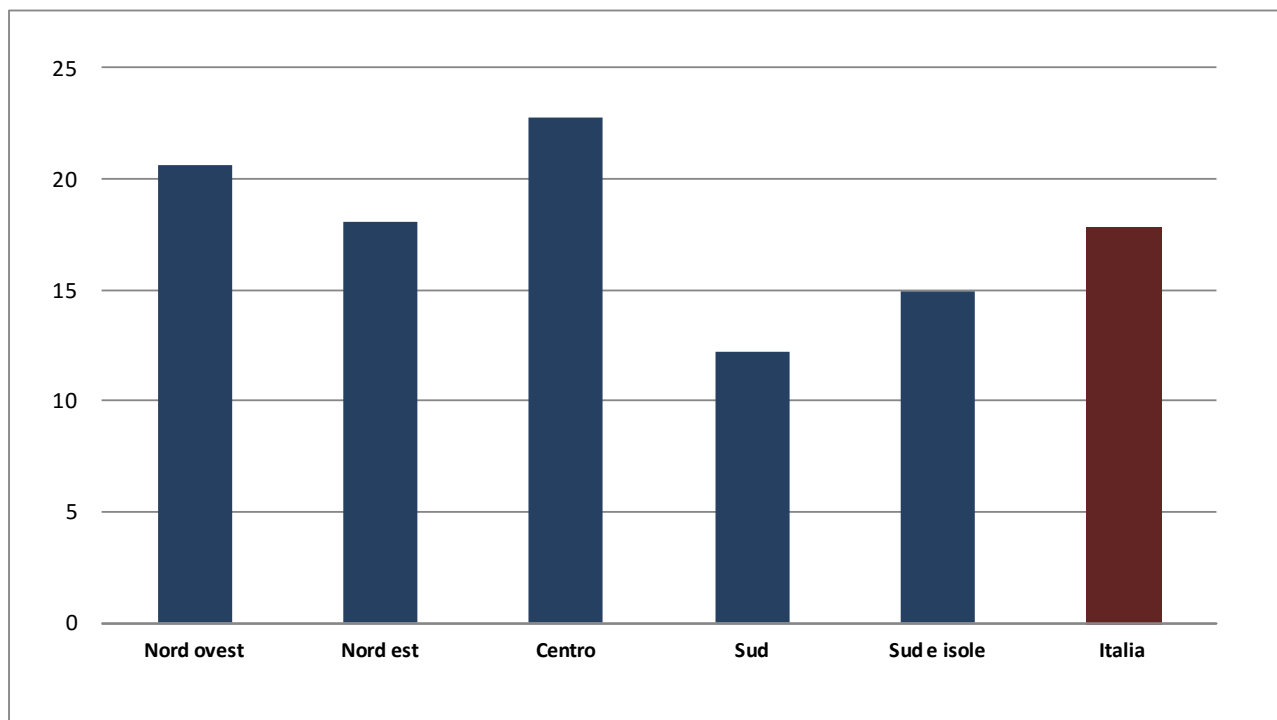


Grafico 1.61 - Presenza di collegamenti e inserimenti nel mondo del lavoro - Percentuale di Studenti coinvolti per area geografica (solo II ciclo).



1.1.7.3 I rapporti con le famiglie

La famiglia e la scuola. L'introduzione dell'istruzione obbligatoria ha modificato profondamente il rapporto tra la famiglia e la società relativamente all'educazione dei ragazzi. Sin dal 1970, nella maggioranza dei paesi europei, i genitori e/o i loro rappresentanti hanno fatto parte delle strutture formali dei sistemi educativi (in alcuni paesi come la Germania, l'Austria, la Francia, la Finlandia e la Norvegia, questo percorso è iniziato ancora prima). In Italia la Costituzione (artt. 30, 33 e 34) affida alla famiglia e alla scuola il compito di formare ed educare i ragazzi, ma è con il DPR 416/74 che si ha l'avvio formale della partecipazione dei genitori e degli studenti nella gestione della scuola conferendole "il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica." Con il tempo il dettato costituzionale è stato variamente interpretato, sia da un punto di vista attuativo che normativo, producendo, anche grazie alle numerose innovazioni introdotte nella scuola un'interazione sempre più fattiva tra scuola e famiglia.

Anche la più recente legge 107/2015, all'Art. 7 comma *m*, conferisce alle famiglie un ruolo rilevante per il potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali proposte dalle scuole: "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese".

Per quanto sopra esposto e per meglio comprendere le caratteristiche interne del sistema si è presa in considerazione la **partecipazione delle famiglie** rispetto ad alcune attività scolastiche (ad esempio: i **votanti effettivi alle elezioni del Consiglio di Istituto**, il **livello di coinvolgimento dei genitori nelle**

attività proposte dalla scuola, la partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività delle scuole, il versamento dei contributi volontari da parte delle famiglie, ecc.).

L'idea è quella di analizzare, attraverso specifici descrittori, la capacità della scuola di coinvolgere le famiglie nelle scelte educative dei propri figli e conoscere il livello di partecipazione delle famiglie sui vari aspetti della vita scolastica.

Il dato sui votanti effettivi alle ultime elezioni del Consiglio d'Istituto fornisce delle informazioni relativamente alla partecipazione *formale* dei genitori alla scuola. In generale, pur mostrando una certa disaffezione alle elezioni degli organi collegiali da parte delle famiglie sia nel I sia nel II ciclo, indipendentemente dalla macro area geografica di riferimento, vi è una maggiore partecipazione formale dei genitori nelle scuole del I ciclo rispetto alle scuole del II ciclo (23% circa I ciclo, 10% circa II ciclo); introducendo la variabile geografica si riscontra, invece, una partecipazione maggiore nel Sud del paese (28% circa I ciclo; 13% circa II ciclo) e, seppur in misura minore, nel Sud e Isole. I dati, complessivamente, suggeriscono una maggiore motivazione dei genitori a partecipare attivamente alle scelte della scuola, eleggendo i propri rappresentanti negli organi preposti, nella prima fase del percorso formativo dei propri figli, e una maggiore adesione in tale direzione nelle scuole del Sud e Sud e Isole (Grafico 1.62).

La partecipazione *informale* dei genitori alle attività della scuola - secondo l'opinione della scuola stessa - è rilevata, invece, attraverso la valutazione di aspetti quali: la collaborazione attiva alla realizzazione di attività a scuola, la partecipazione ai colloqui collettivi con gli insegnanti e la partecipazione a eventi e manifestazioni organizzati dalla scuola. Le risposte fornite dalle scuole sono state sintetizzate in un unico indicatore con 4 livelli di partecipazione dei genitori (*basso, medio-basso, medio-alto, alto*). L'analisi di questo descrittore, rispetto alle variabili geografiche, non mostra evidenti differenze nei livelli di partecipazione dei genitori alle attività scolastiche, ma se consideriamo i due cicli di istruzione la partecipazione dei genitori è decisamente diversa (Grafico 1.63).

Come anticipato, indipendentemente dalla macro area geografica di appartenenza si evidenziano per ciascun ciclo di istruzione differenti modalità di partecipazione *informale* dei genitori, così come dichiarata dalle scuole; nel I ciclo il dato nazionale

mostra un livello di partecipazione *medio-alto*, più marcato al Centro e al Nord (65% circa al Nord Est) rispetto al Sud e Sud e Isole (rispettivamente 57% e 52%). Nelle scuole del II ciclo, al contrario, i livelli di partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività sono decisamente *medio-bassi*; nello specifico nel Nord Ovest il 41% circa delle scuole presenta *bassi livelli* di partecipazione, mentre nel Sud si registra la percentuale più alta di scuole (20% circa) con un livello di partecipazione *medio-alto*.

Le differenze riscontrate nei livelli di partecipazione tra I e II ciclo, mostrano un minor coinvolgimento dei genitori nel passaggio da un segmento all'altro. Nelle scuole del II ciclo vi è, infatti, una porzione maggiore di genitori che, forse percependo diversamente le responsabilità educative, sono assenti o meno presenti rispetto all'esperienza scolastica dei figli, partecipando in misura minore alle attività previste, o almeno è così che sono percepiti dalle istituzioni scolastiche del nostro paese.

D'altro canto le scuole sostengono di coinvolgere molto le famiglie durante tutto l'anno scolastico, attraverso, ad esempio, gli incontri, l'invio di note informative, gli inviti a manifestazioni scolastiche come feste e premiazioni. Ciò è dichiarato da tutte le scuole, sia di I sia di II ciclo, e i dati tendenzialmente non cambiano neppure introducendo la variabile geografica. Osservando il grafico in appendice (Appendice 1, 2, D_3_7_h_1) mediamente il 70% delle istituzioni scolastiche di entrambi i cicli dichiara di svolgere con tale frequenza un certo numero di attività da raggiungere, nell'indice elaborato, un livello di *medio-alto coinvolgimento*.

Attraverso il Questionario Scuola è stato possibile anche rilevare la **partecipazione finanziaria delle famiglie alle attività della scuola**³². Molte scuole richiedono, infatti, alle famiglie un contributo economico, motivato da carenze strutturali o necessità di attivazione di progetti per l'ampliamento dell'offerta formativa. Nel concreto, la partecipazione finanziaria si traduce nel versamento di un contributo *volontario* annuo che le famiglie di ciascuno studente versano alla scuola. Il descrittore mostra il contributo medio volontario per studente in euro (Grafico 1.64).

³² Nel Questionario si chiedeva alle scuole di indicare se richiedevano alle famiglie di versare un contributo volontario (di importo libero o

fisso), non considerando le spese per l'assicurazione, le gite scolastiche e le visite di istruzione.

Grafico 1.62 - Media percentuale per area geografica dei votanti effettivi alle elezioni del Consiglio di Istituto.

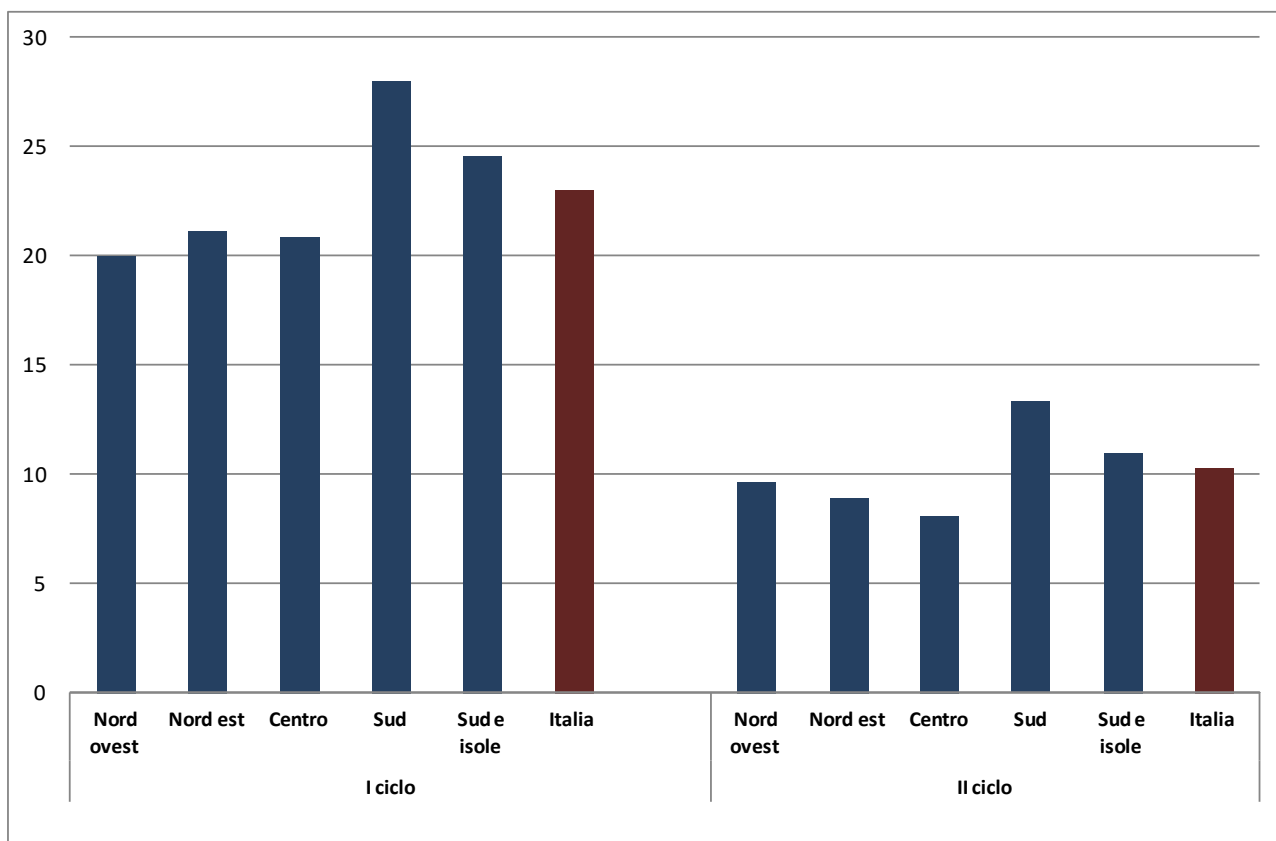
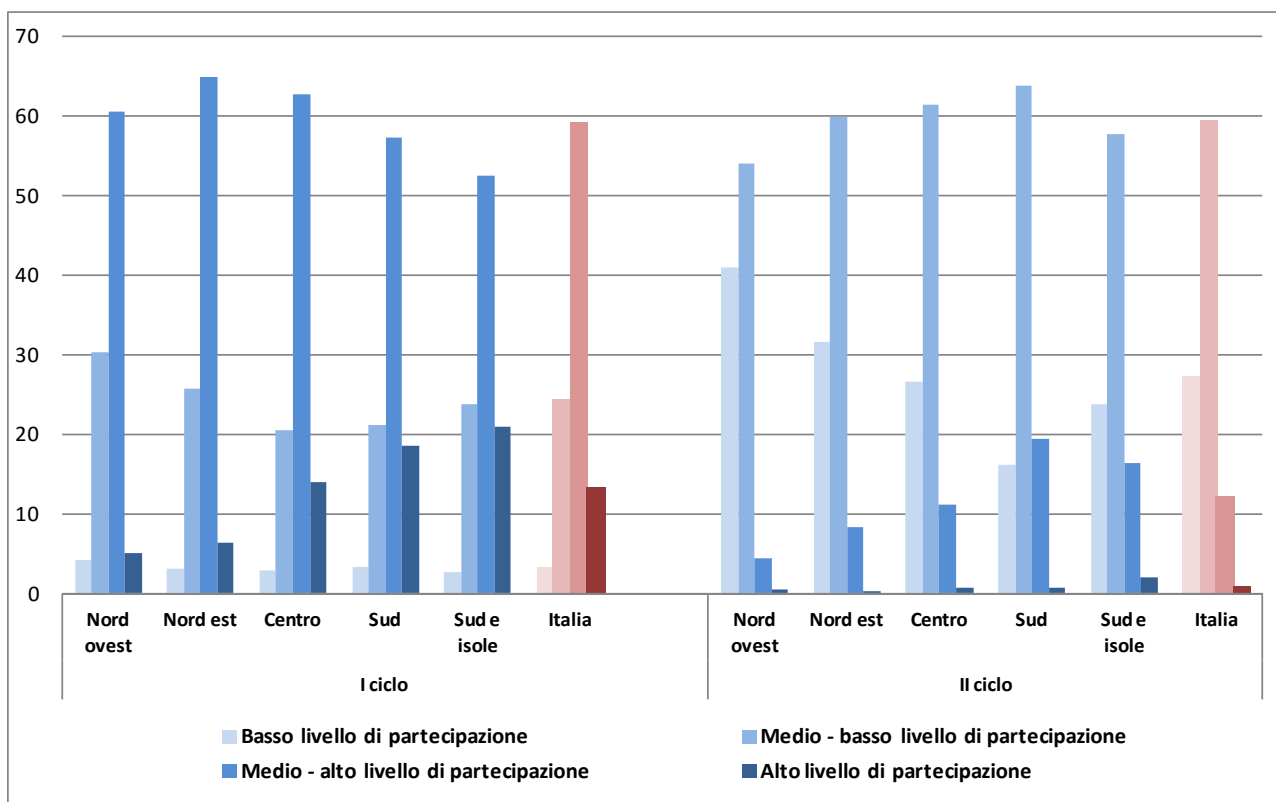


Grafico 1.63 - Distribuzione percentuale per area geografica della Partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività della scuola.

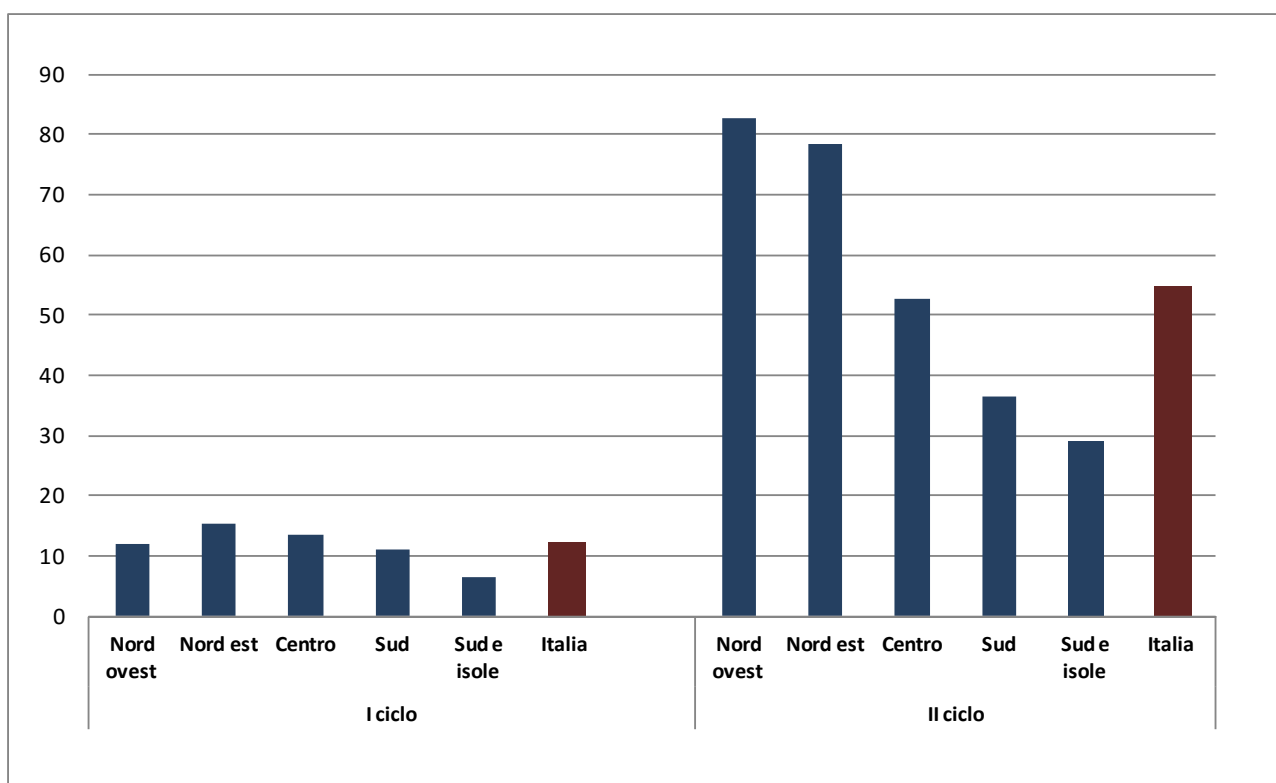


Contrariamente a quanto emerso dal livello di partecipazione *informale* dei genitori alle attività scolastiche, nel confronto tra cicli di istruzione, si osserva che la quasi totalità delle scuole del II ciclo si avvale del contributo volontario per studente e, mediamente, questo è decisamente più alto, rispetto alle scuole del I ciclo. Infatti, solo il 3,3% delle istituzioni scolastiche del II ciclo non chiede alle famiglie il contributo *volontario*, mentre nel primo ciclo non lo fa il 40% delle scuole. Anche per questo dato si rilevano delle differenze sostanziali fra le diverse aree geografiche; mentre nel Nord Est è solo il 16% circa delle scuole del I ciclo che sceglie di non fare alcuna richiesta ai genitori, nelle scuole del Sud e Isole circa i tre quarti delle scuole dichiara di non avvalersene. Seppur con le debite proporzioni relativamente a quanto detto per le scuole del II ciclo, ancora una volta nel Sud e Isole l'8,2% delle scuole non fa alcuna richiesta finanziaria alle famiglie, laddove Nord Ovest, Nord Est e Centro si aggirano al più intorno all'1% dei casi.

Rispetto al contributo medio volontario per studente in euro, si riscontrano differenze anche a livello di area geografica. Nello specifico, nel Nord si registra il contributo per studente più alto (mediamente 80 euro per il II ciclo e 14 euro per il I ciclo) mentre nel Sud e Isole si rileva il contributo più basso (29 euro circa per il II ciclo e 6 euro per il I ciclo).

Il confronto fra i descrittori proposti, mostra come la partecipazione dei genitori all'attività scolastica si traduca in maniera diversa a seconda dei cicli di istruzione; mentre nelle scuole del I ciclo le famiglie supportano i propri figli attraverso la partecipazione a colloqui, eventi e/o manifestazioni nonché collaborando attivamente alla realizzazione di attività a scuola, e/o individuando i propri rappresentanti, nelle scuole del II ciclo prevale la modalità di sostegno finanziario da parte dei genitori come modalità di partecipazione alla vita scolastica.

Grafico 1.64 - Distribuzione percentuale per area geografica del Versamento dei contributi volontari da parte delle famiglie



1.2 Alcune considerazioni finali

I dati presentati in questo capitolo sono tanti e offrono uno spaccato molto denso dei processi messi in atto dalle scuole, evidenziando alcune peculiarità, talvolta anche inaspettate.

Le differenze che emergono spesso sembrano riflettere le diversità territoriali e di contesto in cui le scuole del nostro paese si trovano a operare, ma il limite evidente di questo strumento - e di queste prime analisi descrittive - è che non ci permette di dire ancora se, come e quanto queste differenze pesino anche sugli aspetti organizzativi e di funzionamento delle istituzioni scolastiche. Il prossimo passo delle linee di ricerche avviate è, in effetti, in questa direzione.

Tuttavia, tali differenze non possono non essere prese in considerazione nella proposta di interpretazione delle informazioni rilevate, data la complessità territoriale del nostro paese che determina una distribuzione concreta delle nostre scuole su un territorio così diverso; ad esempio, le scuole del I ciclo nelle regioni del Sud e Isole insistono in aree a basso livello di urbanizzazione nel 36% dei casi ossia una percentuale 4 volte superiore alle scuole del Nord Ovest. Queste ampie differenze che si registrano fra il Nord e il Sud Italia - ma talvolta anche rispetto al Centro - rivelano, in particolare, difformità strutturali già a partire dalla dichiarazioni delle scuole di possedere o meno le certificazioni quali quella di prevenzione degli incendi o di agibilità ove, a fronte di una percentuale complessivamente scarsa sia per il I sia per il II ciclo di scuole che dichiarano di possederle per tutti gli edifici di cui la scuola è composta (il 21% scuole del I ciclo e il 27% del II ciclo), le istituzioni scolastiche del Sud e Isole del I ciclo lo dichiarano appena nel 12% dei casi. Questo tipo di differenze emergono in tutte le informazioni che riguardano gli spazi, le biblioteche, le palestre a fronte di una pur simile complessità organizzativa: più o meno in tutto il paese circa il 60% delle istituzioni scolastiche è composto da più di 4 sedi nel I ciclo, mentre quelle del II sono per circa la metà composte da una sola sede, mostrando una certa omogeneità sul territorio nazionale.

Qualche dato a livello di area geografica, e talvolta anche a livello regionale, è però in controtendenza rispetto all'andamento complessivo. Ne sono un esempio le scuole di II ciclo del Sud e Isole che dichiarano la presenza di più di 2 laboratori ogni 100 studenti nel 35% dei casi circa, a fronte di una

percentuale nazionale che si attesta, per questa fascia, intorno al 27%; evidentemente l'utilizzo da parte delle scuole del Sud dei Fondi Strutturali Europei ha permesso un adeguamento maggiore dei laboratori in questa parte del paese. Altri dati interessanti emergono dalle scuole del Molise che, dopo quelle del Friuli Venezia Giulia, hanno biblioteche scolastiche che dispongono di un numero medio di libri per studente più elevato rispetto al dato nazionale e a quello dell'area geografica di appartenenza, sia nel I sia nel II ciclo. Nel complesso però, anche sotto questo punto di vista, l'indicatore di 'Fruizione del patrimonio librario' mostra differenze notevoli e non certo positive per le scuole del Sud del nostro paese, soprattutto per ciò che riguarda il I ciclo.

Il contesto entra e esce dalla scuola: non sappiamo da questi dati se sono le scuole del Sud Italia che non fanno rete o non sottoscrivono accordi con enti pubblici e privati a causa di una complessiva mancanza di vocazione produttiva / associativa del proprio territorio o se per incapacità a procedere in tale direzione (anche se qualche idea potremmo essercela fatta), ma tant'è il 24% di quelle del I e il 20% delle scuole del II ciclo dichiara di non aderire ad alcuna rete (Italia 14% circa), cosa che, all'opposto, non viene dichiarata dalla stragrande maggioranza, ad esempio, delle scuole del Nord Est. Sappiamo che fare rete con il territorio significa anche porsi nelle prospettive di un servizio formativo tale da rappresentare la sintesi del lavoro di una molteplicità di soggetti che favoriscono la condivisione di obiettivi formativi, la gestione di progetti, o più semplicemente la capillare conoscenza di un contesto. La diminuzione di questa possibilità non può non essere considerata rilevante sotto molti punti di vista. Potrebbe anche essere una questione di una maggiore o minore 'sensibilità istituzionale' circa la rilevanza del fare rete; tale sensibilità potrebbe essere alla base delle scelte operate dalle scuole di due regioni della medesima area geografica (Veneto e Friuli Venezia Giulia) che le spinge a comportarsi in due modi differenti per ottenere il medesimo risultato, ossia la partecipazione a un ampio numero di reti, le prime individuando nell'autofinanziamento delle scuole la principale modalità di finanziamento delle reti appunto (oltre l'80% dei casi sia nel I sia nel II ciclo), le seconde avendo come principale soggetto finanziatore la regione stessa.

Tutto questo si rileva anche quando si osservano i dati relativi al collegamento con il mondo

del lavoro: le scuole del II ciclo delle regioni del Sud dichiarano, quasi nel 30% dei casi, di non aver stipulato alcun accordo e fra queste quelle della Campania raggiungono il 38%. Ma se mediamente le scuole del Sud che stipulano accordi, ne dichiarano un numero compreso fra i 14 e i 15, l'indicazione fornita più frequentemente è di aver attivato una sola convenzione per scuola. Al Nord il 17% circa dei ragazzi e delle ragazze che, nell'anno scolastico della rilevazione, hanno usufruito dell'alternanza scuola-lavoro hanno avuto più possibilità di scelta per svolgere questo percorso; in altre parti del nostro paese la - più o meno - stessa percentuale di studenti e di studentesse ha avuto una sola possibilità. Ciò che avviene nelle scuole del Nord, è vero anche per le Marche dove si registra la percentuale maggiore di scuole di tutto il paese che dichiara di aver stipulato un *numero di convenzioni alto* (oltre le 72 convenzioni), ossia sopra il 50% delle istituzioni scolastiche. Questi dati ci interrogano su come incida anche la tipologia delle imprese presenti sul territorio, non solo la loro numerosità, e come ciò abbia a che fare con le relazioni che si instaurano con le scuole: ci possono essere differenze fra un territorio con un ampio numero di imprese piccole e artigiane e uno ove vi sono prevalentemente grandi industrie o multinazionali - senza contare i territori dove nulla di tutto questo è presente.

Le differenze territoriali si intersecano talvolta con quelle per ciclo, come risulta piuttosto evidente dai dati relativi al rapporto scuola / famiglia, interpretato in modo eterogeneo sia fra le scuole delle diverse aree geografiche del nostro paese sia fra un ciclo e l'altro. Si osservano infatti delle differenze fra il I e il II ciclo relativamente alla partecipazione delle famiglie, mostrando una maggiore partecipazione delle scuole del I ciclo sia formale, veicolata dalla partecipazione al voto per gli organi collegiali, e in particolare in quelle del Sud e del Sud e Isole, sia informale (la collaborazione attiva alla realizzazione di attività a scuola, la partecipazione ai colloqui collettivi con gli insegnanti e la partecipazione a eventi e manifestazioni organizzati dalla scuola) così come percepita dalle scuole stesse del I ciclo e in particolare da quelle del Nord Est. E questo nonostante circa il 70% delle scuole di entrambi i cicli sostenga di compiere molte azioni per coinvolgere i genitori nella partecipazione attiva alla vita della scuola.

Per ciò che riguarda più propriamente gli aspetti di processo ci sono alcuni elementi rilevanti cui porre l'attenzione; molto spesso infatti le scuole del Sud e del Sud e Isole, sia del I sia del II ciclo di istruzione, ottengono le percentuali maggiori sulle fasce più alte degli indicatori (come ad esempio sull'uso delle prove strutturate), oppure si polarizzano fra un numero molto elevato di scuole che fanno tutto e alcune che proprio non riescono a tenere il passo, come, ad esempio, nel caso della presenza di alcuni aspetti considerati rilevanti nel curriculum: il curriculum di scuola per i diversi ambiti disciplinari (italiano, matematica, inglese, scienze, altre discipline), il curriculum per lo sviluppo delle competenze trasversali, il profilo delle competenze che gli studenti dovrebbero possedere in uscita e l'utilizzo di una quota del curriculum rimessa all'autonomia delle scuole. Tali differenze sono rilevanti anche fra le scuole del I e del II ciclo in tutti e tre gli indirizzi di studio: in generale, nel confronto fra i vari ordini scolastici, le scuole del I ciclo risultano aver portato avanti tale riflessione in misura maggiore rispetto a quelle del II ciclo.

Nel complesso molti aspetti considerati rilevanti sono ormai patrimonio comune della stragrande maggioranza delle scuole, seppur con alcune differenze sia di ciclo sia regionali; fra questi gli aspetti relativi alla progettazione didattica, quali la presenza di modelli comuni a tutta la scuola per la progettazione, la progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di studenti, una programmazione per classi parallele, una programmazione per dipartimenti disciplinari, la definizione di criteri di valutazione comuni a tutta la scuola, la progettazione di percorsi di recupero e di potenziamento.

Ci sono però alcuni elementi da evidenziare, come ad esempio la programmazione in continuità didattica verticale, considerata una sorta di *gospel* pedagogico nel nostro paese. I dati del Questionario Scuola INVALSI rivelano quanto non sia, nei fatti, una pratica capillarmente diffusa sul territorio perché solo poco più della metà delle scuole di I ciclo ha una programmazione di istituto in continuità verticale (dato Italia 57%), con scarse differenze fra le aree geografiche. In alcune regioni tale dato si abbassa ulteriormente, come nel caso della Sardegna e della Basilicata e, più o meno, l'andamento è il medesimo anche nelle scuole del II ciclo.

Inoltre, alcuni degli aspetti considerati maggiormente innovativi per la messa in opera dell'autonomia delle scuole, come ad esempio quelli relativi all'utilizzo della flessibilità oraria, e seppur con qualche eccezione regionale (Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Lombardia e Liguria - anche se in modo difforme fra primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) o di indirizzo (in alcune regioni, sono gli istituti professionali che si fanno interpreti delle istanze del territorio utilizzando maggiormente gli strumenti della flessibilità), rivelano come le scuole italiane sembrano preferire un approccio più tradizionale, da un lato arricchendo l'offerta formativa rimanendo però all'interno dell'orario di lezione, dall'altro offrendo proposte di ampliamento che si situano al di fuori del curriculum, rimanendo in questo modo aggiuntive.

Ancora diverso è il panorama offerto dalle informazioni rilevate attraverso il Questionario Scuola INVALSI in merito alle azioni che le scuole compiono per includere e orientare i propri studenti. Anche in questo caso il quadro che emerge appare differenziato per livello di scolarità e per area geografica. Se si tengono in conto alcune specifiche azioni per l'inclusione, ossia la progettazione educativa mirata all'inclusione di specifici gruppi di studenti, la presenza di gruppi di lavoro di insegnanti sui temi dell'inclusione, gli interventi di formazione per gli insegnanti relativamente all'inclusione, la realizzazione di progetti prioritari sull'inclusione, le attività in rete con altre scuole sui temi dell'inclusione, nel I ciclo di istruzione le scuole che attuano almeno quattro delle cinque azioni sopra indicate sono nel complesso il 25%, mentre nel II ciclo di istruzione questa percentuale scende al 14%. In generale, nelle scuole del Nord Ovest e del Nord Est sono più varie le azioni adottate per l'inclusione; questo dato potrebbe essere messo in relazione con la più cospicua presenza di allievi con cittadinanza non italiana in queste aree del paese, situazione che ha reso necessario attuare interventi maggiormente mirati. E, d'altra parte, sono le scuole del Nord Ovest e del Nord Est, rispetto a quelle del Sud e del Sud e Isole a dichiarare di compiere una serie di azioni volte a favorire l'orientamento e sostenere una scelta consapevole degli studenti frequentanti le scuole secondarie di primo e secondo grado nei percorsi successivi. Molto spesso, anche in questo caso, ciò può dipendere dal tessuto territoriale ove queste sono inserite.

E' interessante invece sottolineare come i temi relativi alla disciplina - che possono sottintendere anche problemi di disaffezione alla scuola - rilevino alcune differenze sul territorio sia in termini di sospensioni sia in termini di ingressi alla seconda ora da parte degli studenti. A livello nazionale, nella scuola secondaria di primo grado il provvedimento della sospensione dalle lezioni coinvolge l'1% degli studenti frequentanti il secondo e il terzo anno; l'incidenza è di poco inferiore durante il primo anno (0,7%). Le regioni dove le sospensioni si utilizzano meno sono collocate nel Centro Sud: in Molise e Basilicata nel primo anno sono stati sospesi lo 0,2% degli studenti, in Abruzzo e nelle Marche lo 0,3%. Al contrario, nella scuola secondaria di secondo grado il ricorso al provvedimento disciplinare della sospensione è più frequente rispetto alla secondaria di primo grado, soprattutto nei primi due anni di scuola, che sono anche gli anni in cui si verifica il maggior numero di insuccessi scolastici. Nel primo anno di scuola superiore gli allievi sospesi sono il 4,2% della popolazione e questa tendenza è ancora più accentuata nel Nord del paese (5,3%); le regioni in cui nei primi due anni si registra la percentuale più alta di sospensioni sono l'Emilia Romagna e la Sardegna (circa il 7% di studenti nel 1° anno, circa il 5% nel 2°anno). In media, a livello nazionale, si registrano 32 ingressi alla seconda ora per 100 studenti in un mese, ma il numero è di 20 ingressi superiore per 100 studenti nel Lazio (52); in Abruzzo e in Puglia sono 40 circa gli ingressi registrati ogni 100 studenti, a fronte dei 15 ingressi in un mese in Friuli Venezia Giulia. Se tra le misure correlate con il rischio di abbandono nel breve periodo è ritenuto da più parti rilevante considerare alcuni elementi come la puntualità alle lezioni e i giorni di assenza, in alcune regioni del nostro paese il livello di attenzione è stato abbondantemente superato, secondo le numerosità fornite dalle istituzioni scolastiche stesse.

Altre informazioni rilevate attraverso il Questionario Scuola INVALSI hanno come finalità complessiva quella di comprendere quale sia la capacità delle scuole di indirizzare le proprie risorse, sia economiche sia umane, - e attraverso quali processi decisionali - per perseguire gli obiettivi prioritari d'istituto. L'esplorazione delle modalità d'uso dei fondi, sia a disposizione per le funzioni strumentali sia del fondo d'istituto (FIS), mostrano innanzi tutto una tendenza nazionale maggiormente orientata verso una retribuzione procapite di somme *medio-basse* per le

funzioni strumentali (circa il 60% delle scuole, sia di I che di II ciclo, arriva a investire al massimo 700 euro procapite annuali per ciascuna funzione strumentale), adottando una modalità diffusa di attribuzione degli incarichi. Le scuole che hanno assegnato alle funzioni strumentali importi medi più elevati (circa il 10% di scuole del I e del II ciclo), superiori ai 1000 euro procapite, hanno invece scelto di concentrare le risorse disponibili tra un numero ridotto di docenti, scegliendo di riconoscere, anche in termini economici, un ruolo strategico ad alcune figure. Le scuole del Sud e Isole del I ciclo si discostano da questa tendenza; ad esempio è circa il 23% delle scuole sarde che dichiara di attribuire una cifra pro-capite per funzione strumentale che supera mediamente i 1000 euro. Nel II ciclo sono invece le scuole del Nord Est ad attribuire mediamente una cifra sopra i 1000 euro pro-capite a ciascuna funzione strumentale individuata. La distribuzione del FIS in quota parte fra insegnanti e personale ATA segue alcune prassi nella quasi totalità delle scuole italiane, a prescindere dal ciclo e dall'area geografica di afferenza; infatti, la tendenza nazionale è quella di attribuire circa il 30% dell'ammontare totale del FIS al personale ATA e il restante 70% agli insegnanti. Ma a fronte di una distribuzione delle quote percentuali del FIS fra insegnanti e personale ATA così omogenea su tutto il territorio, lo studio delle politiche distributive del FIS all'interno del corpo insegnante e degli ATA e l'ammontare medio delle somme procapite assegnate, permette di osservare alcune interessanti differenziazioni in base alle aree geografiche. Sinteticamente, infatti, si evince una maggiore predisposizione delle scuole delle regioni del Sud e del Sud e Isole a selezionare un numero inferiore sia di insegnanti sia di ATA cui attribuire funzioni e responsabilità determinate da retribuire con somme mediamente più elevate. Questa modalità mostra una maggiore predisposizione delle scuole del Sud a attribuire responsabilità precise ad alcune figure. D'altro canto, nelle scuole del Nord Italia si osserva una maggiore diffusione del FIS, che potrebbe sottintendere politiche scolastiche che tendono a una distribuzione più ampia di funzioni e responsabilità fra il personale.

La capacità organizzativa della scuola è messa alla prova anche nella gestione delle assenze degli insegnanti che inevitabilmente tanto impatto hanno nella possibilità di trovare delle soluzioni per le eventuali ore scoperte. L'analisi del monte ore medio di

assenza mostra che, nel nostro paese, le scuole del I ciclo registrano mediamente il 5% di ore di assenza degli insegnanti in un dato mese. I dati più bassi si rilevano al Sud dove la media percentuale delle assenze è in assoluto la più bassa mentre quelli più elevati nelle scuole del Nord Est (5,2% primaria e 6,1% secondaria di primo grado) e del Centro (5,2% primaria e 6,2% secondaria di primo grado), dove sono le scuole della regione Lazio che mostrano in assoluto i livelli medi percentuali più elevati (5,8% primaria e 7% secondaria di primo grado). E' utile soffermarsi sui dati relativi alla percentuale di ore non coperte; infatti, nel nostro paese circa il 18% delle scuole primarie e il 24% delle scuole secondarie di I grado non gestisce affatto le "ore di buco" ricorrendo molto probabilmente al cosiddetto "smistamento degli alunni" nelle classi. E ciò è ancora più vero nelle scuole del Sud e Sud e Isole (circa il 23% alla primaria e circa il 30% alla secondaria di I grado) ove, a fronte di una pur inferiore percentuale di ore medie di assenza degli insegnanti, vi è una percentuale maggiore di ore non coperte rispetto alle scuole del Nord. Per ciò che riguarda le scuole secondarie di secondo grado, osservando i tre indirizzi, sono i licei del Centro Italia a registrare la percentuale media più alta di ore di assenza degli insegnanti (circa il 9%) e in particolare quelli toscani che raggiungono il 15%.

Mediamente nel nostro paese, le scuole del II ciclo attivano circa Italia circa 14 progetti all'anno (spendendo 11.750 euro in media per ciascun progetto), rispetto alle scuole del I ciclo che ne attivano una decina (spendendo mediamente 7.852 euro a progetto). Questa tendenza nazionale si registra anche osservando i dati per area geografica; le regioni del Nord Est (I ciclo circa 16 progetti; II ciclo circa 20) e del Nord Ovest (I ciclo circa 14 progetti, II ciclo circa 17) attivano un maggior numero di progetti, mentre nel Sud e Isole e nel Sud (fra i 6/7 I ciclo, fra i 9/10 II ciclo) si registrano numeri inferiori. E' necessario ricordare però che le regioni del Sud Italia sono state maggiormente interessate dalla progettazione finanziata dai fondi PON FESR ed è possibile che le scuole abbiano utilizzato queste risorse in maniera complementare rispetto a quelle istituzionali. E' utile osservare anche gli indici relativi alle risorse economiche investite, dove si può evincere, ad esempio, che le scuole del Sud Italia, a fronte di un numero medio di progetti inferiore al dato nazionale, si investe una cifra solo lievemente inferiore o di poco superiore rispetto al dato nazionale sia nel I sia nel II

ciclo, operando per limitare la frammentazione delle risorse, cercando di catalizzare maggiormente le energie disponibili verso un numero inferiore di progetti per i quali spendere mediamente di più, anche se nelle scuole del II ciclo le regioni del Sud arrivano ad impegnare circa il 30% delle risorse destinate ai progetti per il personale interno coinvolto. Questa comunque risulta essere una tendenza generale delle scuole del nostro paese, rivelando, seppur in modo indiretto quanto effettivamente rimanga da spendere per le altre spese legate ai progetti, come ad esempio l'acquisto di materiali e strumenti o le consulenze esterne. Gli argomenti maggiormente affrontati tra i progetti realizzati dalle scuole e considerati da esse prioritari nel I ciclo riguardano temi quali la prevenzione del disagio e l'inclusione (Italia 48,5%), con percentuali superiori al 60% nel Nord Italia. Seguono i progetti relativi alle attività artistico-espressive (36,6%) e i progetti legati allo studio delle lingue straniere (28,4%) sulle quali investono con una maggiore frequenza le scuole delle regioni del Centro (36%). Rispetto alle tecnologie informatiche vi è una certa differenza di investimento - dichiarato - da parte di scuole afferenti a differenti aree; in effetti le scuole del Nord Ovest, del Nord Est e del Centro (circa il 15%), individuano questi progetti come prioritari in percentuale doppia delle scuole del Sud Italia. Al contrario per ciò che riguarda i progetti relativi a tematiche relative alle abilità linguistiche / lettura / biblioteca e alle abilità logico - matematiche e scientifiche, sono le scuole del Sud e del Sud e Isole che tendono a individuare come maggiormente rilevanti questo tipo di progetti in entrambi i cicli di istruzione. I progetti delle scuole del I ciclo hanno mediamente una durata inferiore (Italia tra i 2 e i 3 anni) rispetto a quelli avviati dalle scuole del II ciclo (Italia tra i 3 e i 4 anni) e sono le scuole delle regioni del Nord Est e del Nord Ovest quelle che sembrano attivare progetti più duraturi - ossia fra i 4 e i 5 anni - mostrando una certa strategia pluriennale nella propria azione didattica (in particolar modo le regioni Lombardia e Piemonte). Le scuole della regione Marche mostrano lo stesso approccio strategico affiancandosi alla Lombardia con progetti superiori ai 5 anni nelle scuole del II ciclo.

Nell'anno 2013-14, il 72% circa delle scuole italiane (75% I ciclo, 69% II ciclo) ha scelto di investire nella formazione del proprio corpo docente realizzando dai due ai tre interventi di formazione. In circa il 46% delle scuole di I ciclo e il 39% di quelle del II la

formazione ha riguardato gli aspetti normativi come, ad esempio, la sicurezza e la prevenzione nei luoghi di lavoro (rispetto ai quali la formazione è resa obbligatoria dal D. lgs. 81/2008). In particolar modo ciò è accaduto nelle scuole del Veneto (il 77% di scuole di I ciclo e 67% di scuole di II ciclo) mentre una situazione opposta si è registrata in Calabria, dove solo per il 12% delle scuole di I ciclo e il 18% delle scuole di II ciclo ha dichiarato di aver formato i propri docenti su questi temi. In generale, le scuole del I ciclo affrontano temi relativi allo sviluppo del curriculum e delle discipline (46%) e all'utilizzo delle tecnologie informatiche con applicazione anche alla didattica (21%), mentre le scuole del II ciclo, in maggioranza, sviluppano tematiche relative all'utilizzo delle tecnologie informatiche (26%), alla metodologia e alla didattica (17%). I dati mostrano come l'investimento in formazione sulle tecnologie informatiche per gli insegnanti del II ciclo abbia una certa rilevanza per alcune regioni, come l'Umbria, le Marche (che individuano questo tema come preminente anche nel I ciclo) e l'Abruzzo, talvolta in leggera controtendenza rispetto all'area geografica di appartenenza. Le scuole del Sud e Sud e Isole, indipendentemente dal ciclo di istruzione, tendono a coinvolgere nella formazione un numero lievemente maggiore di insegnanti (in media circa il 35% rispetto al 32% del riferimento nazionale), così come mediamente nel II ciclo spendono di più per ciascun insegnante (Sud 64 euro; Sud e isole 63 euro; Italia 56 euro), seppur siano le scuole del Centro a affrontare la spesa maggiore, ossia circa 67 euro per ciascun insegnante; le scuole del Nord del paese spendono mediamente circa 40 euro. La stessa tendenza si registra anche nel I ciclo.

Che la collaborazione fra gli insegnanti sia considerata un elemento che favorisce positivamente sia la professionalità dei docenti sia le opportunità di apprendimento pare essere complessivamente assodato nel corpo docente delle scuole del nostro paese. Nel Questionario Scuola INVALSI questo aspetto viene esplorato esplicitamente attraverso lo studio dei gruppi di lavoro formalizzati istituiti presso le istituzioni scolastiche ma, come abbiamo visto grazie ad altre informazioni rilevate, la collaborazione è trasversale e implicita in altre azioni messe in campo dalle scuole (ad esempio nei dipartimenti disciplinari, nel progettare modelli di valutazione comuni, ecc.). Possiamo quindi evidenziare come essa rappresenti una sorta di pre-condizione per la concreta articolazione dell'azione

didattica. Infatti, solo il 5% delle scuole non costituisce gruppi di lavoro formalizzati su aspetti ritenuti importanti; al contrario più della metà delle istituzioni scolastiche del I ciclo attiva gruppi su più di sei argomenti fra i quali l'inclusione (90%), il piano dell'offerta formativa (84%), la continuità (81%) e l'orientamento (71%). Allo stesso modo nel II ciclo, le scuole attivano gruppi di lavoro prevalentemente sull'orientamento (92%), sul piano dell'offerta formativa (86%), sull'inclusione (85%) e sul raccordo con il territorio (79%).

Riferimenti bibliografici citati

- Ambrosini, T. e De Simone, G. (a cura di). Fuoriclasse. Un modello di successo per il contrasto della dispersione scolastica. Roma: Save the Children Italia Onlus, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2006). Il Mezzogiorno nella conoscenza. Competenze degli studenti italiani quindicenni. *La Rivista delle politiche sociali*, v.4: 93–111.
- Camera dei deputati (2014). *Indagine conoscitiva sulle Strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Documento XVII n. 6, approvato dalla Commissione VII commissione permanente (cultura, scienza, istruzione) nella seduta del 21-10-2014.
- Cerini, G., (2012). Curricolo verticale: il fil rouge della continuità didattica. In S. Loiero e M. Spinosi, (a cura di), *Fare scuola con le indicazioni*. Firenze: Giunti.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109(4), 877–896.
- Goddard, Y., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO.
- ISTAT (2014). *Rapporto sul benessere equo e sostenibile in Italia*. Disponibile su: <http://www.istat.it/it/archivio/126613>, [ultimo accesso: 5 ottobre 2016].
- Metitieri, F. e Ridi, R. (2003). *Biblioteche in rete. Istruzioni per l'uso*. Bari: Editori Laterza.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: IEA, Lynch School of Education, Boston College.
- Salerni, A. (2005). *La disciplina a scuola*, Roma: Carocci.
- Save the children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
- Scheerens, J. (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a review and meta-analysis*. New York: Springer.

2 I percorsi valutativi delle scuole

2.1 I progetti VALES e Valutazione e Miglioramento: obiettivi, fasi e strumenti

I progetti VALES e VM. Valutazione e sviluppo della scuola (VALES) e Valutazione & Miglioramento (VM) sono due progetti pilota realizzati con lo scopo di testare, nel contesto italiano, un modello di valutazione delle scuole orientato al miglioramento. Questi progetti hanno rappresentato un cantiere per sperimentare procedure e strumenti in funzione dell'implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione (Dpr 80/2013).

Il progetto VALES, avviato nell'a.s. 2011-2012, è stato promosso dal MIUR e realizzato con la collaborazione dell'INVALSI e dell'INDIRE. Ha coinvolto 300 istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo che hanno aderito volontariamente all'iniziativa. VM, realizzato dall'INVALSI nell'a.s. 2013-2014, ha visto la partecipazione di un campione rappresentativo a livello nazionale di 407 Istituti comprensivi e di 25 scuole secondarie di II grado.

Il modello di valutazione sotteso ai due progetti si colloca nella cornice della valutazione formativa, nell'ambito della quale le analisi e le riflessioni emerse a seguito del percorso di autovalutazione e quelle sollecitate dal feedback fornito dalla valutazione esterna dovrebbero contribuire a innescare forme di apprendimento professionale e organizzativo, favorendo processi di sviluppo della scuola. Il miglioramento è inteso come l'insieme dei processi di tipo organizzativo e legati all'azione didattica che possono essere attivati dalla scuola e che, si auspica, possano avere un impatto positivo sugli esiti formativi degli studenti.

Elemento qualificante dei due progetti è stata l'individuazione di un *Quadro di riferimento* che ha rappresentato sia la cornice interpretativa per un modello di scuola ideale, proposto come riferimento cui tendere, sia un punto di partenza per l'*operazionalizzazione* dei criteri di qualità adottati nella valutazione.

Una *buona scuola* è definita come un'istituzione scolastica che è in grado di porre in essere dei processi che, tenuto conto del contesto in cui essa opera, permettono di perseguire determinati esiti (INVALSI, 2012). Gli esiti, che costituiscono gli obiettivi generali della scuola, sono definiti come un costrutto multidimensionale che include: il successo formativo degli studenti, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona; l'acquisizione di competenze di base, trasversali e fondamentali per l'apprendimento permanente; la preparazione per il mondo professionale e del lavoro e la promozione dell'equità, intesa sia come garanzia di pari opportunità, ovvero assicurare a ciascuno studente

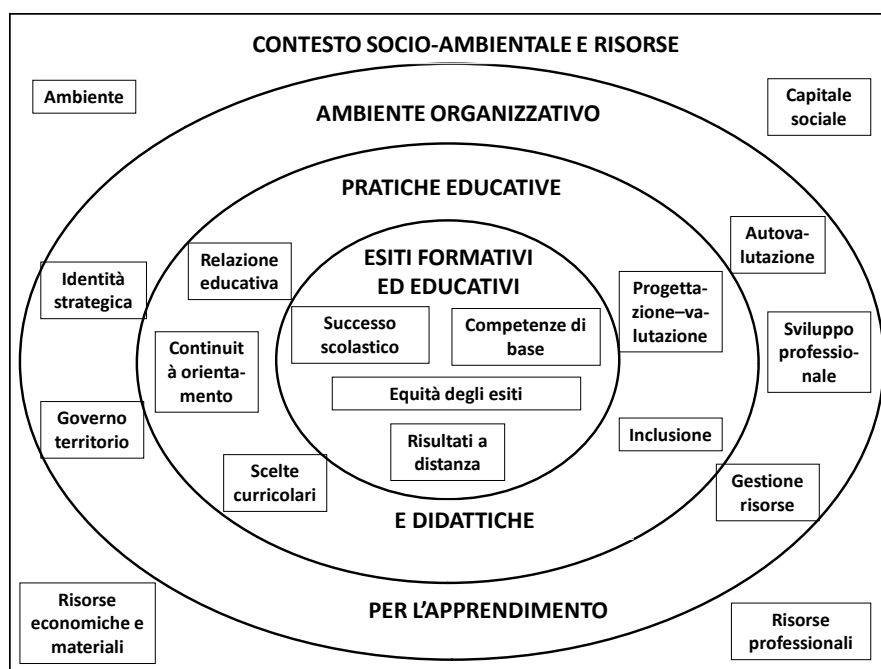
uguali chance di riuscita scolastica, indipendentemente dall'estrazione socio-economica, dal genere e dalla nazionalità di provenienza, sia come uguaglianza degli esiti, cioè assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento di alcuni livelli essenziali di competenza necessari per la partecipazione attiva alla vita sociale e allo sviluppo professionale. I processi ritenuti rilevanti anche alla luce della letteratura sulle scuole efficaci, e di cui viene rilevata la modalità di realizzazione e la congruenza rispetto al contesto, sono inseriti all'interno di due macroaree: *Pratiche didattiche ed educative* e *Ambiente organizzativo per l'apprendimento*. Si tratta di processi che operano a diversi livelli: di singolo docente, di classe, di scuola, del rapporto tra la scuola e l'ambiente circostante; per le finalità della valutazione sono osservati e considerati i processi nel loro operare a livello di scuola e di rapporto tra la scuola e il territorio mentre viene demandata alla valutazione interna la possibilità di considerare i processi operanti a livello di classe.

Il Quadro di riferimento dunque è articolato in quattro classi di fattori:

- Esiti formativi ed educativi definiti in termini multidimensionali
- Pratiche educative e didattiche realizzate a livello di scuola
- Ambiente organizzativo all'interno del quale si sviluppano le pratiche e i processi formativi
- Contesto socio-ambientale e risorse in cui si iscrive il funzionamento della scuola, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa dell'istituzione scolastica.

- Ciascuna dimensione è articolata internamente in aree (Figura 2.1.).

Figura 2.1 - Dimensioni, macro-aree e aree del Quadro di riferimento



I due progetti, tuttavia, esplorano percorsi diversi rispetto alle modalità di valutazione. Nel progetto VALES, in stretta coerenza con l'impianto complessivo dell'allora costituendo SNV, l'autovalutazione, intesa come processo continuo di analisi dell'operato della scuola, costituisce il primo stadio di una valutazione integrata a fini di miglioramento. L'autovalutazione è a monte della valutazione esterna ma condivide con quest'ultima il Quadro di riferimento e alcuni strumenti. Il percorso di autovalutazione è stato strutturato e supportato dall'INVALSI. La valutazione esterna aveva il compito di verificare la congruità del processo di autoanalisi attraverso lo studio delle evidenze empiriche, approfondire le discrasie e fornire indicazioni e raccomandazioni per il miglioramento. In VM la valutazione esterna precede quella interna, fornendo il quadro su cui quest'ultima viene definita; infatti l'autovalutazione ha l'obiettivo di approfondire i punti di debolezza emersi nella valutazione esterna, con lo scopo di mettere in campo azioni di miglioramento. Per tale motivo, pur richiedendo impegni espliciti alle scuole in campo autovalutativo, la scelta del modello per condurre il processo di autovalutazione è demandata all'autonomia della scuola. Non lo sono però i contenuti, fortemente orientati dal Quadro di

riferimento, dagli esiti della valutazione esterna e dalle indicazioni da essa emerse, dai quali gli operatori scolastici devono partire per prendere consapevolezza dei punti critici del servizio offerto. VM prevede quindi che l'autovalutazione sia a valle della valutazione esterna. Inoltre, nell'ambito di questo progetto, è stata effettuata l'analisi dei processi a livello di classe di insegnamento e apprendimento, attraverso osservazioni strutturate delle lezioni, il cui scopo era definire uno strumento (una scheda di osservazione dei comportamenti in classe, un protocollo di osservazione, etc.) da mettere successivamente a disposizione delle singole scuole per fornire un feedback ai propri singoli insegnanti e produrre indicazioni basate su evidenze empiriche (*researched based*) sui processi didattici e sugli stili di insegnamento.

Il progetto VALES si è articolato in tre fasi. La prima, gestita dall'INVALSI, ha previsto il supporto all'autovalutazione delle scuole con strumenti e metodologie comuni; la seconda ha coinvolto Team di valutazione esterna, selezionati e formati dall'INVALSI, che hanno realizzato visite valutative seguendo procedure e protocolli strutturati; la terza, seguita dall'INDIRE, aveva l'obiettivo di supportare le scuole nella pianificazione di percorsi di miglioramento.

Il progetto VM ha previsto la realizzazione delle visite di valutazione esterna da parte dei Team di valutazione e l'osservazione in classe da parte di osservatori formati dall'INVALSI. Successivamente le scuole sono state supportate, sempre dall'INVALSI, nel percorso di restituzione dei dati e progettazione delle azioni di miglioramento.

Nella prima fase del progetto VALES, l'INVALSI ha supportato le scuole proponendo un modello di autovalutazione strutturato e *data-driven*. Il modello prevedeva l'utilizzo di dati per giustificare i giudizi espressi su una scala a quattro livelli nelle diverse aree del Quadro di riferimento. Le scuole hanno ricevuto un insieme di dati provenienti da diverse fonti (MIUR, INVALSI³³) relativi alla propria performance su diversi aspetti e dei valori di riferimento con cui confrontare la posizione della scuola. Inoltre potevano utilizzare ulteriori dati ed indicatori ritenuti rilevanti per esprimere una valutazione sul proprio operato. Sono state predisposte le *Linee guida per l'autovalutazione*³⁴ con indicazioni per orientare il percorso autovalutativo e la riflessione sulle varie aree del Quadro di riferimento attraverso domande guida e griglie per la lettura dei dati disponibili. Infine, le scuole hanno utilizzato il *Format del Rapporto di Autovalutazione (RAV)*, uno strumento nel quale sintetizzare i risultati della valutazione interna, costituito da una griglia, composta prevalentemente da campi aperti, in cui esse dovevano descrivere le caratteristiche del proprio contesto, esprimere, per ciascuna area del Quadro di riferimento, un giudizio su una scala a quattro livelli (da 1 che rappresenta il livello inadeguato a 4 che rappresenta quello eccellente) e descrivere le ragioni che hanno supportato l'espressione del giudizio a partire dall'analisi di evidenze osservabili e/o quantificabili e, infine, indicare fino a quattro obiettivi di miglioramento e il loro collegamento con le risultanze dell'autovalutazione.

Per quanto riguarda la valutazione esterna, il percorso disegnato all'interno dei due progetti ha previsto tempi e strumenti diversi: nel progetto VALES un percorso più 'leggero' a fronte di un grande impegno della scuola nel processo autovalutativo. Le visite di valutazione esterna hanno avuto la durata di due giorni

e hanno coinvolto prevalentemente il personale scolastico con incarichi di responsabilità e i rappresentanti dei genitori e degli studenti. Nel progetto VM, la valutazione esterna ha approfondito maggiormente il contatto diretto con tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo, compresi i docenti curricolari, le famiglie e gli studenti, nel corso di una visita di tre giorni.

Pur con queste differenze, per entrambi i progetti il protocollo di valutazione esterna si è articolato in tre momenti:

- prima della visita, fase in cui i valutatori hanno analizzato i documenti (POF, Relazione di accompagnamento al Piano annuale, Rapporto di Autovalutazione per le scuole VALES) e i dati sulla scuola. In questa fase i valutatori hanno utilizzato delle griglie strutturate per registrare e sintetizzare le informazioni più rilevanti;
- durante la visita, momento in cui i Team di valutazione hanno potuto confrontarsi con le varie componenti scolastiche, raccogliere il loro punto di vista e ulteriori informazioni e materiali sulla scuola nonché osservare alcuni spazi (laboratori, palestre, aule, spazi esterni, ecc.). Durante la visita sono state condotte interviste con il Dirigente scolastico, i docenti con incarichi di responsabilità, i rappresentanti dei genitori e degli studenti e, nel progetto VM, sono state realizzate anche interviste di gruppo con i docenti curricolari, gli studenti e i genitori. In questa fase i Team di valutazione hanno compilato una griglia per registrare le informazioni emerse durante la visita;
- dopo la visita, i valutatori hanno espresso dei giudizi in merito ai processi e ai risultati della scuola con l'ausilio di *Rubriche di valutazione*. Le Rubriche sono strumenti per la valutazione delle scuole caratterizzati dalla presenza di un elenco di criteri di qualità e da una descrizione delle prestazioni buone e meno buone per ciascun criterio. I criteri di qualità o standard sono definiti come proposizioni. Per ciascun

³³ Per quanto riguarda i dati forniti dall'INVALSI, oltre ai risultati degli studenti nelle prove standardizzate nazionali, sono stati restituiti dati relativi ai processi raccolti con appositi questionari predisposti dall'INVALSI (Questionario scuola, Questionario docenti, studenti e genitori) e successivamente restituiti alle scuole.

³⁴ I documenti sono disponibili su http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Linee_guida_autovalutazione.pdf, [ultimo accesso il 5 ottobre 2016].

criterio di qualità sono predisposte delle scale di valutazione a quattro livelli (inadeguato, accettabile, buono, eccellente). Ogni livello è descritto in modo analitico e contiene gli elementi o le evidenze empiriche da considerare per esprimere un giudizio. I Team di valutazione, a differenza delle scuole VALES nella fase di autovalutazione che non hanno avuto a disposizione le Rubriche, hanno potuto esprimere un parere orientato da indicazioni in grado di supportare empiricamente l'espressione del giudizio. I Team hanno espresso dieci giudizi analitici per le aree di processo e un unico giudizio sintetico per le quattro aree relative agli Esiti³⁵.

2.2 Autovalutarsi e farsi valutare

Di seguito analizzeremo i giudizi che le scuole VALES si sono attribuite nell'autovalutazione e quelli assegnati dai Team di valutazione esterna sia alle scuole che hanno preso parte al progetto VALES sia a quelle del progetto VM, per comprendere quali elementi di forza e quali ambiti di miglioramento dell'operato delle scuole emergono a seguito dei percorsi di valutazione intrapresi. Per contestualizzare i dati è necessario specificare le caratteristiche delle scuole partecipanti ai due progetti e la loro distribuzione geografica. Sono stati restituiti 290 Rapporti di Autovalutazione delle scuole autocandidatate per partecipare al progetto VALES. Tra queste, il 70,7% si trova nelle regioni del Sud, il 19,7% al Nord e il 9,7% al Centro. Nel progetto VM, i 407 Istituti comprensivi che hanno ricevuto la visita di valutazione esterna costituiscono un campione rappresentativo a livello nazionale: il 36,4% è collocato al Nord, il 20,4% al Centro e il 43,2% al Sud. Ad essi si aggiungono 25 istituti secondari di II grado, tutti ubicati nelle regioni del Sud.

2.2.1 Come si sono autovalutate le scuole

I giudizi espressi nella fase di autovalutazione delle scuole nelle diverse aree del Quadro di riferimento permettono di evidenziare i punti di forza e di debolezza secondo il punto di osservazione delle scuole (Grafico 2.1).

I punteggi attribuiti dalle scuole VALES nelle aree del Quadro di riferimento evidenziano, in prima battuta, la tendenza a valutare in maniera meno

positiva il proprio operato nella dimensione degli Esiti piuttosto che in quella dei Processi. L'area Equità degli esiti rappresenta l'ambito di maggiore criticità individuato dalle scuole: più della metà (51,4%) si colloca, infatti, nel livello 2, accettabile e complessivamente quasi il 60% delle istituzioni scolastiche si collocano nei livelli 1 e 2. Le scuole individuano, dunque, le proprie criticità principalmente nella capacità di assicurare pari opportunità di apprendimento ai propri studenti e di garantire l'acquisizione di un livello minimo di competenze, misurate attraverso le prove INVALSI. Anche l'area Risultati a distanza, che si riferisce alla riuscita degli studenti nei successivi percorsi scolastici e nel mondo del lavoro e l'area Competenze di base, relativa allo sviluppo di competenze chiave, trasversali e trasferibili da una disciplina all'altra, ricevono una valutazione piuttosto bassa: oltre il 40% delle scuole si attribuisce un giudizio inadeguato o accettabile. Mediamente più elevata è invece la valutazione accordata all'area Successo scolastico, nella quale le scuole dovevano esprimere un giudizio sulla riuscita degli studenti a breve termine (passaggio agli anni successivi, permanenza nel percorso scolastico, votazione finale conseguita). In quest'area, il 52,2% delle scuole si colloca al livello 3, buono, e il 23,5% al livello 4, eccellente.

La macroarea relativa alle Pratiche educative e didattiche riceve la valutazione maggiormente positiva in tutte le aree. Nell'area Inclusione, nella quale le scuole dovevano valutarsi rispetto alla propria capacità di adeguare i propri percorsi formativi per rispondere ai bisogni di diversi gruppi di studenti (con disabilità, con bisogni educativi speciali, con diversi background culturali e linguistici, che necessitano di recupero o di potenziamento) l'82% delle scuole si colloca nei livelli 3 e 4. Allo stesso modo, nell'area relativa allo sviluppo delle relazioni tra studenti e insegnanti e tra pari, l'86,2% delle istituzioni scolastiche si attribuisce un giudizio pari o superiore al livello 3, buono. Positiva è anche la valutazione che le scuole fanno delle scelte curriculari e delle attività di arricchimento dell'offerta formativa e degli interventi finalizzati a garantire la continuità nei percorsi scolastici e l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti nelle quali i quattro quinti delle scuole si collocano nei

³⁵ A differenza delle scuole VALES che, invece, in fase di autovalutazione hanno espresso giudizi analitici per ognuna delle quattro aree relative agli Esiti degli studenti.

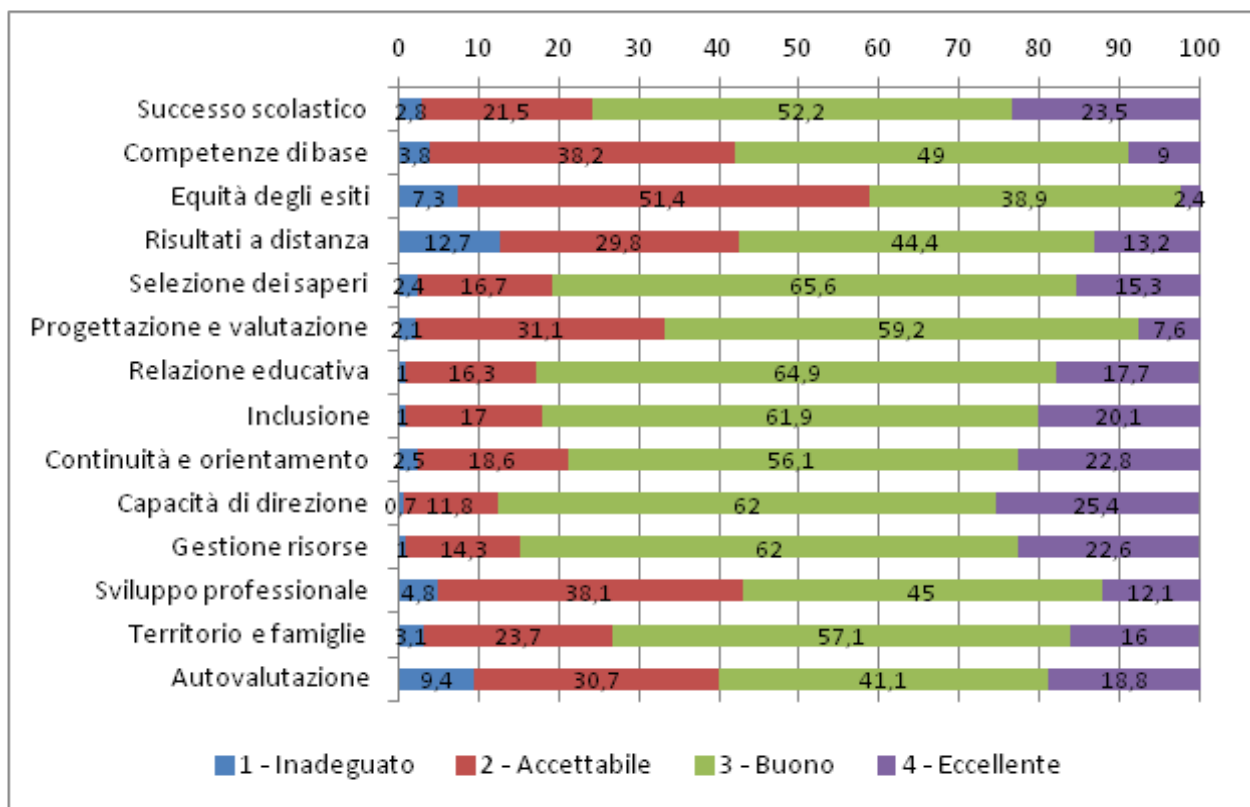
livelli 3 e 4. Maggiori criticità vengono invece individuate nell'area relativa alla progettazione didattica, predisposizione degli ambienti di apprendimento e modalità di valutazione degli allievi nella quale un terzo delle scuole si colloca nei livelli 1 e 2.

Anche la macroarea relativa ai processi organizzativi ottiene una valutazione complessiva piuttosto positiva. Punti di forza di questa macroarea, secondo le scuole, sono l'area Capacità di direzione della scuola nella quale oltre un quarto delle scuole si colloca nel livello eccellente e oltre il 60% nel livello buono, ottenendo la valutazione più positiva tra tutte le aree del Quadro di riferimento. Molto positiva è anche la valutazione dell'area Gestione delle risorse, nella quale quasi l'85% delle istituzioni scolastiche si colloca nei livelli 3 e 4. Le scuole VALES valutano molto positivamente il modo in cui la dirigenza gestisce la scuola, creando una visione condivisa e promuovendo il coinvolgimento del personale e, allo stesso tempo, operando una gestione efficace delle risorse economiche e umane. In questa macroarea, meno

positivi sono i giudizi sull'investimento nella formazione e nello sviluppo professionale del personale della scuola (il 42,9% si colloca nei livelli 1 e 2) e sulle attività di autovalutazione, monitoraggio e rendicontazione realizzate dall'Istituto scolastico (oltre il 40% si posiziona nei due livelli più bassi). Maggiormente positivo invece è il giudizio sulla capacità della scuola di gestire i rapporti con il Territorio e le famiglie: in quest'area i tre quarti delle scuole si attribuisce il livello buono ed eccellente.

Si osserva una tendenza sistematica da parte delle scuole del primo ciclo a valutarsi in maniera più positiva rispetto alle scuole del secondo ciclo (Grafico 2.2). Le differenze nei livelli di qualità autoattribuiti sono statisticamente significative per la maggior parte delle aree. Fanno eccezione per la dimensione degli Esiti, le aree Equità degli esiti e Risultati a distanza; per la macroarea delle Pratiche educative e didattiche le aree Selezione dei saperi, Inclusione e Continuità e orientamento. Infine, per la macroarea Ambiente organizzativo per l'apprendimento, l'area Capacità di direzione della scuola³⁶.

Grafico 2.1 - Giudizi attribuiti nell'autovalutazione - Percentuale di scuole che si sono collocate nei livelli 1-2 e 3-4.



³⁶ È stato calcolato il chi quadrato.

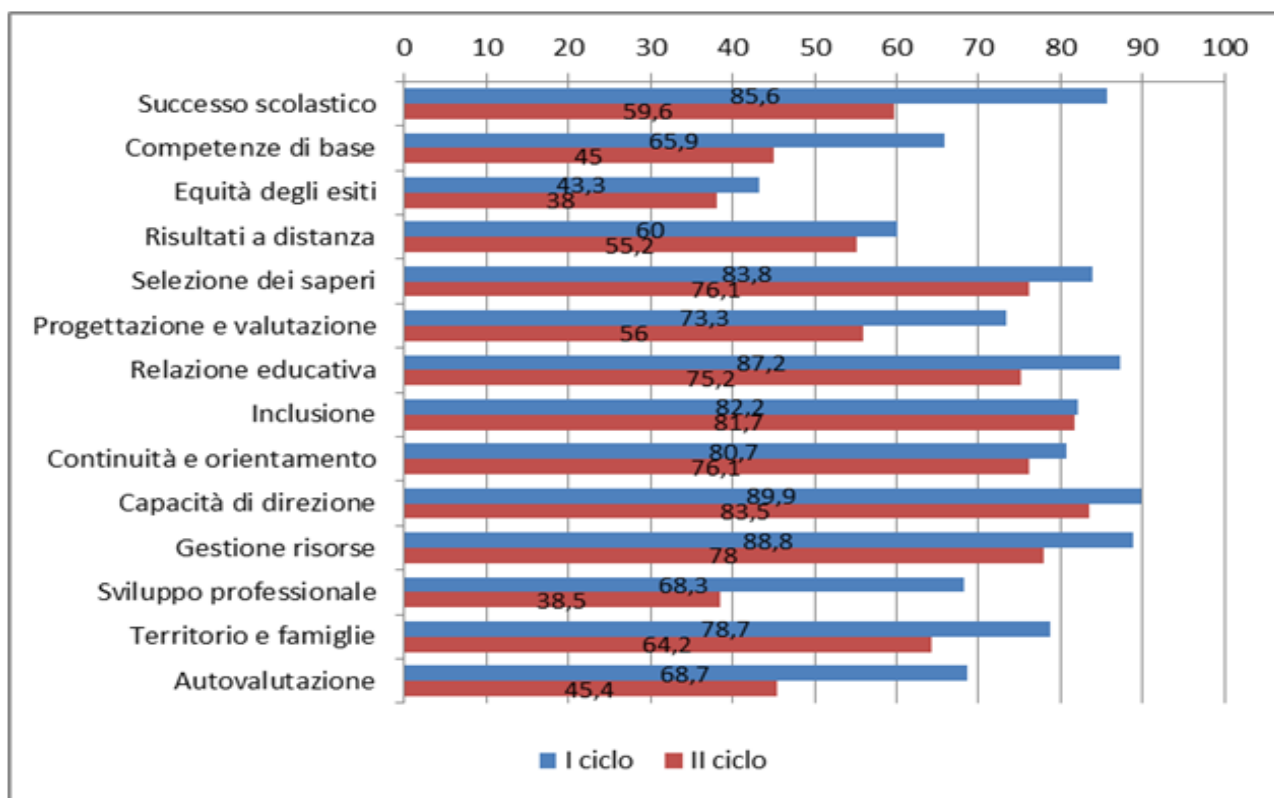
Tra le scuole VALES, quelle del primo ciclo si percepiscono come più efficaci nell'assicurare il successo scolastico dei propri studenti e l'acquisizione delle competenze di base; allo stesso tempo valutano più positivamente la propria capacità di realizzare la progettazione didattica e la valutazione degli studenti, così come la qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti e tra pari. Ma è soprattutto nell'ambito delle pratiche organizzative e gestionali che si osservano maggiori differenze. Le scuole del primo ciclo valutano il proprio operato in maniera significativamente più positiva nella maggior parte delle aree: dalla gestione economica allo sviluppo professionale; dalle attività di autovalutazione ai rapporti con il territorio e le famiglie.

Si osserva una tendenza sistematica da parte delle scuole del primo ciclo a valutarsi in maniera più positiva rispetto alle scuole del secondo ciclo. Le differenze nei livelli di qualità autoattribuiti sono statisticamente significative per la maggior parte delle aree. Fanno eccezione per la dimensione degli Esiti, le aree Equità degli esiti e Risultati a distanza; per la macroarea delle Pratiche educative e didattiche le aree Selezione dei saperi, Inclusione e Continuità e

orientamento. Infine, per la macroarea Ambiente organizzativo per l'apprendimento, l'area Capacità di direzione della scuola³⁷. Tra le scuole VALES, quelle del primo ciclo si percepiscono come più efficaci nell'assicurare il successo scolastico dei propri studenti e l'acquisizione delle competenze di base; allo stesso tempo valutano più positivamente la propria capacità di realizzare la progettazione didattica e la valutazione degli studenti, così come la qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti e tra pari. Ma è soprattutto nell'ambito delle pratiche organizzative e gestionali che si osservano maggiori differenze. Le scuole del primo ciclo valutano il proprio operato in maniera significativamente più positiva nella maggior parte delle aree: dalla gestione economica allo sviluppo professionale; dalle attività di autovalutazione ai rapporti con il territorio e le famiglie.

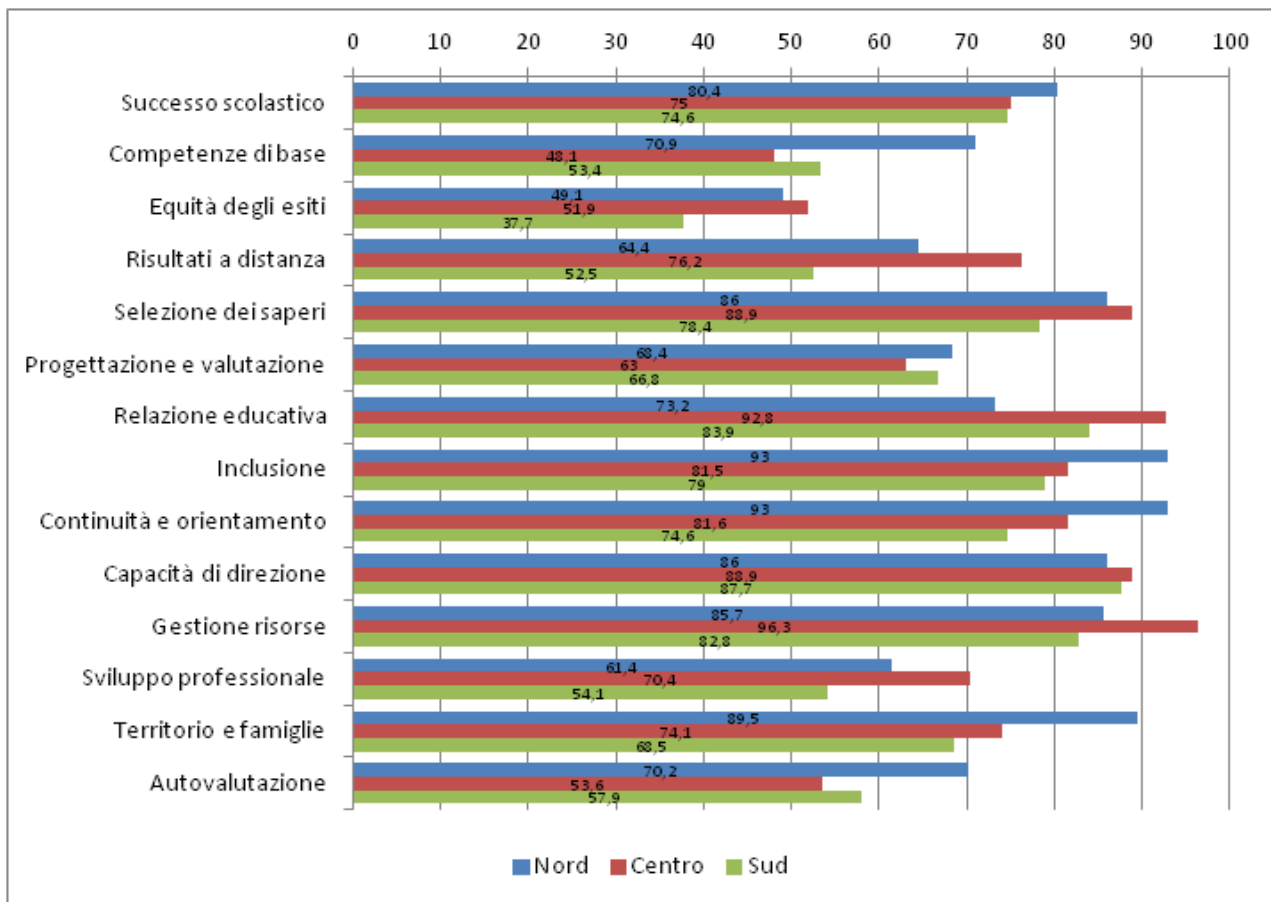
Si osservano anche delle differenze territoriali: le scuole del sud tendono ad attribuirsi giudizi meno positivi in tutte le aree rispetto alle scuole del nord, ad eccezione dell'area Relazione educativa nella quale le scuole del nord si valutano in maniera meno positiva (Grafico 2.3).

Grafico 2.2 - Percentuale di scuole che si sono collocate nei livelli 3-4 – Differenze tra I e II ciclo.



³⁷ È stato calcolato il chi quadrato.

Grafico 2.3 - Percentuale di scuole che si sono collocate nei livelli 3-4 – Differenze tra macroaree geografiche.



2.2.2 Come sono state valutate le scuole

Per comprendere come le scuole sono state valutate dai Team che hanno condotto le visite di valutazione, consideriamo dapprima le 722 scuole partecipanti ai due progetti (VM e VALES) per le quali sono disponibili i dati sui giudizi attribuiti in fase di valutazione esterna.

Come si evince dal Grafico 2.4 le aree nelle quali le scuole hanno ricevuto prevalentemente giudizi positivi e molto positivi (livelli 3 e 4 della scala di valutazione) sono: l'area Relazione educativa, nella quale un terzo delle scuole riceve un giudizio di eccellenza e che rappresenta l'ambito valutato più positivamente tra le aree del Quadro di riferimento; l'area Inclusione, nella quale più del 60% delle scuole viene collocata nel livello *buono*; l'area Capacità di direzione, nella quale i tre quarti delle scuole sono collocate nei livelli 3 e 4 (Grafico 2.5). Ottengono valutazioni positive anche le aree: Territorio e famiglie e Selezione dei saperi, nelle quali oltre il 60% delle scuole riceve un giudizio *buono* o *eccellente*. D'altro canto, le maggiori criticità sono individuate dai valutatori esterni nell'area relativa alle attività di autovalutazione, nella quale il 21,1% delle scuole si colloca al livello 1 e il 45,7% al livello 2. Anche la macroarea dei Risultati degli studenti riceve una valutazione complessiva piuttosto bassa: qui oltre il 60% delle scuole non raggiunge il livello *buono*³⁸. Criticità vengono individuate anche nelle aree Sviluppo professionale e Progettazione e valutazione nelle quali oltre il 50% delle scuole viene collocata nei livelli più bassi.

Confrontando i due gruppi di scuole – VALES e VM – si osservano differenze sistematiche nella percentuale di scuole che ricevono un giudizio positivo e molto positivo nella maggior parte delle aree (Grafico 2.6). Ad esclusione delle aree Risultati degli studenti, Inclusione e Continuità e orientamento, le scuole VALES ricevono valutazioni significativamente più positive rispetto alle scuole VM³⁹. Le differenze appaiono più marcate soprattutto nelle aree relative alla macroarea Ambiente organizzativo e in alcuni processi afferenti alle pratiche educative e didattiche, come le scelte

curricolari e la progettazione didattica e valutazione degli studenti. La migliore performance delle scuole VALES potrebbe dipendere dalle loro caratteristiche di partenza, più positive rispetto alla media, soprattutto nell'implementazione di alcuni processi, che potrebbero averle spinte ad autocandidarsi per partecipare al progetto. D'altro canto, il fatto che non si osservino differenze statisticamente significative nelle aree relative all'Inclusione e alla Continuità e orientamento potrebbe dipendere dal fatto che, su questi temi, le scuole hanno punti di riferimento normativi (cfr. la legislazione sull'handicap) e di carattere orientativo ben definiti (cfr. le *Linee guida sull'Orientamento*). L'uniformità nella distribuzione dei giudizi tra scuole VALES e VM su questi aspetti può essere interpretata positivamente: quando le scuole hanno chiari gli obiettivi da perseguire, le differenze nella capacità di gestione dei processi si attenuano. Per quanto riguarda i risultati degli studenti, l'assenza di differenze significative tra i due gruppi può essere attribuita al contesto in cui si trovano le scuole. Il contesto - come è noto - influisce sulla variabilità nei risultati. Le scuole delle regioni in cui si riscontra un maggiore svantaggio socio-culturale (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) rappresentano circa i 2/3 del totale in VALES, mentre in VM sono circa 1/3. Ciò può aver concorso ad abbassare il punteggio medio per i Risultati nelle scuole VALES.

L'analisi disgiunta dei giudizi ottenuti dai due gruppi di scuole può essere utile poiché:

- le scuole del I ciclo del progetto VM costituiscono un campione rappresentativo e pertanto possono fornirci un quadro dei punti di forza e di debolezza del sistema scolastico e delle eventuali differenze territoriali secondo i valutatori esterni;
- i risultati ottenuti dalle scuole VALES nella fase di valutazione esterna possono essere messi a confronto con i risultati dell'autovalutazione per comprendere la qualità e validità del percorso autovalutativo condotto dalle scuole.

³⁸ Ricordiamo che il protocollo di valutazione esterna prevedeva che i team assegnassero un unico giudizio sintetico alla macroarea Risultati degli studenti.

³⁹ È stato calcolato il Chi quadrato.

Grafico 2.4 - Giudizi attribuiti nella valutazione esterna - percentuale di scuole collocate nei livelli 1-2 e 3-4.

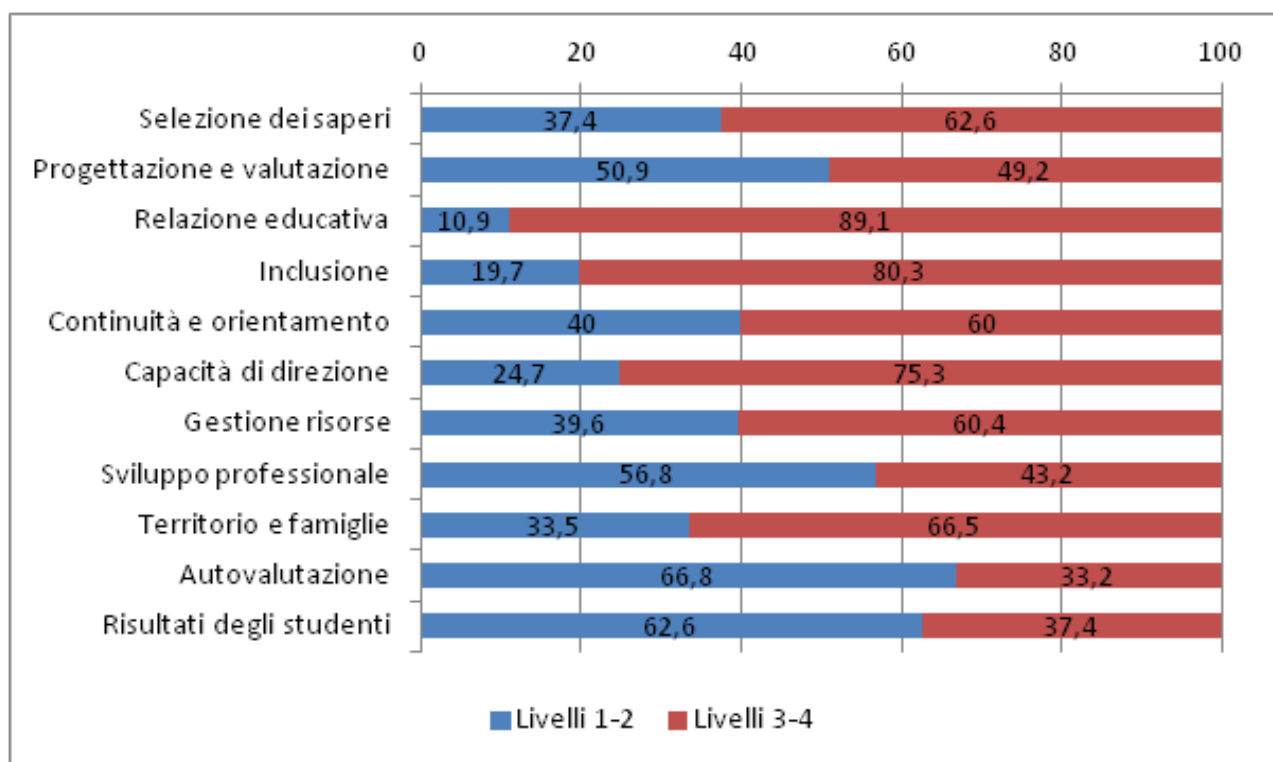


Grafico 2.5 - Giudizi attribuiti nella valutazione esterna - percentuale di scuole per livello di giudizio.

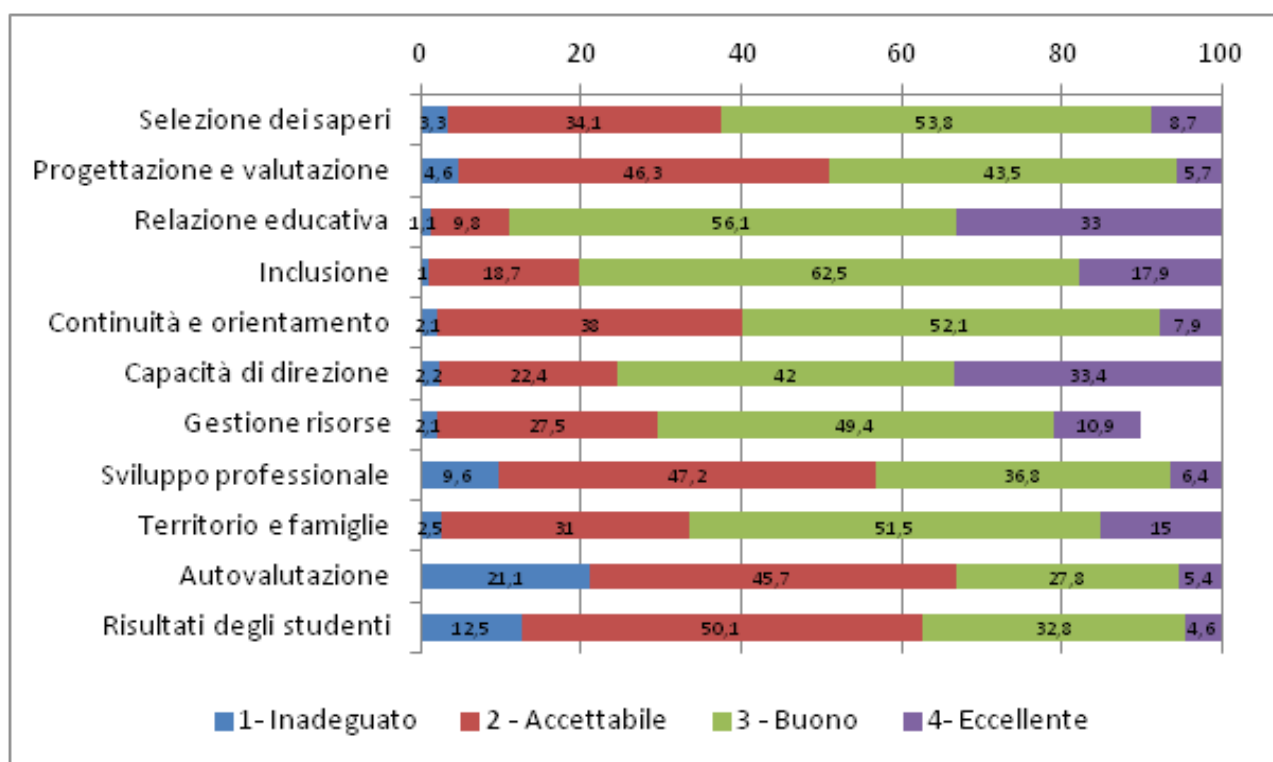


Grafico 2.6 - Percentuale di scuole collocate nei livelli 3-4 – differenze tra scuole VM e VALES.

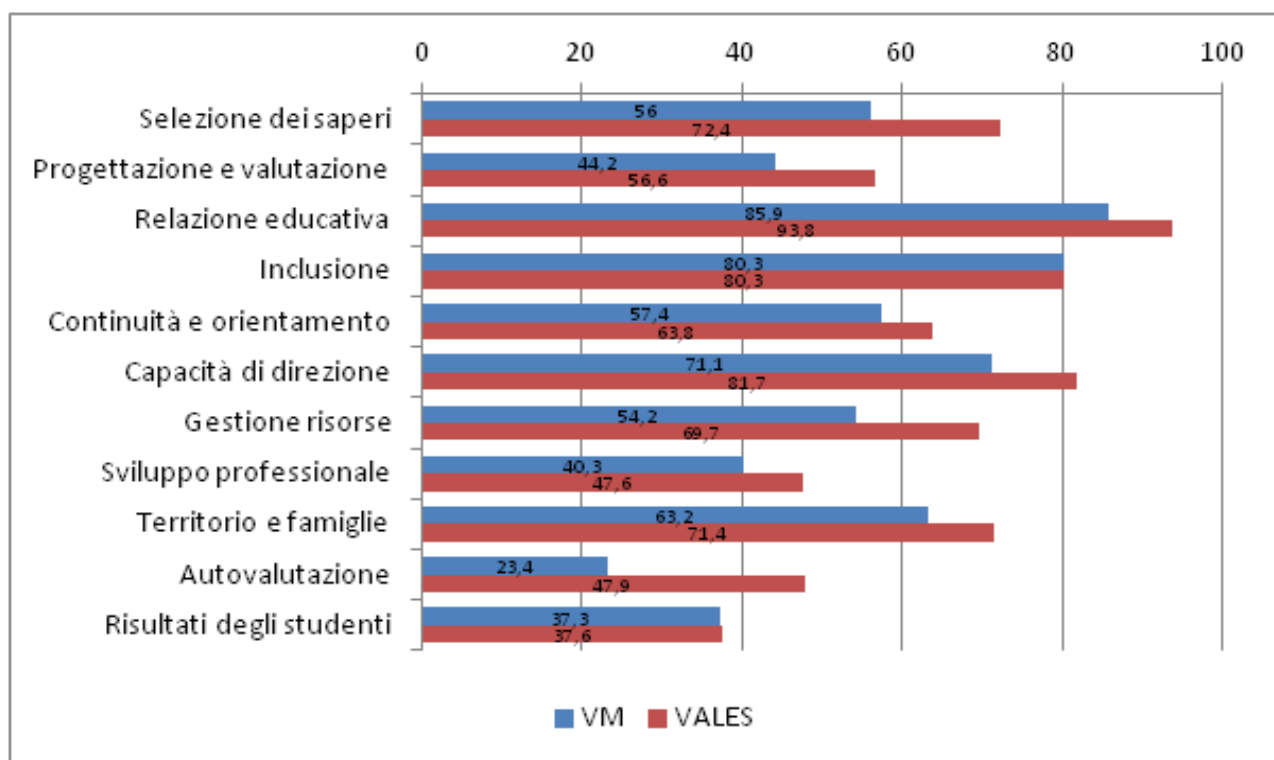


Grafico 2.7 - Percentuale di scuole collocate nei livelli 3-4 – differenze tra le macroaree geografiche (Scuole VM I ciclo).

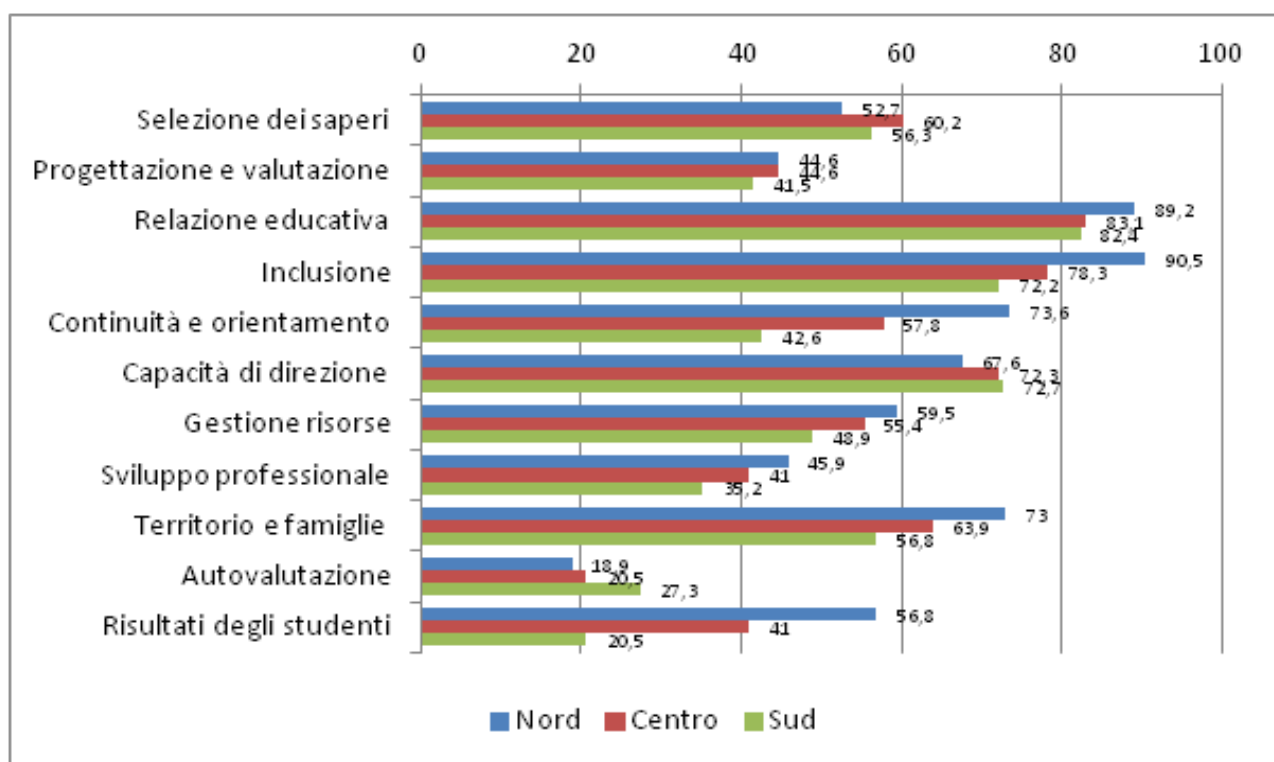
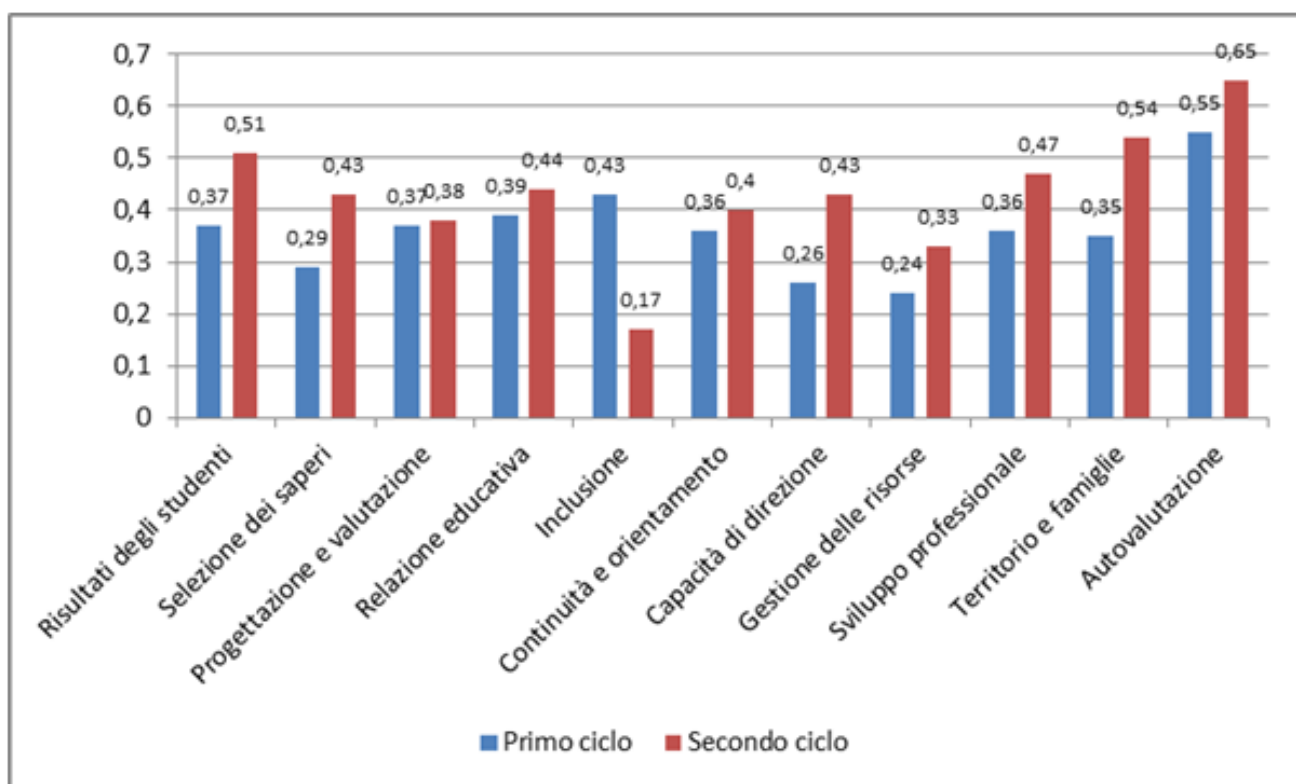


Grafico 2.8 - Correlazione tra i giudizi dell'autovalutazione e della valutazione esterna – scuole del I e II ciclo.



Il confronto tra aree territoriali fa emergere in generale una situazione nella quale le scuole del Nord ricevono valutazioni più positive nella maggior parte delle aree rispetto alle scuole del Centro e del Sud (Grafico 2.7). Tali differenze sono statisticamente significative (Chi quadrato) nelle aree Inclusione, Continuità e orientamento, Autovalutazione e Risultati degli studenti. I risultati della valutazione esterna mostrano che, secondo i valutatori, negli ambiti dell’Inclusione e della Continuità e orientamento, le scuole del Nord hanno mostrato di applicare le norme e le linee guida, che regolano in modo puntuale questi ambiti di intervento, in maniera più positiva rispetto alle scuole del Centro e del Sud. D’altro canto, nell’area relativa alle Attività di autovalutazione sono invece le scuole del Sud ad ottenere un giudizio maggiormente positivo rispetto alle scuole del Centro e del Nord. Questo risultato può essere ricondotto all’esperienza della gestione dei fondi PON da parte delle scuole, per molti anni destinati esclusivamente ad alcune regioni del Sud, che ha contribuito ad attivare nelle scuole destinatarie dei fondi strutturali interventi di monitoraggio e valutazione interna sollecitati dalle istituzioni europee e dall’autorità di gestione nazionale, con lo scopo di promuovere processi di autodiagnosi e di rendicontazione. Infine, le differenze riscontrate

nella macroarea dei risultati degli studenti confermano che, quando si considerano gli esiti formativi, anche utilizzando un costrutto multidimensionale che include il successo scolastico degli studenti e gli esiti a distanza oltre che i risultati nelle prove standardizzate nazionali, le differenze territoriali rimangono significative e marcate. Infatti, appena il 20% delle scuole del Sud viene collocata dai valutatori esterni nei livelli 3 e 4 rispetto al 41% delle scuole del Centro e al 56,8% di quelle del Nord.

Per quanto riguarda le scuole VALES, i giudizi attribuiti dai valutatori esterni confermano in linea generale i punti di forza e di debolezza individuati in fase di autovalutazione. Complessivamente, i valutatori sono meno generosi nell’espressione del giudizio rispetto alle scuole in tutte le aree ad eccezione dell’area Relazione educativa nella quale i valutatori attribuiscono i livelli 3 e 4 al 93,8% delle scuole, in misura maggiore rispetto alle scuole che si auto-collocano in tali livelli nell’82% dei casi. Inoltre, i valutatori esterni, allo stesso modo delle scuole, tendono ad attribuire valutazioni maggiormente positive alle scuole del primo ciclo rispetto a quelle del secondo e alle scuole del Nord rispetto a quelle del Centro e del Sud nella maggior parte delle aree. Se consideriamo le differenze tra i livelli,

indipendentemente dal livello indagato e dall'area, possiamo affermare che l'autovalutazione e la valutazione esterna in buona misura sono concordanti. Infatti, nel 54% dei casi non ci sono differenze tra autovalutazione e valutazione esterna, nel 27% dei casi i livelli assegnati nell'autovalutazione sono maggiori rispetto a quelli della valutazione esterna e nel 18% i Team hanno assegnato livelli più elevati rispetto alle scuole nell'autovalutazione.

Tuttavia, se consideriamo le correlazioni tra i livelli assegnati dalle scuole in fase di autovalutazione e quelli attribuiti dai valutatori esterni emergono aree di minore coerenza (Grafico 2.8). A fronte di relazioni positive e significative tra i due giudizi in tutti gli ambiti analizzati, in alcune aree tali relazioni non sono molto forti. In generale i coefficienti di correlazione sono più elevati per le scuole del secondo ciclo, ad eccezione dell'area Inclusione. In quest'area, per le scuole del secondo ciclo la correlazione tra i livelli autoassegnati e quelli attribuiti nella valutazione esterna risulta particolarmente debole. Ciò potrebbe essere imputato, in parte, alle differenze tra gli strumenti utilizzati nell'autovalutazione e quelli predisposti per la valutazione esterna. I primi mettevano maggiormente l'accento sulle strategie di differenziazione dei docenti per rispondere ai diversi bisogni formativi degli studenti; i secondi consideravano anche il modo in cui le scuole avevano dato attuazione alle disposizioni normative in tema di disabilità e studenti con bisogni educativi speciali che risultano più carenti nelle scuole del II ciclo (cfr. par. 1.1.5. Includere e differenziare). Inoltre, in quest'area, come nella maggior parte delle aree relative ai processi, una quota rilevante di scuole ha giustificato i giudizi attribuiti senza fare alcun riferimento ai dati e alle evidenze disponibili. I risultati di una metavalutazione del percorso di autovalutazione condotto dalle scuole, realizzata per comprendere se e in che misura i giudizi assegnati fossero motivati a partire dall'analisi dei dati e da altre evidenze come indicato nelle Linee guida per l'autovalutazione⁴⁰ (Muzzioli *et al.*, 2016; Poliandri *et al.*, 2015), hanno evidenziato che le scuole hanno motivato i propri giudizi attraverso l'analisi dei dati e il loro confronto con i valori di riferimento principalmente nella dimensione degli Esiti e con meno frequenza in quella dei Processi⁴¹.

La scarsa familiarità delle scuole con gli indicatori di processo, introdotti da poco tempo, a differenza di quelli relativi ai risultati degli studenti che le scuole hanno imparato a conoscere e a utilizzare, potrebbe essere all'origine di questa differenza di approccio nella valutazione dei diversi aspetti del Quadro di riferimento. Ciò potrebbe spiegare le basse correlazioni osservate in alcune aree di processo. Infatti, mentre i valutatori esterni hanno utilizzato un approccio alla valutazione data-driven - in linea con le aspettative della comunità di esperti alla quale appartengono - appare chiaro che alcune scuole non hanno fatto riferimento esclusivo ai dati, utilizzando, invece, per giustificare i propri giudizi, forme di conoscenza contestualizzata, costruita nell'ambito della comunità professionale, fondata sulle percezioni e sull'esperienza maturata nelle pratiche quotidiane.

2.2.3 Alcune considerazioni finali

L'analisi dei giudizi attribuiti nell'autovalutazione e di quelli assegnati dai valutatori esterni evidenzia una generale congruenza nell'individuazione dei punti di forza e degli aspetti di criticità delle scuole italiane. Sostanzialmente positiva è la valutazione delle modalità con cui le scuole gestiscono le relazioni, tra pari e tra insegnanti e studenti, assicurando attenzione alle differenti forme di diversità di cui gli studenti sono portatori e percorsi formativi differenziati per far fronte ai loro molteplici bisogni educativi. Positiva è anche la valutazione del modo in cui la dirigenza assicura l'organizzazione e la gestione delle scuole. Più critica è invece la dimensione degli Esiti degli studenti e in particolare la capacità delle scuole di garantire equità nei risultati di apprendimento. Sul versante dei processi, gli ambiti di criticità sono individuati nella valorizzazione e sviluppo delle risorse umane e nell'implementazione di processi di monitoraggio e valutazione interna.

Pur in presenza di differenze di valutazione in alcune aree, la buona convergenza dei giudizi tra autovalutazione e valutazione esterna nell'ambito del progetto VALES testimonia in maniera indiretta la qualità e validità del percorso di autovalutazione condotto dalla maggior parte delle scuole. Rimane da affrontare la sfida di sostenere ulteriormente le scuole nell'autovalutazione attraverso la predisposizione di

⁴⁰ La metavalutazione è stata effettuata mediante l'analisi qualitativa dei Rapporti di autovalutazione prodotti dalle scuole.

⁴¹ In alcune aree più del 50% delle scuole non ha fatto riferimento ad alcun dato. Nell'area Inclusione oltre il 70% delle scuole non ha indicato alcun dato a giustificazione del giudizio autoattribuito.

strumenti sempre più efficaci e una formazione mirata allo sviluppo di specifiche competenze (nella lettura e interpretazione dei dati, nell'utilizzo dei feedback forniti dalla valutazione).

2.3 Come i Dirigenti Scolastici hanno percepito i percorsi valutativi delle scuole

Al termine dei Progetti VALES e VM, l'INVALSI ha rilevato il punto di vista dei Dirigenti delle scuole partecipanti sui processi di autovalutazione e valutazione esterna implementati. Come già evidenziato le scuole VALES e VM hanno rappresentato un grande laboratorio di ricerca a supporto della definizione e implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione per l'individuazione degli strumenti, delle procedure e dei protocolli dei percorsi valutativi delle scuole e delle figure in grado di compiere le visite di valutazione esterna.

Il *Questionario Finale* per i Dirigenti Scolastici VALES e VM è stato messo a punto per indagare il gradimento dell'esperienza di valutazione interna ed esterna svolta.

Attraverso questo strumento, inoltre, il Gruppo di ricerca INVALSI ha iniziato a studiare e indagare le relazioni fra i processi valutativi attuati e il miglioramento della scuola, partendo appunto dall'individuazione degli elementi / aspetti del quadro concettuale e del percorso valutativo che possono contribuire a spiegare questo impatto.

Questo studio si inserisce nell'ambito di un filone di ricerca internazionale sull'impatto che i processi valutativi hanno sul miglioramento della scuola. Dalle ricerche pregresse (Nelson e Ehren, 2014) si evince come i processi valutativi non abbiano un impatto diretto sul miglioramento degli esiti degli studenti ma possono favorire l'apprendimento organizzativo, contribuendo al miglioramento dei processi a livello di scuola e quindi, indirettamente, al miglioramento degli apprendimenti.

Il Questionario Finale è articolato in sezioni relative alle differenti fasi dei due Progetti: sezioni comuni (motivazione dell'adesione al progetto, valutazione esterna, esiti) e specifiche (autovalutazione per VALES, osservazione in classe e miglioramento per VM) (cfr. Tab. 1). È prevista una sezione aggiuntiva per i Dirigenti presenti nelle scuole VALES e VM a partire dall'a.s. 2014-2015 che, pur non avendo partecipato ai percorsi valutativi delle scuole, ne osservano gli esiti. Completano il Questionario Finale alcune domande sul profilo del Dirigente.

Il Questionario è stato somministrato via web, tra marzo e aprile 2015 a 287 Dirigenti delle scuole VALES e a 433 Dirigenti delle scuole VM. Hanno risposto 269 Dirigenti del progetto VALES e 408 Dirigenti del progetto Valutazione e Miglioramento con un tasso di rispondenza identico, in entrambi i casi, pari al 94%.

Tabella 2.2 - Le sezioni dei due questionari.

PROGETTO VALES	PROGETTO VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO
1. Adesione al progetto	1. Adesione al progetto
2. Autovalutazione	2. Valutazione esterna
3. Valutazione esterna	3. Osservazione in classe
4. Esiti del progetto	4. Esiti del progetto
5. Area dedicata al Dirigente di nuova nomina	5. Area dedicata al Dirigente di nuova nomina
6. Profilo Dirigente Scolastico	6. Miglioramento
	7. Profilo Dirigente Scolastico

2.3.1 Perché partecipare a un progetto sui percorsi valutativi delle scuole

Nella sezione iniziale del Questionario Finale sono state indagate le ragioni che hanno spinto i Dirigenti Scolastici ad aderire ai percorsi valutativi dei progetti VALES e VM. Le ragioni considerate fanno riferimento a motivazioni più intrinseche di tipo conoscitivo (esempio: “acquisire una conoscenza sistematica della scuola”, “comprendere i risultati delle prove INVALSI”) o più estrinseche relative, ad esempio, al miglioramento dell’immagine della scuola o al riconoscimento del livello di qualità della scuola.

In generale i Dirigenti rispondono a tutti gli item della scala attribuendo mediamente un elevato grado di accordo con ognuna delle affermazioni presentate. La possibilità di acquisire attraverso i processi valutativi una conoscenza sistematica della scuola è il fattore motivante in grado di convogliare il più elevato grado di accordo tra i Dirigenti di ambedue i progetti (90%), in linea con quanto ampiamente sostenuto dalla letteratura, ovvero che la funzione principale della valutazione è quella di catturare il quadro della qualità della scuola e di generare conoscenza sulla scuola, sul suo funzionamento, sui fattori di sviluppo o al contrario di ostacolo ecc. (Scheerens et al., 2011). Risulta interessante notare che la valutazione esterna, dal punto di vista dei Dirigenti delle scuole VM, sembra rappresentare, alla pari dell’autovalutazione, un’opportunità di conoscenza e riflessione.

Per gli item che richiamano aspetti più estrinseci della motivazione, relativi al riconoscimento del livello di qualità della scuola, i Dirigenti VALES esprimono un più alto grado di accordo rispetto ai Dirigenti VM; tale differenza potrebbe essere riconducibile alle diverse modalità di reclutamento delle scuole che hanno poi partecipato ai progetti. Le scuole VALES, infatti, si sono autocandidate mentre quelle VM sono state selezionate attraverso una procedura di campionamento.

Si evidenzia che, per oltre il 90% dei Dirigenti VALES, l’autovalutazione rappresenta un’opportunità di sviluppo professionale per i docenti e la possibilità di

ricevere supporto esterno per la pianificazione delle azioni di miglioramento; diversamente l’aspetto relativo alle risorse economiche è quello che meno ha influito sulla scelta di aderire al progetto VALES (58%)⁴².

Una percentuale esigua, ma non trascurabile, di Dirigenti (5%) ha avuto difficoltà a ottenere l’adesione del Collegio dei docenti, evidenziando che permangono ancora delle resistenze in una parte della comunità scolastica riguardo la valutazione.

2.3.2 Come è stato percepito il percorso di autovalutazione

Una sezione specifica del Questionario Finale ha indagato l’opinione dei Dirigenti in relazione ad alcuni aspetti della fase di Autovalutazione per quanto riguarda l’efficacia degli strumenti forniti dall’INVALSI, la sostenibilità, l’adeguatezza delle competenze interne, le azioni di sostegno e supporto, la diffusione dei risultati. La quasi totalità dei Dirigenti ha giudicato il protocollo di Autovalutazione efficace nel guidare l’individuazione e definizione degli obiettivi di miglioramento; allo stesso modo grande utilità è stata attribuita agli strumenti forniti dall’INVALSI a guida del percorso: *Linee guida* e *format del Rapporto di Autovalutazione, Questionario scuola e Questionario insegnanti, genitori e studenti*.

Qualche perplessità è stata espressa invece in relazione alla presenza di competenze interne alla scuola in grado di portare avanti il processo di autovalutazione (6% dei Dirigenti): il passaggio dall’analisi dei dati a quello successivo di interpretazione dei risultati e di definizione di azioni di intervento, così come confermato anche da studi in paesi con una esperienza nella valutazione più consolidata (Vanhoof, 2011; Schildkamp, 2009), è talvolta percepito come problematico e complesso; tale passaggio richiede competenze che il personale della scuola potrebbe anche non padroneggiare. Quasi 1 Dirigente su 5, inoltre, ha evidenziato qualche difficoltà a integrare gli impegni necessari per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione con l’attività ordinaria della scuola⁴³.

⁴² Il bando VALES ha previsto l’elargizione di un contributo economico da parte del MIUR per la realizzazione del piano di miglioramento.

⁴³ Questi risultati sono in linea con quanto emerso in un’indagine qualitativa sulla gestione del percorso di autovalutazione da parte delle scuole, effettuata a giugno 2014, in cui emerge che gli strumenti e le forme di supporto previste dall’INVALSI sono adeguati e utili.

Problematica è risultata la sostenibilità del percorso in relazione agli impegni e al calendario delle scuole e la mancanza di competenze e supporto per la lettura e analisi dei dati (Muzzioli et al., 2016).

L'Autovalutazione è stata implementata secondo modalità di lavoro specifiche di ogni scuola ed emerge, complessivamente, come un processo condiviso e partecipato. Dalle dichiarazioni dei Dirigenti si evince che nell'89% delle scuole il Nucleo di autovalutazione è stato affiancato da gruppi di lavoro interni su aree specifiche del RA; il 65% delle scuole ha promosso seminari di informazione sull'autovalutazione rivolti ai docenti ed il 25% ai genitori. A ulteriore supporto di questa fase, il 45% dei Dirigenti ha dichiarato di aver partecipato ai gruppi di lavoro organizzati presso gli Uffici Scolastici Regionali; il 28% delle scuole ha coinvolto un esperto esterno, una percentuale minore ha attivato collaborazioni con altre scuole (8%) e in misura residuale con l'Università (4%). L'attivazione di collaborazioni esterne potrebbe essere funzione dell'esperienza pregressa della scuola nella valutazione interna, soprattutto per quelle istituzioni scolastiche già inserite in percorsi di autovalutazione attivati nell'ambito di progetti di Rete.

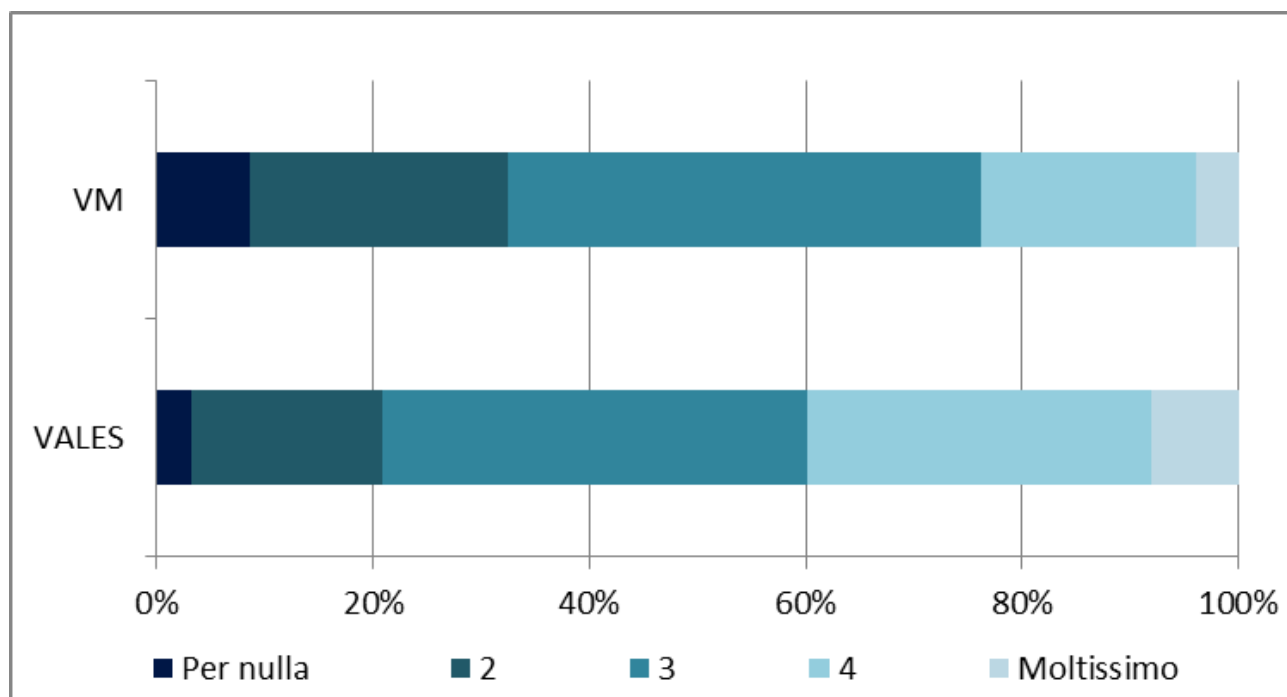
La presentazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) è avvenuta, per la quasi totalità delle scuole, nei principali organi gestionali e decisionali della scuola, Consiglio d'Istituto e Collegio dei docenti;

il 53% delle scuole ha fatto un passaggio all'interno dei Consigli di classe, il 52% alle riunioni dei genitori. Ad ulteriore supporto della trasparenza del processo, il 66% delle scuola ha deciso di pubblicare il RAV sul sito della scuola.

2.3.3 Come è stata percepita la valutazione esterna

Questa sezione nel suo insieme ha analizzato come è stata percepita la fase di valutazione esterna. In particolare, alcune scale hanno indagato le difficoltà riscontrate dai Dirigenti riguardo agli aspetti logistici ed organizzativi della visita. La preparazione della visita richiede un certo impegno, minore per i Dirigenti delle scuole VM (24%) e decisamente maggiore per quelli delle scuole VALES (40%) (Grafico 2.9). È possibile che per la valutazione esterna alcuni Dirigenti VALES abbiano ritenuto di dover produrre la documentazione utilizzata a supporto del processo di autovalutazione svolto. È, altresì, possibile supporre che i Dirigenti delle scuole VALES, avendo volontariamente aderito al percorso, abbiano investito maggiormente nella preparazione di questa fase per il riconoscimento esterno della qualità della scuola.

Grafico 2.9 – Capacità di interpretare le informazioni fornite dai profili A e B



Un generale apprezzamento viene, invece, espresso dalla quasi totalità dei Dirigenti (più del 90%) riguardo alla comunicazione da parte dei valutatori degli aspetti organizzativi delle giornate di visita. Poche o nessuna sono state le difficoltà che le scuole hanno dovuto affrontare per organizzare gli spostamenti dei valutatori fra i vari plessi e coinvolgere il personale interno ed esterno alla scuola durante le interviste e i *focus group*. Più problematico è stato, per più del 10% dei Dirigenti, riuscire a conciliare le esigenze dei valutatori esterni con gli orari di lezione dei docenti coinvolti nelle interviste.

La seconda parte della sezione ha indagato l'opinione dei Dirigenti sul team di valutazione⁴⁴ e sul Rapporto di Valutazione Esterna. I Dirigenti scolastici giudicano in maniera diversa i valutatori dei due profili, riconoscendo al profilo A una maggiore conoscenza del sistema scolastico (93% profilo A e 70% profilo B; Grafico 2.10) e una maggiore capacità di interpretare le informazioni fornite dalla scuola (87% profilo A e 77% profilo B; Grafico 2.11).

Comunque, l'opinione nei confronti dei valutatori esterni è da ritenersi complessivamente più che positiva: circa il 76% dei Dirigenti, infatti, ritiene adeguata la scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi. L'aver integrato competenze più legate al mondo scolastico

con quelle più a carattere metodologico e di ricerca sembra essere stato funzionale allo svolgimento della valutazione esterna. Il Rapporto di Valutazione Esterna è stato percepito come basato sui dati (87%), attento al contesto in cui la scuola opera (circa 78%) e rappresentativo della situazione della scuola (78%). Le scuole considerano il giudizio assegnato dai valutatori nelle diverse aree ben argomentato (più dell'85%). Inoltre, la quasi totalità dei Dirigenti scolastici (oltre il 96%) riconosce l'utilità del Rapporto di Valutazione Esterna nel stimolare la riflessione sul funzionamento della scuola. Per le scuole VALES il Rapporto di Valutazione Esterna integra i risultati dell'autovalutazione (87%) e individua obiettivi di miglioramento che concordano con quelli individuati dalla scuola nell'autovalutazione (88%). Rispetto a quest'ultimo aspetto, il Rapporto di Valutazione Esterna potrebbe aver avuto la funzione ulteriore di validare il percorso di autovalutazione svolto dalla scuola rappresentando, dunque, un momento di confronto metodologico per la scuola.

Il Rapporto di Valutazione è stato restituito nella maggior parte dei casi (più dell'80% delle scuole) alla presenza del Dirigente scolastico e del suo staff⁴⁵. La visita di restituzione ha rappresentato un momento di chiarimento (per quasi l'80% dei Dirigenti) di eventuali incongruenze / punti non chiari emersi nel Rapporto.

⁴⁴ Il Team di valutazione era composto da un esperto con un profilo 'interno' alla scuola (Valutatore A), ed un esperto con un profilo 'esterno' alla scuola (Valutatore B).

⁴⁵ Tutte le scuole VM e le scuole VALES delle Regioni Obiettivo Convergenza hanno ricevuto la restituzione in presenza del rapporto di valutazione esterna ad opera del valutatore del profilo A.

Grafico 2.10 - Conoscenza del sistema scolastico dei profili A e B.

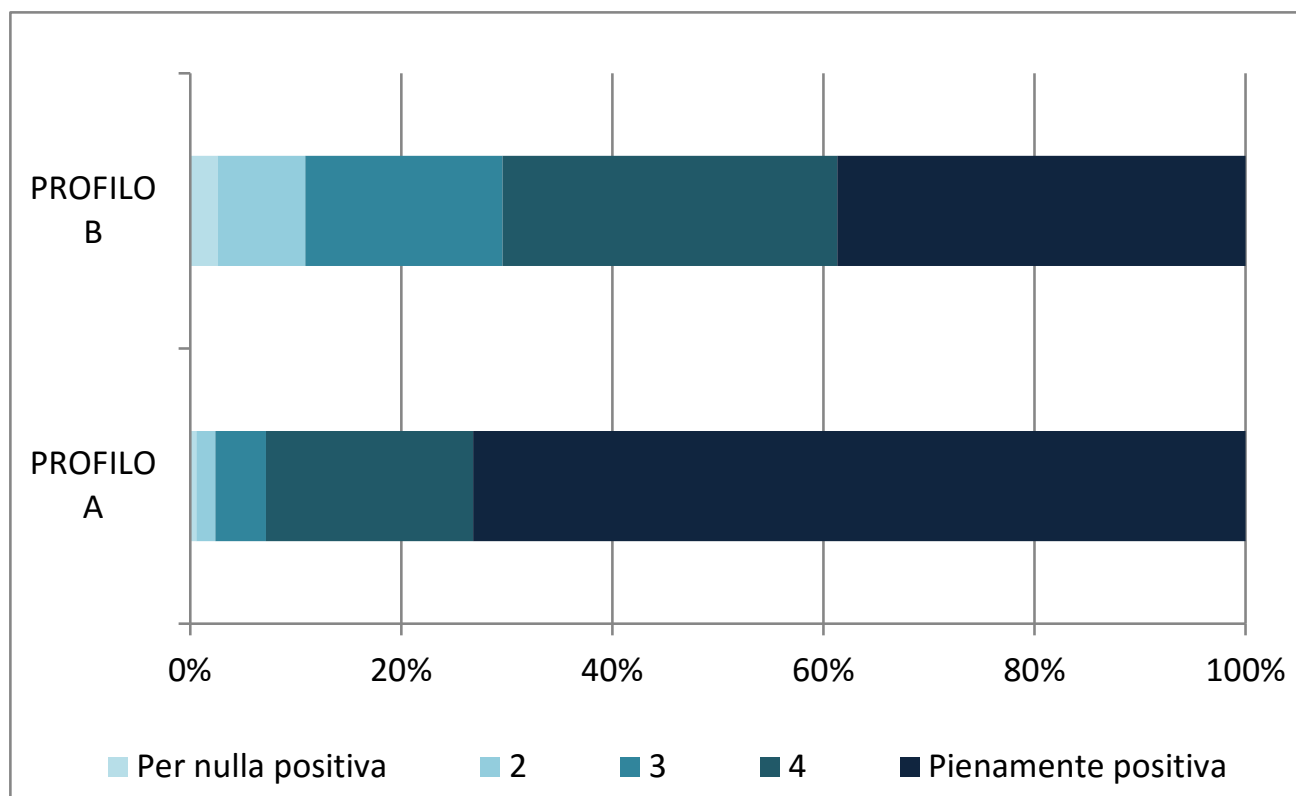
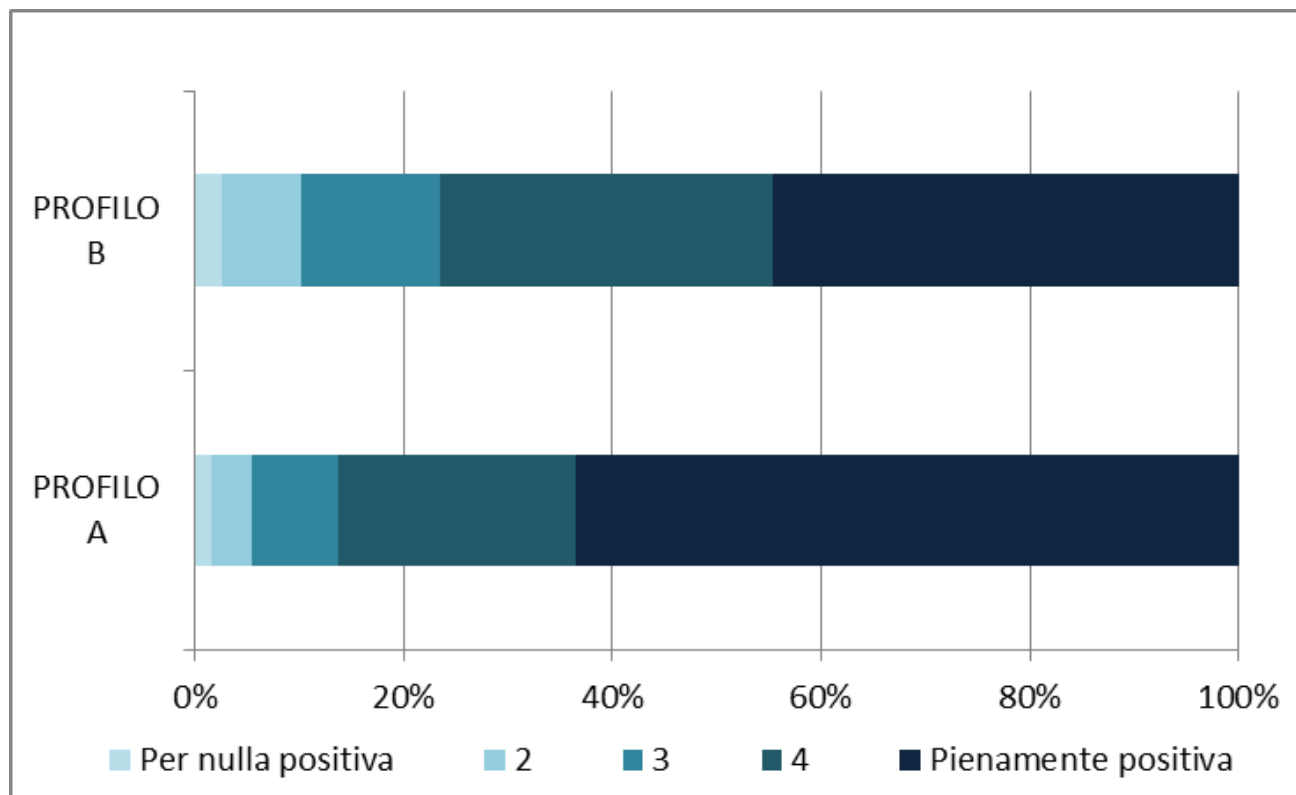


Grafico 2.11 – Capacità di interpretare le informazioni fornite dei profili A e B.



2.3.4 Come è stata percepita l'osservazione in classe

La sezione sull'Osservazione in classe (cfr. Box n. 1) è presente solo sul Questionario VM essendo questa fase presente solo in uno dei due progetti. In generale, l'osservazione in classe ha destato interesse nei docenti: più dell'80% dei DS dichiara di non aver avuto grandi difficoltà a coinvolgere il personale docente delle classi campionate.

Ancora una volta qualche difficoltà è stata, invece, riscontrata in relazione agli aspetti logistici e organizzativi, per quanto riguarda la conciliazione del calendario della scuola (10%) e degli orari delle lezioni (8%) con le esigenze degli osservatori.

2.3.5 Quali esiti dei percorsi valutativi delle scuole?

Questa sezione del Questionario Finale ha l'obiettivo di rilevare l'opinione del Dirigente scolastico sugli esiti prodotti dal progetto. I Dirigenti scolastici affermano che i risultati emersi dal percorso valutativo sono stati accolti dai docenti come un'opportunità di confronto. La quasi totalità dei Dirigenti (quasi il 96%) riconosce l'importanza del percorso valutativo svolto come momento di formazione e di aiuto nell'implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione, che si evidenzia in maniera più marcata per le scuole VALES. In questo senso, i progetti sono stati un'utile occasione per le scuole di testare il nuovo percorso e sperimentare i processi di valutazione previsti dal DPR 80/2013. È interessante notare che, in

maniera quasi unanime, i DS (più del 96%) sostengono di sentirsi motivati a promuovere successive attività di valutazione e miglioramento nella scuola e di utilizzare il quadro di riferimento sulla valutazione e i criteri di qualità individuati per il governo della scuola.

2.3.6 Come è stato percepito il miglioramento (solo scuole VM)

La sezione VI del Questionario Finale VM è stata dedicata a rilevare le opinioni del Dirigente sulla fase di predisposizione e implementazione del Piano di miglioramento (cfr. Box n. 1).

Al momento della rilevazione 356 scuole avevano definito il Piano di miglioramento e 351 lo stavano attuando. Solo una piccola minoranza di Dirigenti scolastici (meno del 5%) ha dichiarato di aver avuto molte o moltissime difficoltà nell'individuazione dell'area di miglioramento da perseguire in linea con quanto indicato nel Rapporto di Valutazione Esterna. È possibile supporre che dal momento che tutte le scuole VM hanno ricevuto la restituzione in presenza del Rapporto di Valutazione da parte del valutatore esterno, questo abbia rappresentato un momento chiarificatore di dubbi ed incertezze rispetto al percorso di miglioramento da intraprendere. Problematica è invece risultata, per un Dirigente su 3, l'identificazione delle risorse materiali necessarie alla realizzazione del Piano (34%) e la stima dei costi (27%). Un Dirigente su 4 ha inoltre dichiarato di aver avuto moltissime o molte difficoltà nella definizione dei metodi di valutazione per rilevare i risultati finali (25%)⁴⁶.

Box 1 - L'osservazione in classe nel Progetto Valutazione e Miglioramento (VM). Il progetto VM ha previsto, oltre l'attività di valutazione esterna, un'attività di analisi dei processi di insegnamento e apprendimento a livello di classe, allo scopo di definire uno strumento (una Scheda di osservazione dei comportamenti in classe), a disposizione delle scuole, in grado di dare indicazioni basate su evidenze empiriche (*researched based*) sui processi didattici e sugli stili di insegnamento.

Gli istituti comprensivi del campione VM, coinvolti in questa fase delle sperimentazione, sono stati 208. Il protocollo di ricerca ha previsto l'osservazione di due classi quinte di scuola primaria e due classi di prima secondaria di primo grado per ciascun Istituto Comprensivo coinvolto, selezionate casualmente, per un totale di 830 classi osservate. In ciascuna classe sono state osservate due ore di lezione consecutive di italiano e due ore di lezione consecutive di matematica, ripetute in tre tempi differenti (t1-febbraio, t2-marzo, t3-maggio). Ciascun insegnante è stato osservato, durante la stessa unità di osservazione, da due osservatori indipendenti che ruotavano per ciascun tempo di osservazione. Durante l'osservazione, di tipo non partecipante, gli osservatori hanno compilato una *Scheda di osservazione in classe S.S.G.C. (Scheda di Osservazione in classe INVALSI Sostegno, Strategie, Gestione, Clima)*

⁴⁶ La valutazione complessiva dei Piani di Miglioramento svolta dall'INVALSI ha evidenziato che il 90% dei piani si orientava su un'area di miglioramento indicata dai valutatori esterni nel Rapporto di valutazione. Adeguata era risultata anche la capacità delle scuole di progettare in modo coerente il Piano di Miglioramento, articolando

in modo logico i principali elementi di cui si compone: finalità, obiettivi, attività e risultati. Più problematica era risultata invece la capacità delle scuole di calibrare le risorse in funzione delle attività previste (32,6%) e di definire una metodologia di valutazione di efficacia del piano (37,5%) (Fiore et al., 2016).

L'azione di supporto dell'INVALSI attraverso l'invio di un feedback personalizzato a ciascuna scuola sulla stesura del Piano di miglioramento è stata complessivamente apprezzata dalle scuole che ne hanno colto l'opportunità come strumento di confronto per il gruppo interno di lavoro (87%) e di sollecitazione per apportare dei cambiamenti al Piano a seguito delle indicazioni ricevute (45%).

L'attuazione del Piano di miglioramento risulta complessivamente integrata nell'attività corrente della scuola: il 74% dei Dirigenti scolastici ritiene infatti che gli impegni richiesti siano compatibili con gli impegni ordinari della scuola. Il 68% delle scuole ha inserito il

Piano di miglioramento nel POF della scuola, realizzando in questo modo le finalità di una valutazione orientata al miglioramento e anticipando quanto previsto dalla legge 107/2015 in relazione all'integrazione degli esiti del RAV nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF). Più critica è, per il 36% delle scuole, la sostenibilità economica delle attività previste dal Piano di miglioramento. Infine, per una percentuale non del tutto residuale (8%) di Dirigenti scolastici la scuola non possiede al proprio interno le risorse professionali in grado di realizzare il Piano di miglioramento.

Box 2 - Il Miglioramento nel Progetto Valutazione e Miglioramento (VM). La Fase 2 del Progetto VM ha coinvolto le scuole nella predisposizione e implementazione del Piano di miglioramento su un'area di interesse scelta dalla scuola tra quelle suggerite dal Team di valutazione esterna, possibilmente l'area in cui è stata registrata la maggiore criticità. Per la predisposizione dei Piani di Miglioramento INVALSI ha fornito alle scuole un format comune e delle Linee Guida, in cui sono stati evidenziati alcuni aspetti cui le scuole dovevano prestare particolare attenzione. Sono stati restituiti all'INVALSI i Piani di Miglioramento di 337 scuole, pari al 78% del campione di ricerca coinvolto. L'individuazione dell'area di miglioramento sulla quale intervenire è stata una scelta autonoma della scuola, così come le azioni e la tipologia di intervento da intraprendere. Il Gruppo di ricerca INVALSI ha successivamente restituito a ciascuna scuola un feedback sui Piani di miglioramento ricevuti. L'analisi critica dei Piani di miglioramento è stata svolta in un'ottica formativa, con lo scopo di ottimizzare la fase di predisposizione dei Piani e di supportare il processo decisionale. Per l'analisi critica dei Piani di miglioramento sono stati individuati alcuni criteri ritenuti indicatori significativi di una buona progettazione: Pertinenza (pertinenza tra area di miglioramento scelta e le attività e i contenuti del piano), Coerenza (coerenza tra attività e risultati, tra risultati e obiettivi specifici, tra obiettivi specifici e finalità generali) e Fattibilità (adeguatezza delle risorse umane, materiali ed economiche, e della durata del piano in relazione alle attività previste e ai risultati attesi).

2.3.7 Cosa pensano dei percorsi valutativi svolti i Dirigenti di nuova nomina?

Questa sezione del Questionario Finale è rivolta ai Dirigenti scolastici presenti nelle scuole a partire dall'anno scolastico 2014/15. Nel complesso, i neo Dirigenti esprimono un generale apprezzamento sul percorso di valutazione svolto dalle scuole. Il Rapporto di Autovalutazione, per i neo Dirigenti delle scuole VALES, viene percepito come uno strumento utile per comprendere il funzionamento della scuola (per più del 90% dei Dirigenti). Comparando le risposte fornite dai Dirigenti che hanno aderito ai progetti VALES e VM con quelli che hanno assunto l'incarico nella scuola nell'anno della rilevazione, si può osservare che i giudizi sul Rapporto di Valutazione Esterna dei neo Dirigenti sono in generale più positivi. Si desume che, anche chi non ha preso parte direttamente ai progetti, riconosce l'utilità degli stessi e gli effetti positivi da essi prodotti. Infine, tra gli esiti prodotti maggiormente

riconosciuti (per più dell'85% dei Dirigenti in VALES e più del 90% in VM), vi è proprio quello di aver fornito un aiuto nell'implementazione del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione.

2.3.8 Alcune considerazioni finali

I progetti VALES e VM hanno permesso alle scuole di sperimentare i percorsi di valutazione interna ed esterna secondo il modello previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013). L'esperienza risulta complessivamente positiva e gli esiti prodotti sono stati accolti come momento di confronto. Tanto l'autovalutazione quanto la valutazione esterna, infatti, hanno rappresentato per le scuole un'opportunità di conoscenza e riflessione. Gli strumenti elaborati a supporto del percorso di Autovalutazione sono stati giudicati globalmente efficaci nell'individuare e definire gli obiettivi di miglioramento. Tuttavia, da parte di alcune scuole è stata ribadita la necessità di sviluppare

competenze adeguate per l'interpretazione dei risultati e per la definizione delle azioni di intervento e di definire una tempistica sostenibile con gli impegni ordinari della scuola. Se, da un lato, la quasi totalità delle scuole ha presentato il Rapporto di Autovalutazione nei principali organi gestionali e decisionali della scuola, dall'altro due scuole su tre hanno deciso di pubblicare il RA sul sito della scuola per dare visibilità interna ed esterna agli esiti del percorso svolto.

Sia i Dirigenti del progetto VALES che quelli del progetto VM riconoscono l'utilità del Rapporto di Valutazione Esterna nel stimolare la riflessione sul funzionamento della scuola. La stessa opinione è condivisa anche dalla quasi totalità dei Dirigenti che, avendo avuto l'incarico nella scuola dal 2014/15, non ha potuto partecipare personalmente al percorso. Il Rapporto di Valutazione Esterna è uno strumento che fotografa la situazione della scuola e, per le scuole VALES, integra i risultati dell'Autovalutazione. La restituzione del Rapporto di Valutazione in presenza ha rappresentato un momento significativo per la scuola, di chiarimento di eventuali incongruenze emerse nel Rapporto e volano per la pianificazione delle azioni di miglioramento.

Il Team di valutazione, che integra profili professionali diversi, risulta apprezzato dalla maggior parte dei Dirigenti scolastici, anche se viene evidenziata qualche criticità riguardo la capacità del valutatore B di comprendere la complessità della scuola.

La maggior parte delle scuole che hanno partecipato all'indagine ha definito e stava attuando nell'a.s. 2014-2015 il Piano di miglioramento. Complessivamente positiva è stata ritenuta l'azione di supporto fornita alle scuole dall'INVALSI sul Piano di miglioramento, che ha messo a fuoco le difficoltà delle scuole nella stima dei costi, nell'individuazione delle competenze professionali necessarie e nella definizione dei metodi di valutazione dei risultati raggiunti. Si sottolinea in questo senso, come già indicato dalla letteratura, la necessità di prevedere forme differenziate di supporto alle scuole nella definizione e implementazione quanto del processo di autovalutazione quanto di quello di miglioramento.

In conclusione, al di là della percezione complessivamente positiva di un percorso valutativo che rappresenta una occasione di riflessione e arricchimento per le scuole, le effettive possibilità di diffusione degli esiti sembrano scontrarsi in misura non trascurabile con la fattibilità in termini di gestione pratica (supporto esterno, tempi di realizzazione, risorse umane e materiali, formazione) e soprattutto economica in relazione all'implementazione delle attività di sviluppo.

Riferimenti bibliografici citati

- Fiore, B., Poliandri, D., Romiti, S. e Giampietro L. (2016). I Piani di Miglioramento della sperimentazione Valutazione e Miglioramento (V&M) analizzati con il feedback INVALSI. *Scuola Democratica*, in corso di stampa.
- INVALSI, (2012). Valutare le scuole. Le logiche generali del progetto VALES". Roma. Disponibile su: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALEs.pdf.
- Muzzioli P., Perazzolo M., Poliandri D., Quadrelli I. (2016) La qualità del percorso di autovalutazione. *Scuola Democratica*, special issue n. 2, in corso di stampa.
- Nelson, R. e Ehren, M. C. M. (2014). *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Disponibile su <http://www.education.gg/CHttpHandler.ashx?id=97541&p=0>, [ultimo accesso: 5 ottobre 2015].
- Poliandri, D., Quadrelli, I. e Romiti, S. (2015). Il percorso VALES: quali indicazioni per le scuole?. *La Ricerca* 8, 18-22.
- Scheerens, J., Mosca, S. e Bolletta, R. (2011), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Schildkamp, K. e Visscher, A., (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument". *Studies In Educational Evaluation*, 35, 150-159.
- Vanhoof, J., De Maeyer, S. e Van Petegem, P. (2011). "Variation in the conduct and the quality of self-evaluations a multi-level path analysis. *Educational Studies*, 37(3), 277-287.

3 Le percezioni di studenti, genitori e insegnanti

3.1 Le percezioni di studenti, genitori e insegnanti: strumenti e partecipanti

All'interno dei progetti VALES e VM sono stati predisposti tre diversi *Questionari* rivolti agli studenti, ai genitori e agli insegnanti. L'obiettivo principale dei tre questionari è stato quello di rilevare le percezioni di studenti, insegnanti e genitori rispetto ad alcuni fattori considerati rilevanti per la qualità della scuola (come ad esempio le attività e le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti in classe, la presenza di rapporti conflittuali e aggressivi tra pari, l'organizzazione e il funzionamento della scuola).

La compilazione dei tre questionari è avvenuta in due fasi distinte e ha coinvolto diverse istituzioni scolastiche Italiane. La prima ondata di rilevazioni ha coinvolto circa 300 scuole che hanno preso parte a tutti i percorsi proposti nel progetto VALES. Nella seconda ondata sono state invece coinvolte 200 Istituzioni scolastiche partecipanti alla sola autovalutazione del progetto VALES e 400 istituzioni scolastiche che hanno preso parte al progetto VM. Per ragioni di semplicità e numerosità dei rispondenti, in questo Rapporto prenderemo in esame quanto emerso durante la seconda ondata di rilevazione (anche se i dati emersi nelle due fasi risultano essere sostanzialmente simili) con l'obiettivo di comprendere cosa pensano della nostra scuola gli studenti, i genitori e gli insegnanti.

I partecipanti alla seconda fase di rilevazione sono stati $N = 63.048$ studenti (40% di genere femminile) appartenenti a 1.406 plessi scolastici Italiani (Nord Italia = 43.2%, Centro Italia = 19.2%, Sud Italia = 37.6%). Tra gli studenti, il 40.8% ($n = 25.752$ studenti) appartiene al livello 5 (V primaria), il 43.4% ($n = 27.350$ studenti) al livello 6 (I secondaria di primo grado) e il 15.8% ($n = 9.946$ studenti) al livello 10 (II secondaria di secondo grado). Hanno inoltre preso parte alla rilevazione $N = 16.537$ genitori (il 48% rispetto al numero dei genitori attesi) di 1.233 plessi (41.6% del Nord Italia, 20.8% del Centro Italia e 37.5 del Sud Italia). Tra questi, la compilazione è avvenuta per il 23% da

entrambi i genitori, per il 60% da sole madri e per il 14% dai padri (il 3% non ha restituito questa informazione). Infine, hanno preso parte $N = 18.315$ insegnanti (di cui l'83.8% di ruolo e 14.9% non di ruolo) appartenenti ai 1.585 plessi scolastici (Nord Italia = 40.8%, Centro Italia = 20%, Sud Italia = 39.2%). Tra questi, $n = 15.741$ (85.9%) sono di genere femminile mentre $n = 2.331$ (12.8%) di genere maschile. Tra gli insegnanti partecipanti, l'81.3% ha più di 10 anni di esperienza di insegnamento.

3.1.1 Le strategie e le attività didattiche in classe

Precedenti indagini hanno evidenziato come le attività di gruppo, insieme alla realizzazione di ricerche, progetti o esperimenti, vengano concettualizzate come pratiche didattiche attive, in cui gli studenti sono impegnati nella costruzione del proprio sapere (OECD, 2014). Tali pratiche risultano inoltre positivamente correlate ad un buon clima di classe⁴⁷.

Nel *Questionario Studenti* sono state previste una serie di domande riguardanti le attività e le strategie didattiche svolte in classe. Le domande previste per le attività didattiche fanno riferimento a come vengono svolti gli esercizi in classe (se individualmente o in gruppo), a come avviene la correzione dei compiti e se gli studenti parlano tra loro di un argomento o fanno ricerche, progetti o esperimenti. Tra le strategie didattiche è stato chiesto ad esempio se gli insegnanti fanno riferimento a ciò che si imparerà in una nuova lezione, se danno indicazioni su come svolgere i compiti o se danno esercizi differenziati (vedi le Figure 1 e 2).

Come rappresentato nel Grafico 3.1, l'attività didattica più diffusa risulta "Correggiamo insieme gli esercizi o i compiti". Tale attività - che rientra tra le pratiche tradizionalmente adottate dagli insegnanti - è per il 45,6% effettuata da tutti gli insegnanti della classe. A seguire la discussione collettiva ("Parliamo insieme di un argomento") risulta piuttosto diffusa, tanto da essere promossa - secondo il 34,6% degli studenti - da tutti gli insegnanti della classe. Al

⁴⁷ "Not surprisingly, maintaining a well-behaved student body and classroom environment is related to being able to use practices involving small groups and ICT. When students are actively engaged, there are fewer classroom distractions and disciplinary issues.

Teaching practices involving small groups, project-based learning or hands-on or experiential learning keep students engaged and may thus promote a positive classroom climate." (OECD, 2014, p. 160).

contrario, l'attività "Facciamo esercizi in coppia o in gruppo" appare come la meno utilizzata in classe. Il 65% degli studenti afferma infatti che questa attività viene utilizzata solo da alcuni insegnanti e il 19% dei rispondenti dichiara di non svolgere attività di gruppo o in coppia. Anche svolgere ricerche e progetti risulta un'attività poco diffusa (il 60,9% degli studenti dichiara di farlo solo con alcuni insegnanti).

Per quanto concerne le strategie didattiche (Grafico 3.2), quelle più diffuse risultano il *feedback* personalizzato sulle prestazioni degli studenti ("Mi dicono cosa ho fatto bene e cosa ha fatto male in un esercizio"), le indicazioni metodologiche sulle attività che gli studenti devono svolgere autonomamente ("Danno indicazioni su come fare i compiti") e l'uso di domande per verificare la comprensione dei contenuti di insegnamento ("Fanno domande per vedere cosa abbiamo capito"). Al contrario, la strategia didattica meno utilizzata in classe sembra essere la differenziazione ("Danno esercizi che non sono uguali per tutti gli studenti"). Infatti, circa il 61% degli studenti dichiara che nessuno degli insegnanti propone esercizi differenziati (ad esempio in base agli interessi o ai bisogni educativi degli studenti) e il 29% afferma che tale strategia viene utilizzata solo da alcuni insegnanti.

Infine gli studenti indicano che è poco diffusa tra gli insegnanti la presentazione degli obiettivi di apprendimento quando si introduce un nuovo argomento ("Dicono cosa impareremo in una nuova lezione"). A tal proposito, circa il 41% degli studenti afferma che tale strategia viene utilizzata solo da alcuni insegnanti.

Analogamente, nel *Questionario Insegnante* sono state previste una serie di domande che riguardano le attività e le strategie didattiche svolte in classe; nello specifico, è stato chiesto di indicare quali delle attività e strategie didattiche (tra quelle indicate) svolgono maggiormente in classe. E' stata infatti data la possibilità di scegliere due tra le attività e strategie

didattiche proposte, indicando quale tra le due viene utilizzata come prima e quale come seconda⁴⁸.

Come rappresentato nel Grafico 3.3, le attività "Far esercitare gli studenti individualmente in classe" e "Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (ricerche, progetti, esperimenti)" risultano essere quelle più utilizzate. Circa il 34% degli insegnanti indica l'esercitazione individuale come prima attività (in termini di tempo dedicato in classe). Organizzare ricerche, progetti e esperimenti risulta invece la seconda attività più utilizzata in classe. Infatti, il 24% degli insegnanti la sceglie come seconda attività. Tale dato sembra discordare da quanto emerge al livello internazionale in quanto la progettazione e la realizzazione di ricerche e progetti è piuttosto impegnativa. Per tale motivo gli insegnanti a livello internazionale la utilizzano con meno frequenza (si veda l'indagine internazionale TALIS sulle opinioni e le pratiche di insegnamento degli insegnanti⁴⁹). L'attività scelta con meno frequenza è "Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi". Tale dato sembra essere coerente con quanto affermato dagli studenti. A tal proposito, da quando le ore di compresenza sono state ridotte o eliminate (DPR n. 89 del 20/03/2009), è molto diffusa la convinzione che l'organizzazione di lavori in piccoli gruppi sia scarsamente praticabile senza il ricorso alle compresenza.

Per quanto riguarda le strategie didattiche (Grafico 3.4), gli insegnanti riportano di utilizzare maggiormente le strategie "Verificare la comprensione degli argomenti facendo domande" e "Dare indicazioni sul metodo da seguire per svolgere un compito". La capacità di fare domande è ritenuta importante in letteratura sia per monitorare la comprensione degli argomenti affrontati, sia per sollecitare lo sviluppo di competenze di ragionamento complesse⁵⁰ (Danielson, 2014). Risultano utilizzate in misura intermedia - rispetto alle altre strategie didattiche - il *feedback* ("Argomentare la valutazione dicendo allo studente in cosa ha fatto bene e in cosa ha fatto male") e la

⁴⁸ Questa modalità di risposta è stata scelta al fine di limitare il rischio di risposte socialmente desiderabili da parte degli insegnanti. Abbiamo chiesto agli insegnanti di indicare due delle attività o strategie didattiche più utilizzate in classe.

⁴⁹ L'indagine TALIS evidenzia che a livello internazionale tra le tre pratiche didattiche classificate come *active teaching* la realizzazione di progetti ("Gli studenti lavorano a progetti che richiedono almeno una settimana") risulta utilizzata con meno frequenza rispetto ad altre ("Gli studenti usano le TIC per i progetti o per il lavoro in classe"; "Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per arrivare a una soluzione comune"). Tale andamento sembra non corrispondere con quanto riportato dagli insegnanti italiani; essi infatti dichiarano di far lavorare

gli studenti a progetti in percentuale analoga alla media internazionale, mentre affermano di utilizzare le TIC e i piccoli gruppi con una frequenza inferiore alla media dei paesi partecipanti.

⁵⁰ "High-quality questions encourage students to make connections among concepts or events previously believed to be unrelated and to arrive at new understandings of complex material [...]. Not all questions must be at a high cognitive level in order for a teacher's performance to be rated at a high level; that is, when exploring a topic, a teacher might begin with a series of questions of low cognitive challenge to provide a review, or to ensure that everyone in the class is "on board." (Danielson, 2014, p. 59).

differenziazione ("Differenziare i compiti - esercizi, attività - in base alle diverse capacità degli studenti"). Infine, gli insegnanti riportano di utilizzare con minore frequenza la strategia "Esplicitare agli studenti gli obiettivi della lezione". Tuttavia, questa strategia rientra tra quelle indicate come prioritarie dal modello

della *Direct instruction*, che prevede una serie di funzioni da svolgere durante una lezione, come ad esempio la definizione degli obiettivi di apprendimento o la costruzione di una sequenza di attività di apprendimento (Engelmann, 1980).

Grafico 3.1 - Attività didattiche: il punto di vista degli studenti - Distribuzione percentuale.

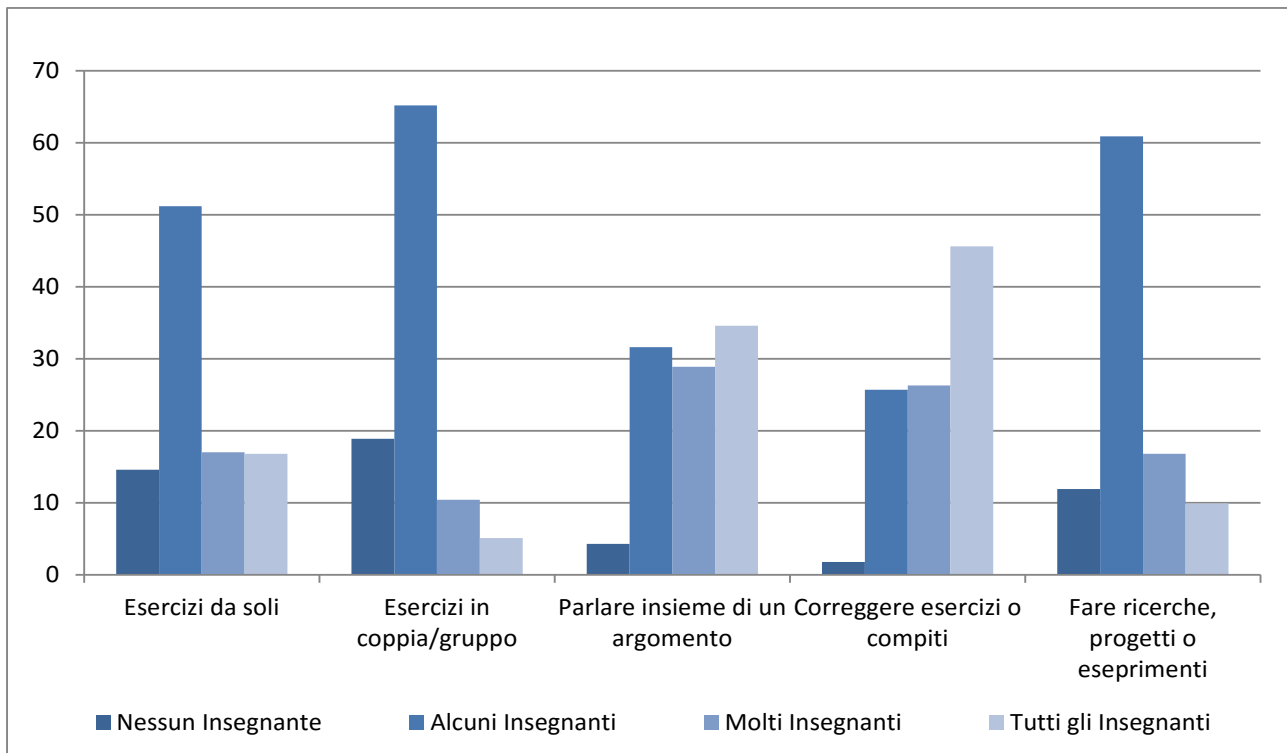


Grafico 3.2 - Strategie didattiche: il punto di vista degli studenti - Distribuzione percentuale.

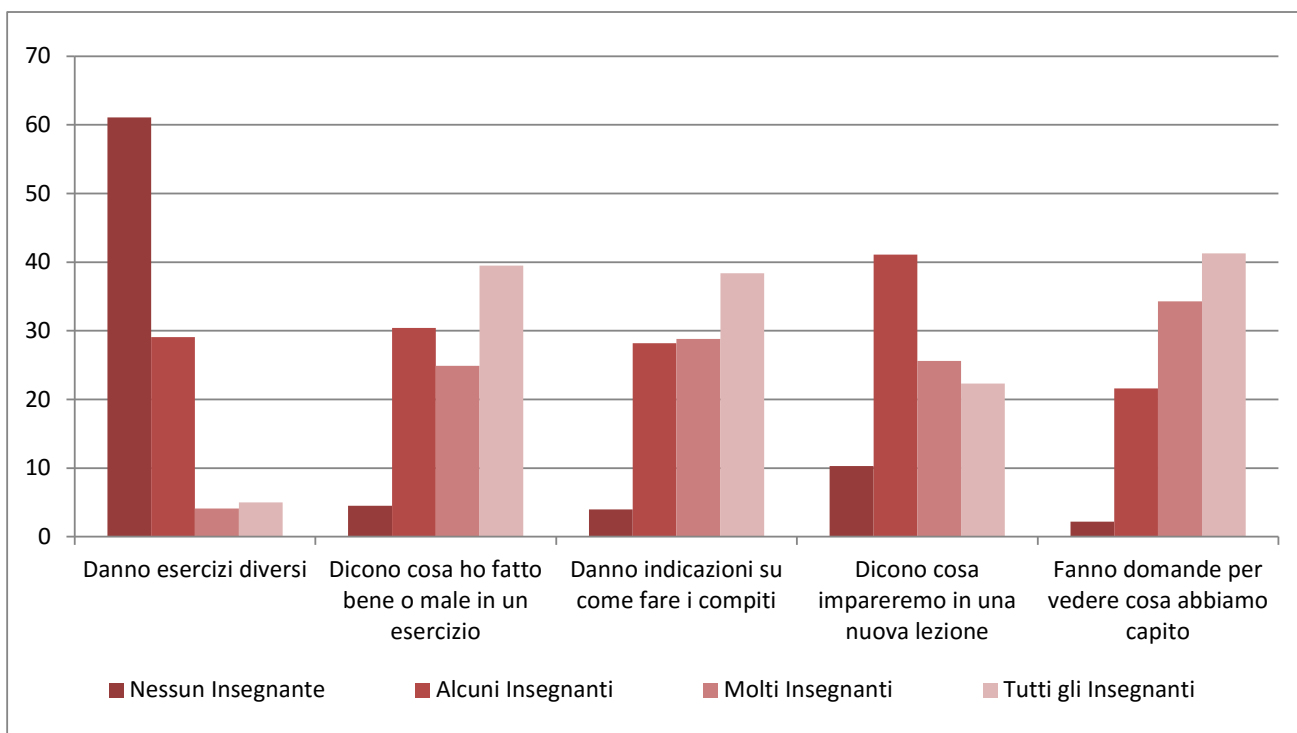


Grafico 3.3 - Attività didattiche: il punto di vista degli insegnanti – Valori percentuali.

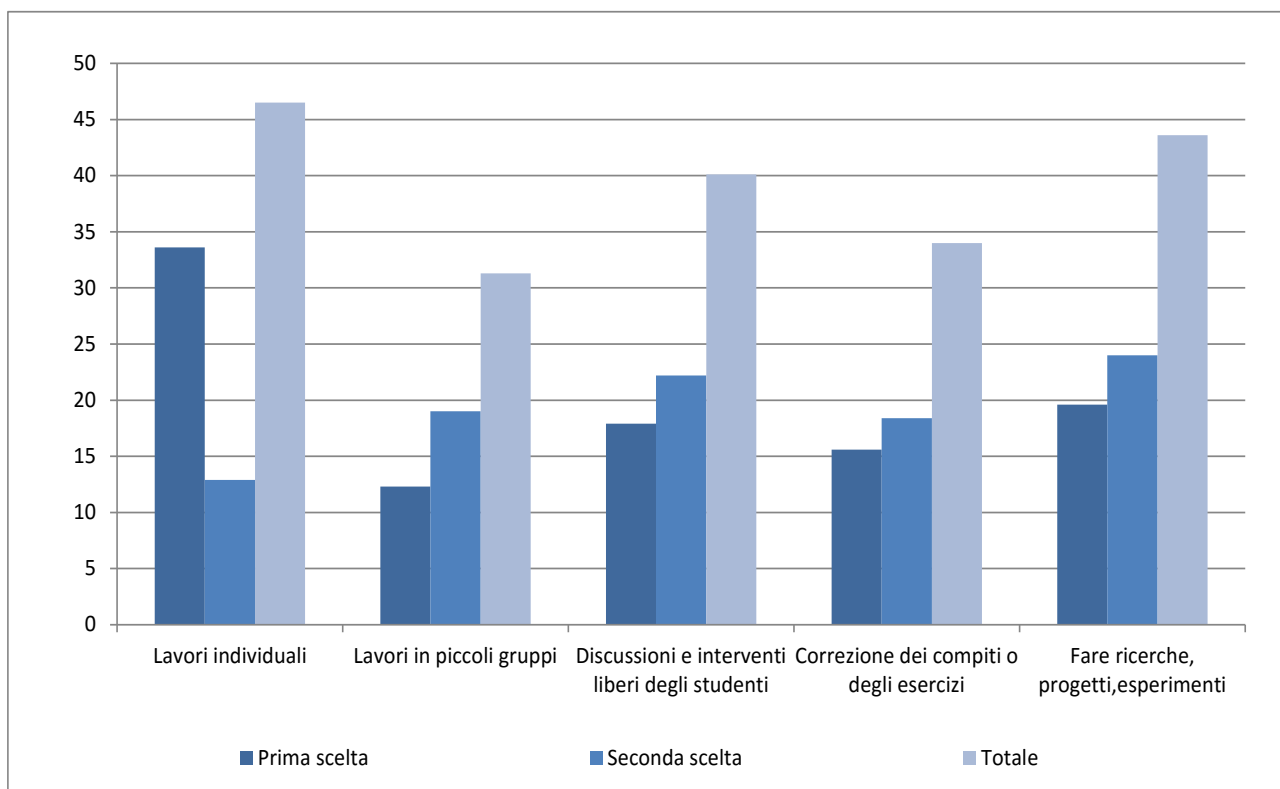
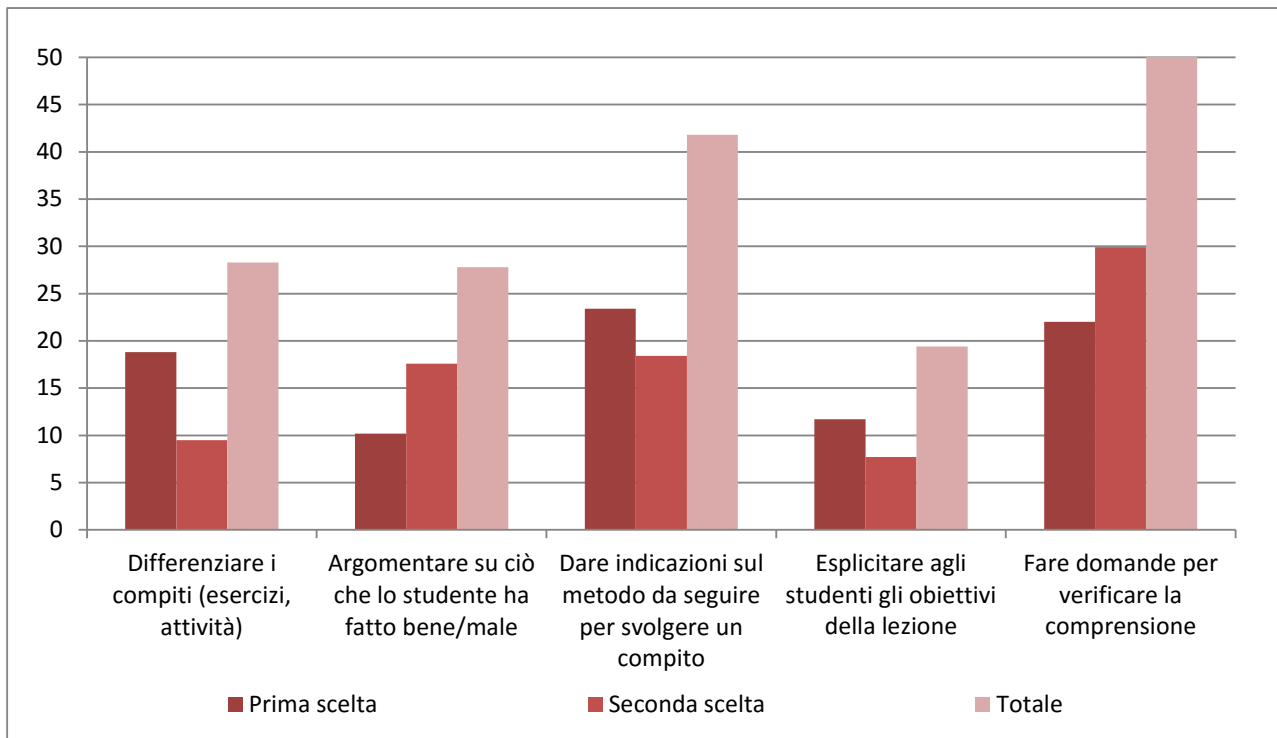


Grafico 3.4 - Strategie didattiche: il punto di vista degli insegnanti – Valori percentuali.



3.1.2 Le relazioni a scuola

Precedenti studi in campo nazionale e internazionale hanno sottolineato come la presenza di relazioni supportive e di una comunicazione efficace tra i diversi attori della scuola possa incidere positivamente sul rendimento scolastico degli studenti (vedi ad esempio Caprara et al., 2014). A tal proposito, i *Questionari Genitori, Insegnanti e Studenti* si sono proposti di rilevare la qualità delle relazioni all'interno del contesto scolastico (tra studenti, studenti e insegnanti e tra insegnanti e genitori).

Per ciò che riguarda i rapporti tra studenti e compagni di classe abbiamo predisposto due scale all'interno del *Questionario Studenti* volte ad indagare sia la presenza di comportamenti aggressivi e conflittuali che il livello di accettazione sociale (ossia quanto lo studente si sente cercato dai compagni nelle diverse attività scolastiche e extrascolastiche; Poliandri et al., 2016). In generale, se consideriamo il range di risposta utilizzato (1 = *mai*, 4 = *sempre*), si osservano punteggi medi elevati per l'accettazione sociale ($M = 3.16$, $DS = 0.59$) e, al contrario, punteggi medi inferiori

per i comportamenti aggressivi e conflittuali tra compagni di classe ($M = 1.64$, $DS = 0.51$).

In Appendice 3 vengono riportate le medie ottenute per le scale accettazione sociale e comportamenti aggressivi e conflittuali con i pari nei diversi gruppi presi in esame: i tre livelli di scuola, i due gruppi di genere e le tre aree geografiche. Le differenze tra i gruppi sono state analizzate mediante una serie di analisi della varianza univariata (ANOVAs). I risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra i diversi gruppi (Appendice 3 – Tabelle 1, 2 e 3). Dato che in presenza di gruppi numerosi si osserva una maggiore probabilità di riscontrare differenze statisticamente significative (Page, Braver, & MacKinnon, 2003), abbiamo preso in esame la grandezza degli *effect sizes* (Cohen's d)⁵¹. Sulla base dei risultati emersi osserviamo un effect size medio ($d = 0.36$) per la scala sui comportamenti aggressivi e conflittuali tra pari. In altre parole le ragazze sembrano percepire minori comportamenti aggressivi e conflittuali in classe rispetto ai ragazzi. Per gli altri confronti (i tre livelli di scuola e le tre aree geografiche)

⁵¹ Cohen (1988) considera $d \leq 0.20$ come un effect size piccolo, d compreso tra 0.30 e 0.50 come un effect size medio e un d compreso tra 0.60 e 0.80 come un effect size grande.

le differenze emerse risultano scarsamente apprezzabili ($d \leq .20$; Tabelle 1, 2 e 3 dell'Appendice 3).

Il *Questionario Insegnanti* si è proposto di rilevare la collaborazione tra insegnanti (da intendersi come confronto tra colleghi su ciò che riguarda la didattica o gli studenti) e, in generale, il clima scolastico (ossia la presenza di relazioni positive con gli studenti o di una comunicazione efficace con i genitori). Nel complesso, i risultati emersi evidenziano punteggi di collaborazione tra insegnanti ($M = 3.11$, $DS = 0.50$; range = 1 - 4) e di clima di classe ($M = 3.08$, $DS = 0.42$; range = 1 - 4) elevati. In Appendice 3 si riportano le medie riscontrate nei tre livelli di scuola e per macroarea geografica. Come rappresentato nelle Tabelle 4 e 5 dell'Appendice 3, le differenze tra i vari gruppi, seppur significative, risultano minime ($d \leq .20$). Tuttavia si riscontrano effect sizes medio-bassi se si confrontano i tre livelli di scuola sulla collaborazione tra insegnanti. In altre parole, la scuola secondaria di II grado presenta medie inferiori di collaborazione tra insegnanti rispetto alla scuola primaria ($d = .32$) e alla secondaria di I grado ($d = .26$).

Nel *Questionario Genitori* ci siamo proposti di rilevare la qualità dei rapporti tra studenti e in generale se i genitori percepiscono che i propri figli si trovano bene a scuola. Dalle analisi, emergono punteggi medi elevati ($M = 3.00$, $DS = 0.56$); i genitori ritengono quindi che i propri figli stanno bene a scuola. Le tabelle 6 e 7 (Appendice 3) riportano le differenze tra i tre livelli di scuola e per macroarea geografica. I risultati evidenziano differenze significative tra i diversi gruppi: in termini di d di Cohen si osserva un effect size medio se confrontiamo le medie della scuola primaria con quelle della scuola secondaria di II grado ($d = .53$). Inoltre, emerge un effect size medio se confrontiamo le medie della scuola secondaria di I grado con quelle della scuola secondaria di II grado ($d = .47$). In altre parole, i genitori della scuola secondaria di II grado riportano medie superiori di benessere rispetto a quanto riscontrato dai genitori della scuola primaria e secondaria di I grado. Per quanto riguarda le tre aree geografiche emergono effect sizes di piccole dimensioni ($d \leq .20$); tali differenze risultano quindi scarsamente apprezzabili.

3.1.3 L'organizzazione e il funzionamento della scuola

Nel questionario rivolto agli insegnanti e in quello per i genitori, abbiamo analizzato l'organizzazione e il funzionamento della scuola e nello specifico come insegnanti e genitori percepiscono la propria scuola in termini di formazione del personale, apertura al territorio, servizi offerti e utilizzo di laboratori.

Per ciò che riguarda il *Questionario Insegnanti*, è stata considerata la collaborazione della scuola con gli enti del territorio, la partecipazione delle famiglie alle iniziative della scuola e la formazione degli insegnanti (intesa come partecipazione a corsi di aggiornamento o di formazione). Se consideriamo la collaborazione con le famiglie e il territorio, i risultati mostrano al livello nazionale un punteggio medio elevato ($M = 3.07$, $DS = 0.41$; range = 1-4). Analogamente, per ciò che concerne la formazione del personale, vengono raggiunti al livello nazionale punteggi medi elevati ($M = 2.94$, $DS = 0.59$). In Appendice 3 vengono riportate le medie per i tre livelli di scuola e per le tre aree geografiche. Dai risultati delle ANOVAs si osservano differenze statisticamente significative tra i diversi gruppi; tuttavia se analizziamo le differenze in termini di effect sizes riscontriamo un effect size medio se confrontiamo la scuola primaria con la scuola secondaria di II grado sulla formazione degli insegnanti ($d = .23$). In altre parole, la scuola primaria presenta medie maggiori rispetto alla scuola secondaria di II grado per quanto riguarda la formazione degli insegnanti (Appendice 3, Tabelle 4 e 5). Risultati simili si riscontrano se consideriamo le tre aree geografiche dove il Sud presenta medie maggiori rispetto al Nord ($d = .21$) e al Centro ($d = .23$) Italia. Per quanto concerne la collaborazione con gli enti del territorio e le famiglie si riscontrano invece degli effect sizes piccoli ($d \leq .20$).

Infine, nel *Questionario Genitori* è stata rilevata la percezione dei genitori rispetto alla gestione della scuola, i servizi offerti, l'utilizzo di laboratori e delle attrezzature. Le scuole nel complesso hanno raggiunto punteggi medi elevati ($M = 2.96$, $DS = 0.49$). Le medie per i tre livelli di scuola e le tre aree geografiche vengono illustrate in Appendice 3 (Tabelle 6 e 7). I risultati dell'ANOVAs hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei diversi gruppi anche se un effect size medio si osserva confrontando le medie della scuola primaria di I grado

con quelle della scuola secondaria di II grado ($d = .32$). I genitori sembrano riportare medie di poco inferiori nella secondaria di II grado rispetto alla secondaria di I grado. Un effect size medio-basso si riscontra invece tra le medie del Sud Italia e quelle del Centro Italia ($d = .22$), dove il Sud presenta punteggi superiori rispetto al Centro Italia alla percezione dell'organizzazione e del funzionamento della scuola.

3.1.4 L'insegnamento trasmesso a scuola

L'insegnamento, in termini di metodo di studio trasmesso e attenzione agli interessi e alle attitudini dello studente, è stato analizzato con il questionario genitori. Abbiamo infatti chiesto a ciascun genitore di rispondere ad una serie di domande, su scala Likert a 4 passi (1 = *molto in disaccordo*, 4 = *molto d'accordo*), con l'obiettivo di comprendere se lo studente sta acquisendo un buon metodo di studio, se gli insegnanti tengono conto degli interessi dello studente e se gli insegnanti aiutano gli studenti ad acquisire buone capacità matematiche, di lettura e di scrittura. Nel complesso, i risultati mostrano un punteggio medio elevato ($M = 3.22$, $DS = 0.49$); in altre parole i genitori sembrano essere soddisfatti rispetto ai metodi di insegnamento degli insegnanti. Le tabelle 6 e 7 in Appendice 3 riportano le medie riscontrate nei tre livelli di scuola e per macroarea geografica. Per quanto riguarda i tre livelli di scuola si evidenziano degli *effect sizes* medi. In particolare, la scuola secondaria di II grado presenta delle medie inferiori rispetto alla scuola primaria ($d = .51$) e alla scuola secondaria di I grado ($d = .48$). Inoltre, considerando le tre aree geografiche, emergono degli *effect size* medio-bassi. Il Sud Italia presenta delle medie maggiori rispetto al Centro ($d = .25$) e al Nord ($d = .27$) Italia.

3.2 Alcune considerazioni finali

In conclusione, studenti e insegnanti sembrano essere in accordo per quanto riguarda le attività e strategie didattiche riportate. In particolare, sia gli studenti che gli insegnanti hanno affermato che la strategia del fare domande per verificare se gli studenti hanno compreso l'argomento è la più frequente in classe. Inoltre, il fare esercizi in coppia o in gruppo risulta essere l'attività meno utilizzata secondo quanto riportato da studenti e insegnanti. Tali risultati possono essere di aiuto al fine di aumentare la consapevolezza degli insegnanti rispetto alle attività e strategie didattiche più utilizzate e a quelle che più di altre possono incidere sui processi di insegnamento e

apprendimento degli studenti. Infatti, numerosi studi evidenziano come le attività in gruppo possano rafforzare le competenze degli studenti (Danielson 2014; OECD 2014).

Complessivamente, studenti, insegnanti e genitori sembrano percepire relazioni positive all'interno del contesto scolastico (tra compagni di classe, tra studenti e insegnanti, tra insegnanti), un buon funzionamento della scuola e la presenza di metodi efficaci di insegnamento.

Risultati interessanti emergono se consideriamo i tre livelli di scuola o le tre aree geografiche, anche se in generale gli effetti emersi sono di piccole o medie dimensioni. Le insegnanti della scuola primaria sembrano evidenziare una maggiore attenzione da parte della scuola alla propria formazione e una maggiore collaborazione tra insegnanti, diversamente da quanto riscontrato dalle insegnanti della scuola secondaria di II grado. Tale dato sembra essere coerente con quanto riscontrato dai genitori della scuola primaria che infatti percepiscono più positivamente l'insegnamento trasmesso a scuola rispetto ai genitori della scuola secondaria di II grado.

Il lavoro qui presentato presenta dei punti di forza e dei limiti. Anche se abbiamo coinvolto i diversi attori presenti nel contesto scolastico al fine di comprendere le loro percezioni sulla realtà scolastica, non è stato possibile associare i tre questionari tra di loro. Future indagini dovranno essere in grado di mettere in relazione la percezione dello studente con quella del proprio genitore e insegnante. Inoltre, in questa indagine non abbiamo analizzato il rapporto tra le attività e strategie didattiche e il rendimento scolastico. Sarà infatti interessante analizzare le relazioni intercorrenti tra le differenti attività e strategie didattiche e il rendimento scolastico degli studenti in Italiano e Matematica.

Riferimenti bibliografici citati

- Caprara, G.V., Luengo Kanacri, B.P., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Bridgall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescents: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 386-396, doi: 10.1177/0165025414531464.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Danielson, C. (2014) *The Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2013 Edition*. Disponibile su <http://danielsongroup.org/framework/>.
- Engelmann, S. (1980). *Direct Instruction*. Englewood Cliff, New Jersey: Educational Technologies Publication.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Page, M. C., Braver, S. L., & MacKinnon, D. P. (2003). *Levine G. Levine's Guide to SPSS for Analysis of Variance*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Poliandri, D., Sette, S., Muzzioli, P., & Romiti, S. (2016). Autoefficacia, scolastica, comportamenti aggressivi e conflittuali con i pari e accettazione sociale: strumenti di rilevazione in un gruppo di preadolescenti e adolescenti Italiani. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1-2, 299-314. doi: 10.1421/8364.