



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE, DEI BENI  
CULTURALI E DEL TURISMO**

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN**

**HUMAN SCIENCES**

**CICLO XXXI**

**TITOLO DELLA TESI**

**LA VALUTAZIONE NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE IN AMBITO  
NAZIONALE ED INTERNAZIONALE**

**RELATORE**

Chiar.mo Prof.ssa PATRIZIA MAGNOLER

**DOTTORANDO**

Dott.ssa ALESSANDRA DI EMIDIO

**COORDINATORE**

Chiar.mo Prof. MICHELE CORSI

ANNO 2019

## **Indice**

### **Introduzione**

#### **1. Un'analisi delle esperienze internazionali in materia di processi valutativi**

- 1.1. I sistemi valutativi europei
- 1.2. Le motivazioni per la valutazione degli insegnanti
- 1.3. L'oggetto e i criteri della valutazione
- 1.4. I soggetti implicati nella valutazione degli insegnanti
  - 1.4.1. I soggetti interni ed esterni
  - 1.4.2. L'autovalutazione
- 1.5. Comparazione e riflessioni finali

#### **2. La valutazione della professionalità docente: l'evoluzione del quadro operativo in Italia**

- 2.1. Il dibattito sulla valutazione degli insegnanti
- 2.2. La valutazione del personale docente: aspetti evolutivi
- 2.3. La valutazione nelle proposte ministeriali dal 1996 al 2008
- 2.4. Le riforme del 2009
- 2.5. Quali realtà oggi: il quadro dei sistemi di valutazione scolastica
- 2.6. Valutazione e formazione degli insegnanti italiani nell'inchiesta TALIS: problematiche e potenzialità emergenti

#### **3. L'avvio della valutazione in Italia**

- 3.1. La riforma della "Buona scuola"
- 3.2. Gli obiettivi della normativa e il quadro normativo generale

- 3.3. Le prime pratiche di valutazione a partire dalla legge n. 107/2015
- 3.4. La valutazione per il riconoscimento del merito
- 3.5. Gli esiti delle prime esperienze: elementi positivi e criticità

#### **4. Una ricerca sulla valutazione del personale docente**

- 4.1. La domanda di ricerca: la corrispondenza tra le aspettative/desiderate degli insegnanti (e dei dirigenti) e le direttive ministeriali
- 4.2. Le caratteristiche della rilevazione: gli indicatori e i soggetti coinvolti
- 4.3. Gli strumenti della rilevazione
- 4.4. Reificazione di un modello-proposta per la valutazione

#### **Conclusioni**

#### **Bibliografia**

## **Introduzione**

La Legge 107/2015 richiama con forza il trinomio *autonomia – responsabilità – valutazione*: gli attori che interagiscono nella comunità scolastica in virtù dell'autonomia assumono precise responsabilità che fanno presupporre lo strumento della valutazione, intesa anche con fini di promozione e valorizzazione dell'apporto di ciascuno al sistema. La scuola nata per istruire, formare, valutare i progressi raggiunti dall'allievo necessita di essere valutata e non si può più tentennare e rinviare: abbiamo sempre valutato i risultati degli alunni, è ora di valutare, seriamente, i processi sottesi a tali risultati (D.P.R. 80/2013) valorizzando gli attori di tali processi (L.107/2015).

Alla legge 107/2015 va riconosciuto il “merito” di aver posto in maniera ineludibile e non differibile il problema della valutazione dei docenti e della valorizzazione della loro professionalità, con il riconoscimento di un “premio” per le competenze mostrate nel realizzare “buone prassi”, nel socializzarle al fine di animare quella “comunità di pratiche” che coltiva l'eccellenza e nel collaborare per il miglior funzionamento del sistema.

Non possiamo, comunque, ignorare che nella nostra storia della scuola italiana è ormai quasi centenaria l'idea di valutare e premiare il merito.

Nel 1923 con la Riforma Gentile e il RD 1054 fu istituito il “concorso per merito distinto” modificato nel 1958 con il Ministro A. Moro della Legge 165/1958. Il concorso era indetto ogni anno per dare un premio economico al 50% o al 25% dei “bravi insegnanti” ed incideva sulle classi stipendiali anticipandole (dalla seconda alla terza e dalla terza alla quarta). Inoltre, le note di qualifica del Direttore Didattico o Preside potevano anticipare o bloccare gli scatti biennali.

Sia il concorso sia le note di qualifica furono aboliti nel 1974 dai Decreti Delegati. Successivamente il C.C.N.I. del 31 agosto 1999 all'art. 38 aveva previsto tre fasi: curriculum professionale – prova strutturata nazionale – verifica in situazione. La prova strutturata doveva essere espletata attraverso un

“concorsona”, proposto dall’allora Ministro Berlinguer: una misura che avrebbe dovuto introdurre aumenti retributivi (6.000 milioni annui a partire dal 2001 per almeno il 20% dei docenti con almeno 10 anni di servizio) legati al merito, alla qualità e alla quantità dell’impegno didattico. Dopo energiche proteste che portarono anche alle dimissioni del ministro, furono azzerate le modalità di attuazione.

A seguito di tiepidi tentativi, nel 2006, con il C.C.N.L. 2007 (art.34) si introdusse di nuovo l’idea di individuare strumenti e modalità per incentivare e valorizzare la professionalità docente. Con il D. Lgs. 150/2009 (Brunetta) viene introdotto nella PA, in linea con l’art. 2 comma 2 del D.Lgs. 165/2001, strumenti e valorizzazione del merito e metodi di incentivazione della produttività e della qualità della prestazione lavorativa in base a principi di concorsualità e selettività nelle progressioni di carriera e nel riconoscimento dei premi. Secondo tale impianto il 25% dei dipendenti poteva entrare nella fascia alta percependo il 50% delle risorse stabilite, il 50% nella fascia “intermedia” a cui era assegnato il 50% di salario accessorio rimanente e al 25% collocato nella fascia “bassa” non si prevedeva di corrispondere alcun trattamento accessorio.

Le norme susseguitesi e le buone intenzioni non hanno tuttavia trovato applicazione. La spinta è stata data dalla Comunità Europea che ha lamentato la mancanza nella scuola italiana di un sistema di valutazione. D qui è partito il Decreto sul Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R. 80/2013) e successivamente la legge 107/2015 (cosiddetta Buona Scuola).

Qui, infatti, la parola “valutazione” compare innumerevoli volte ed è una delle chiavi di lettura più importanti.

È definita chiaramente sia la valutazione del Dirigente Scolastico (commi 93/94), sia del docente nell’anno di Formazione e di Prova (commi 117/119), viene prevista la valorizzazione del merito con un “Bonus” (commi 126/130) per i docenti in servizio, lasciando però all’autonomia delle scuole di sperimentazione la costruzione del percorso per riconoscerlo.

Questo lavoro di ricerca sulla valorizzazione del merito nasce per diverse ragioni:

- ✓ La prima trova il suo fondamento nel desiderio di combattere la sensazione iniziale di disorientamento e di solitudine di fronte ad una problematica molto complessa rispetto alla quale, nel nostro paese, gli studi e le ricerche sono quasi inesistenti e le esperienze molto scarse;
- ✓ La seconda ragione si fonda sulla constatazione che, fatte salve le necessarie diversità tra le scuole, è opportuno definire un'ipotesi di modello comune per la gestione di questa complessa problematica;

Il lavoro svolto nella presente ricerca si è dimostrato un percorso lungo e impegnativo perché ritengo che la valorizzazione del merito, piuttosto che rappresentare uno spinoso adempimento per il Dirigente Scolastico e il Comitato di Valutazione, possa costituire un'importante opportunità di miglioramento per le nostre scuole. Riflettere sulla valorizzazione del merito consente di approfondire temi quali le dimensioni della professionalità docente, l'efficacia delle pratiche didattiche, le relazioni tra queste e la ricerca educativa, il valore dell'innovazione, i modelli organizzativi delle scuole, le finalità dell'offerta formativa.

Capitolo primo

**Un'analisi delle esperienze internazionali  
in materia di processi valutativi**

**1.1. I sistemi valutativi europei**

Questo lavoro si propone di focalizzare l'attenzione sulla valutazione dei docenti intesa come rendicontazione dell'operato dell'insegnamento. Tale valutazione, praticata in molti Paesi europei, sta gradualmente spostando il proprio *focus* verso una “valutazione per il miglioramento della professionalità docente”, ritenuto l'elemento chiave per assicurare una maggiore qualità della scuola» (Grion, 2008). Questo orientamento contrasta con la situazione italiana, illustrata nel secondo capitolo, che non prevede nessuna forma istituzionalizzata di valutazione degli insegnanti<sup>1</sup>.

La valutazione della professionalità docente è stata oggetto di ricerca e di strutturazione di sistemi differenti da circa trent'anni. Una classificazione frequente degli studi condotti in questo campo è quella che individua cinque approcci, riconducibili a due direzioni di ricerca (Palumbo, 2014). La prima include gli studi che forniscono indicatori di efficacia del corso e/o del docente. La seconda riguarda la “valutazione da parte degli studenti”:

Un gruppo di ricerche (Ellett, 2007) analizza il concetto di “efficacia dell'insegnamento”, adottando come punto di partenza le concezioni che i docenti hanno dell'insegnamento. Il *Teacher Effectiveness Questionnaire* (TEQ), ad esempio, si focalizza su tre fattori: rispetto per gli studenti, abilità di

---

<sup>1</sup> Va precisato che esiste la valutazione, svolta alla fine del primo anno d'insegnamento del docente neo-assunto a tempo indeterminato, da parte del comitato di valutazione. Tale processo valutativo però oggi si realizza nella maggior parte dei casi come momento puramente formale e poco significativo.

organizzazione e di presentazione, capacità di sfidare gli studenti con aspettative e obiettivi realistici, ma ben definiti. Altri questionari differenziano, invece, la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento dalle caratteristiche dell'attività didattica (Pastore-Salamida, 2013). Il Mise (*Instructional Model of the Educational Setting*), ad esempio, prende in esame cinque variabili coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento: gli obiettivi (che attivano il processo educativo), la progettazione didattica, le relazioni interpersonali in aula, l'acquisizione di conoscenze, la valutazione (che produce il *feedback* per i precedenti principi) (Pastore-Salamida, 2013)<sup>2</sup>.

Un secondo approccio riguarda sempre l'efficacia dell'insegnamento, anche se muta il soggetto valutatore, individuato negli studenti. Questo approccio comprende le ricerche condotte sulle valutazioni espresse da questi ultimi. L'utilizzo di questa forma di valutazione è ritenuto preferibile in quanto gli studenti sono gli unici in grado di monitorare il proprio apprendimento e di evidenziare gli aspetti di un insegnamento competente ed efficace. In questo contesto uno strumento molto diffuso per valutare l'efficacia dell'insegnamento, come si vedrà meglio nel secondo capitolo, è il SEEQ (*Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire*). Esso richiede di valutare, utilizzando una scala da uno (forte disaccordo) a nove (completo accordo), nove aspetti dell'insegnamento (Santhanam, 2002). Tali aspetti fanno riferimento sia alle caratteristiche personali dell'insegnante (come l'entusiasmo), sia a specifiche modalità di insegnamento, sia alle relazioni intrattenute con i colleghi e i genitori. In particolare i nove aspetti individuati dal SEEQ sono:

---

<sup>2</sup> Il Mise può essere adattato flessibilmente a diversi contesti educativi, fatta salva la struttura sottostante. In questo modo, ogni docente può adattare il Mise alla propria specifica materia insegnata. Inoltre, poiché il questionario viene somministrato in due momenti dello svolgimento del corso, alla fine del primo e alla fine del secondo semestre, si riesce a cogliere l'aspetto evolutivo della percezione degli studenti riguardo al corso stesso, con la possibilità di confrontarla con quella dei docenti. I principi del Mise sono stati tradotti in item che costituiscono due questionari paralleli: il Mise-Teacher e il Mise-Student, allo scopo di confrontare le percezioni dei due attori coinvolti nel processo.

- 
- l'apprendimento (in termini di comprensione e acquisizione di conoscenze),
  - l'entusiasmo del docente (il suo stile di presentazione degli argomenti, il senso dell'umorismo, la capacità di mantenere elevato l'interesse),
  - il rapporto uno-a-uno (capacità di stabilire rapporti con i singoli studenti, disponibilità durante e dopo la lezione),
  - gli esami (disponibilità a fornire un *feedback* adeguato, appropriatezza dei metodi e dei criteri valutativi),
  - l'organizzazione (chiarezza nelle spiegazioni, adeguata preparazione del materiale da fornire agli studenti),
  - la gamma di argomenti affrontati (presentazione del *background* e delle origini delle teorie esposte durante la lezione, così come delle diverse interpretazioni e degli sviluppi più recenti),
  - l'interazione (capacità di stimolare la partecipazione degli studenti alle discussioni, l'esplicitazione delle proprie idee),
  - i compiti/la bibliografia (capacità di offrire letture e assegnare compiti che contribuiscano realmente alla comprensione della materia),
  - il carico di lavoro/difficoltà (adeguatezza della difficoltà di comprensione della materia, del ritmo di presentazione degli argomenti, del lavoro richiesto fuori dall'orario di lezione).
- 

Un terzo approccio fa riferimento alle ricerche che analizzano l'utilizzo dei risultati della valutazione. Secondo questo approccio, il modo in cui i docenti rispondono a queste valutazioni e le applicano (utilizzando i *feedback* forniti loro dagli studenti) è molto importante perché dall'interpretazione dei risultati deriva un loro uso adeguato<sup>3</sup>. Infine, un ultimo approccio alla comprensione dell'efficacia dell'insegnamento tramite strumenti strutturati riguarda l'autovalutazione applicata sia al singolo docente sia a una determinata

---

<sup>3</sup> Nella Macquarie University di Sidney è stata sviluppata una *Guida all'interpretazione dei risultati della valutazione* allo scopo di promuovere un uso adeguato dei risultati per scopi sia formativi che sommativi. La ricerca è stata svolta utilizzando come strumento il *Sets (Student Evaluation of Teaching and Subjects)*, un questionario diviso in quattro sezioni: undici domande sull'insegnamento in classe, quattro domande su diversi aspetti della materia, nove domande sul corso, e una sezione contenente domande aperte di carattere generale.

istituzione scolastica. Essa può assumere diverse forme (il *portfolio*, il *self-report*, e altre modalità di autoriflessione) e tende a promuovere lo sviluppo di pratiche riflessive. Questo approccio parte dalla constatazione che, per valutare l'efficacia dell'insegnamento, la maggior parte delle scuole si affida alle valutazioni espresse dagli studenti. Vi sono, però, degli aspetti dell'insegnamento che gli studenti non possono essere in grado di valutare, come gli obiettivi e i contenuti della materia, i metodi e i materiali, e le valutazioni del profitto. Vi è, quindi, la necessità di un approccio multi-dimensionale, in grado di integrare le valutazioni espresse dagli studenti con altre fonti di informazioni, in modo tale da acquisire una visione globale delle competenze dell'insegnante (Stefani, 2006).

La necessità di attivare un sistema valutativo dei docenti si lega, in alcuni Paesi (come quelli anglosassoni) anche all'introduzione di un parallelo sistema di progressione di carriera e di incentivazione economica. Questi strumenti, dove sono stati adottati, si sono dimostrati particolarmente efficaci in due direzioni: da un lato, per migliorare le percezioni di autoefficacia degli insegnanti e, dall'altro, per contrastare i fenomeni di demotivazione, logoramento e improduttività lavorativa registrati nei lavoratori che esercitano professioni di aiuto (Brouwers-Tomiced, 2000). La progressione economica e le condizioni di lavoro, del resto, sono elementi importanti in relazione al mantenimento di un alto grado di motivazione al lavoro del personale della scuola (Eurydice, 2011).

A partire dal nuovo millennio, in particolare, la valutazione degli insegnanti è stata riconosciuta come un fattore fondamentale per migliorare la professionalità docente e la qualità delle istituzioni scolastiche da uno dei fattori strategici da istituzioni come l'Unesco, l'Ocse e la Commissione europea. Quest'ultima, nello studio del 2002 dal titolo *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*, ha focalizzato l'attenzione sulla formazione iniziale dell'insegnante, sui salari e sui meccanismi di progressione nella carriera. Tre anni dopo, nel 2005, la stessa Commissione ha pubblicato il documento *I*

*principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti*, in cui si sottolinea la necessità di una valutazione che permetta di incentivare lo sviluppo professionale. Più di recente, nel 2012, la strategia “Ripensare l’istruzione” sollecita gli Stati a promuovere l’aggiornamento dei docenti e la valutazione delle competenze acquisite (Pellegrini, 2014).

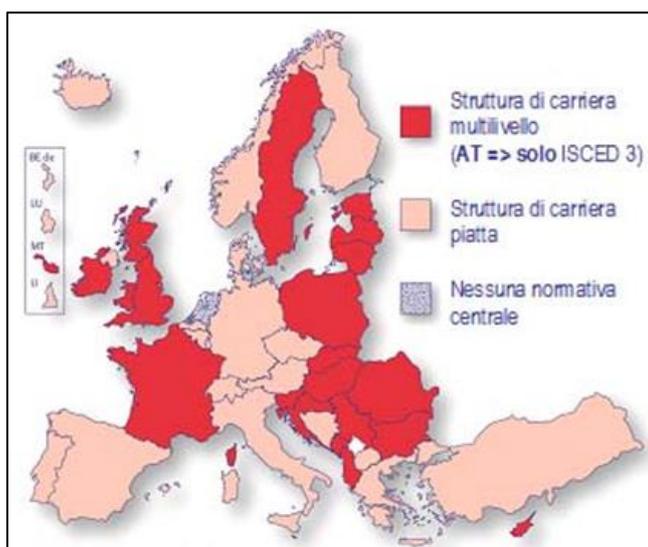
Nel contesto statunitense il Center for American Progress ha preso in esame il tema della valutazione degli insegnanti nell’ambito di un’iniziativa diretta a promuovere un insegnamento di qualità. Il rapporto *Evaluating teacher effectiveness* del 2010 sottolinea l’assenza, a livello nazionale di un sistema unitario di valutazione dei docenti e la necessità di definire un insieme di norme condivise da tutti gli Stati. Ciò permetterebbe, oltre che di misurare l’efficacia dell’insegnamento, di migliorare i corsi di studio per i futuri insegnanti (Darling-Hammond, 2010).

Anche l’Ocse si è attivato sul versante della valutazione degli insegnanti. Il rapporto *Teacher matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* del 2005 ha fornito un’attenta descrizione dei sistemi scolastici nazionali e ha formulato una serie di proposte per migliorare la qualità degli insegnanti. L’iniziativa più significativa di questa organizzazione va individuata, però, nel rapporto di Eurydice del 2018, dal titolo *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, diretta specificamente ad analizzare le politiche e le pratiche di reclutamento, avanzamento di carriera e valutazione delle scuole e degli insegnanti. La comparazione delle diverse esperienze nazionali permette di cogliere i punti di forza e di debolezza dei differenti approcci valutativi, individuando i casi di eccellenza nello sviluppo dell’efficienza dell’istruzione.

Il rapporto di Eurydice del 2018 esamina, con riferimento alla scuola primaria e secondaria, quali siano requisiti per diventare insegnante, le condizioni di reclutamento e lavoro, e le tematiche legate allo sviluppo e allo supporto professionale. Viene evidenziato innanzitutto come i Paesi dell’Ocse

presentino due tipologie di strutture di carriera nell'insegnamento: piatta (livello singolo) e gerarchica (multilivello). La metà dei sistemi educativi organizza gerarchicamente le strutture di carriera in livelli formali ascendenti, attribuendo di solito una maggiore complessità di compiti e responsabilità (Eurydice, 2018).

### Struttura della carriera degli insegnanti



Fonte: Eurydice, 2018.

Nei sistemi di istruzione con carriera multilivello, il management della scuola è coinvolto nel processo decisionale sulle promozioni, anche se a volte queste decisioni sono centralizzate e vengono pertanto prese dall'autorità educativa del livello superiore. Lo sviluppo professionale continuo è incentivato in tutti i paesi europei. In quasi tutti i sistemi educativi, infatti, la formazione continua è considerata un dovere professionale e spesso gli insegnanti hanno l'obbligo di frequentare un minimo di ore all'anno di attività formative. I paesi presentano numerose misure di sostegno e incentivi per favorire la partecipazione (come corsi gratuiti, la possibilità di partecipare ai programmi formativi durante l'orario di lavoro, aumenti di stipendio e promozioni). Queste forme di supporto viene offerto da professionisti specializzati, insegnanti qualificati o capi di istituto.

## 1.2. Le motivazioni della valutazione degli insegnanti

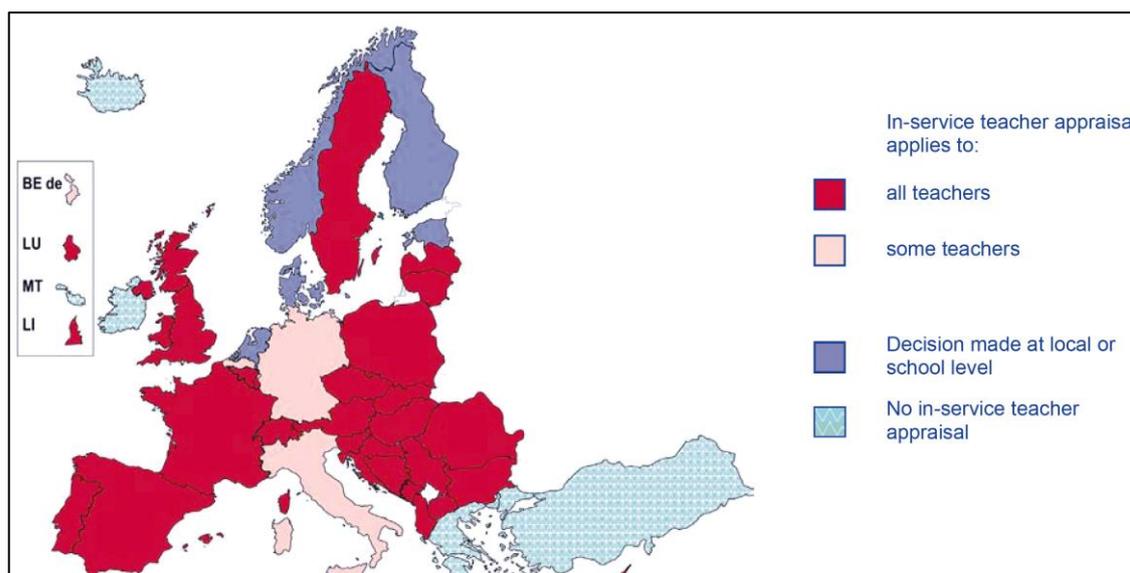
Castoldi (2008) osserva che ogni sistema di valutazione degli insegnanti può essere analizzato attraverso alcune costanti, che permettono di descriverne le caratteristiche. In particolare, un sistema valutativo si articola intorno ad alcuni elementi chiave:

- le motivazioni della valutazione degli insegnanti;
- l'oggetto della valutazione;
- i soggetti chiamati a valutare;
- le procedure e gli strumenti della valutazione.

Il modo in cui i sistemi valutativi si organizzano rispetto a questi elementi permette di definire alcuni modelli di riferimento.

Un primo dato interessante riguarda l'ambito soggettivo della valutazione. Fatta eccezione della Germania e dell'Italia (in cui essa riguarda solo alcuni insegnanti, nella quasi totalità degli altri Paesi europei la valutazione si estende a tutto il personale docente.

### I soggetti della valutazione



Fonte: Eurydice, 2018.

L'obiettivo della valutazione può essere di due tipi: a scopo rendicontativo e a scopo di sviluppo professionale. Il primo tipo di valutazione ha una funzione sommativa e risponde a una logica di controllo, venendo utilizzata di solito per individuare gli insegnanti "migliori" (Grion, 2011). La valutazione a scopo rendicontativo si basa su un sistema di incentivi (stipendiali o avanzamenti di carriera) o sanzioni (trasferimenti o licenziamenti) in merito ai risultati ottenuti. La valutazione a scopo di sviluppo professionale ha, invece, una funzione formativa e si propone di individuare i punti di forza e di debolezza degli insegnanti in modo che il momento valutativo sia una componente del processo diretto a migliorare la professionalità dell'insegnante. Questo approccio ritiene che il docente, acquisendo una maggiore consapevolezza delle sue competenze e dei risultati conseguiti, possa mettere in atto autonomamente azioni migliorative.

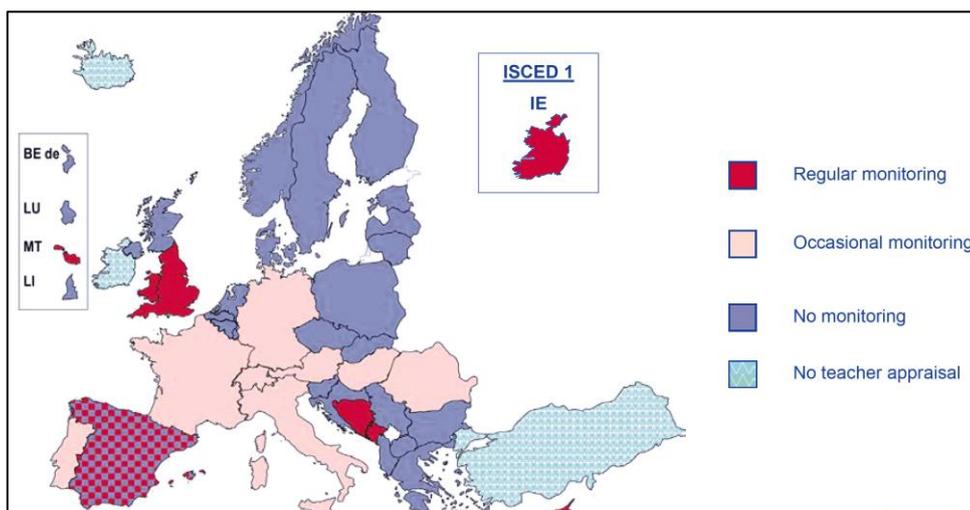
In Europa la valutazione a scopo rendicontativo ha conosciuto una notevole diffusione negli anni '80 e '90 del Novecento, in relazione al successo conseguito dal *New public management*. Questo approccio è ancora seguito nelle esperienze di valutazione francese e inglese, in quanto si fonda su un sistema meritocratico e permette di stabilire condizioni di equità. Pellegrini (2014) rileva, peraltro, la notevole difficoltà di distinguere gli "insegnanti buoni" da quelli "meno capaci" sulla base di parametri statici e soggettivi. Inoltre, la valutazione a scopo rendicontativo utilizza prevalentemente pratiche di controllo esterno e assegna un ruolo secondario agli *stakeholder* interni, in grado di conoscere meglio il soggetto valutato.

L'analisi dei sistemi di valutazione dei Paesi Ocse evidenzia una generale attenzione per questo aspetto della politica scolastica. Solo cinque sistemi educativi (Belgio, Finlandia, Islanda, Norvegia e Spagna) non presentano nessun sistema di valutazione, anche se questa assenza non indica necessariamente che gli insegnanti non vengano valutati a livello nazionale e locale. Anche in questi Paesi, infatti, sono presenti modalità di valutazione a livello di singolo istituto scolastico, secondo modalità particolari e in modo autonomo (Eurydice, 2018).

Gli obiettivi della valutazione fanno riferimento sia a finalità rendicontative che formative (spesso entrambe). La valutazione rendicontativa, basata su standard stabiliti da ciascun Paese, è disciplinata a livello nazionale e viene effettuata da valutatori esterni. Essa riguarda le progressioni di carriera, il salario, l'assegnazione di incentivi o la previsione di sanzioni. La valutazione professionale si fonda, invece, su procedure stabilite a livello di singole e ha lo scopo di rendere l'insegnante consapevole dei punti di forza e di debolezza della sua attività didattica.

Il rapporto Eurydice (2018) evidenzia come uno degli obiettivi della valutazione sia quello formativo, cioè di promuovere la formazione continua degli insegnanti, creando un collegamento tra l'analisi dell'attività attuale e la crescita professionale. La maggior parte dei paesi sono dotati di una normativa sulla valutazione degli insegnanti, anche se molti di essi non prevedono un monitoraggio circa il funzionamento del sistema. In generale, quindi, i dati attestano come la valutazione sia in Europa una pratica comune a tutti gli insegnanti, anche se il suo esercizio non è né regolare né codificato. La figura seguente illustra le caratteristiche dei diversi sistemi di valutazione. Le aree contrassegnate evidenziano le modalità più diffuse sono la valutazione occasionale.

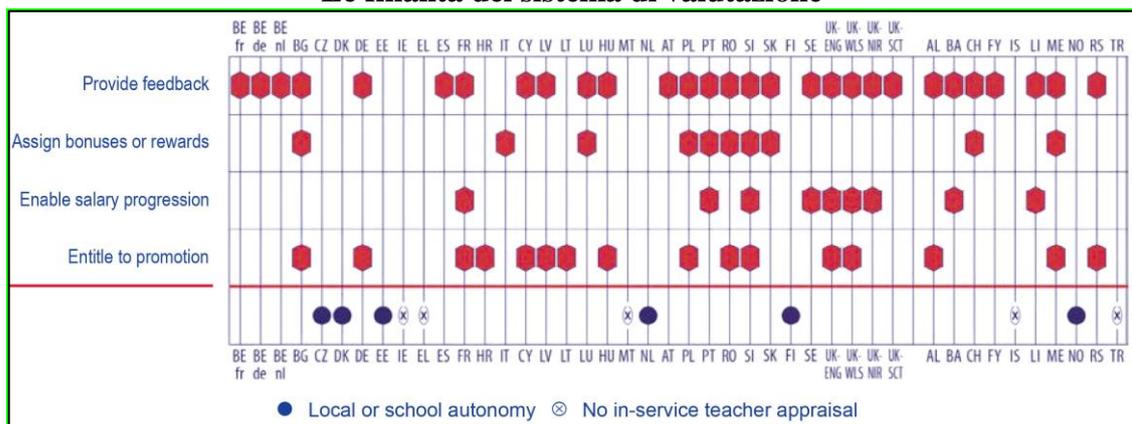
### La previsione e la regolarità del sistema di valutazione degli insegnanti



Fonte: Eurydice, 2018.

Se la valutazione viene utilizzata per una serie di motivi, come fornire feedback agli insegnanti o decidere su un'eventuale promozione e progressione salariale, non viene utilizzata invece sistematicamente per esaminare i bisogni di sviluppo professionale (Eurydice, 2018).

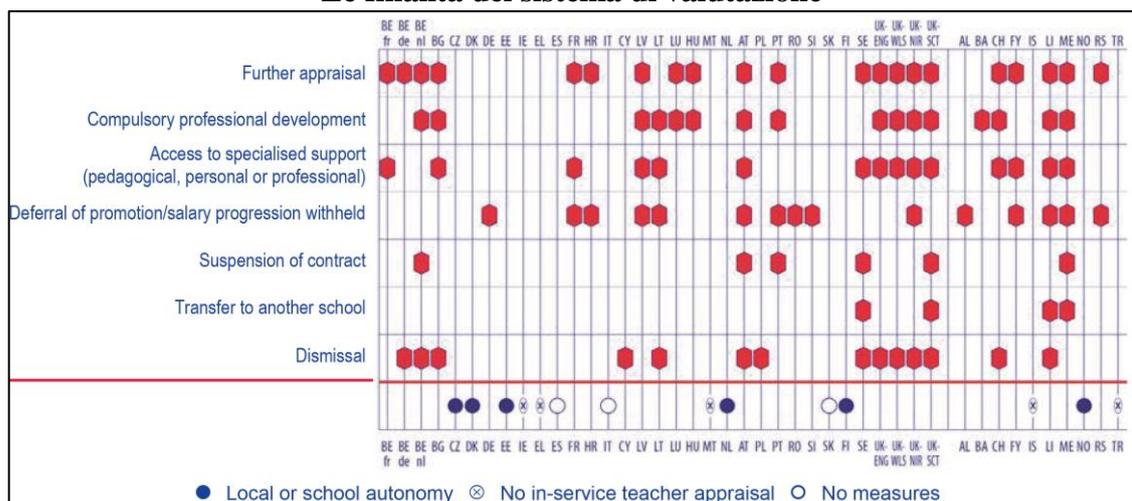
### Le finalità del sistema di valutazione



Fonte: Eurydice, 2018.

In caso di valutazione alcuni Paesi prevedono una seconda verifica a cadenza semestrale o annuale. Altri prevedono conseguenze sulla carriera didattica o sulla progressione salariale, così come la necessità di aderire a programmi di supporto professionale, pedagogico o psicologico.

### Le finalità del sistema di valutazione



Fonte: Eurydice, 2018.

L'analisi comparativa mette in rilievo come alcuni Paesi tendano a combinare i due sistemi di valutazione, allo scopo di rendere efficace sia la dimensione rendicontativa che quella formativa. Spesso, infatti, alcuni Paesi sono stati caratterizzati in passato da un solo sistema che è stato successivamente integrato per migliorare la qualità dell'insegnamento. Un esempio è quello del Regno Unito, caratterizzato da un sistema rendicontativo che utilizzava esclusivamente la pratica *performance related pay* (pagamento in relazione alle prestazioni). Nel nuovo millennio questo sistema è stato integrato con un programma valutativo a scopo formativo. Un percorso inverso è stato compiuto dall'Olanda, che è passata, su richiesta degli insegnanti, dalla valutazione formativa a un sistema che prevede la distribuzione di incentivi per merito (Reezigt, 2003). La tabella seguente sintetizza gli elementi distintivi dei sistemi di valutazione inglese, francese e spagnolo.

#### **Ambiti della procedura di valutazione, periodicità e destinatari**

	<i>Ambito della procedura</i>	<i>Valutazione periodica</i>	<i>Destinatari e frequenza</i>
<i>Regno Unito</i>	- <i>School Teacher Managemen</i> (2006) - <i>School teachers' pay and conditions document</i> (2009)	Sì	Tutti annualmente salvo eccezioni ( <i>advantage skills tracher</i> )
<i>Francia</i>	- Amministrativo - Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	Sì	- Tutti annualmente - Tutti a cadenza non predefinita (mediamente dai 4 ai 7 anni in relazione al livello della scuola)
<i>Spagna</i>	Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	No	Su base volontaria eccetto che per casi istruiti d'ufficio (disciplinari)

Fonte: Pellegrini, 2014.

In generale, l'obiettivo prioritario della valutazione degli insegnanti è quello di incoraggiamento il corpo docente a incrementare le sue competenze e

migliorare la qualità del suo insegnamento. Al riguardo va evidenziato che trentadue sistemi educativi dell'Ocse hanno sviluppato un quadro delle competenze per gli insegnanti a vari livelli. Mentre sette paesi definiscono solo le aree di competenza, altri forniscono dettagli sulle competenze, conoscenze e attitudini correlate. Solo quattro sistemi educativi hanno definito le competenze degli insegnanti nelle diverse fasi della loro carriera (Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Lettonia e Scozia) (Eurydice, 2018). Anche l'utilizzo del quadro delle competenze varia da paese a paese. Per molti paesi è soprattutto uno strumento per definire quali competenze dovrebbero avere i futuri docenti al termine della formazione iniziale, mentre per altri è usato in diverse fasi della carriera docente. Tredici sistemi educativi che prevedono quadri di competenze per gli insegnanti li utilizzano sia per la formazione iniziale che per lo sviluppo professionale continuo (Eurydice, 2018). Come osserva Grion, «la valutazione dovrebbe mirare a rendere più profonda la consapevolezza dell'insegnante di non essere un attore isolato, bensì parte attiva di un "sistema scuola" in grado di supportarne le scelte compiute e di indirizzarne l'operato secondo un'ottica di miglioramento e di innovazione. Senza valutazione, infatti, gli insegnanti non hanno alcun *feedback* sul loro operato, rimanendo sempre in una condizione di perenne incertezza» (2011, p. 124).

### **1.3. L'oggetto e i criteri della valutazione**

Spostando l'attenzione sull'oggetto della valutazione, gli elementi valutabili sono numerosi, anche se ruotano intorno alla nozione di "buon insegnamento".

Una prima questione rilevante è se la valutazione riguardi la persona insegnante o l'azione di insegnamento. Inoltre, una volta risposto a questo

quesito preliminare, occorre precisare la qualità di un insegnante possa essere valutata adeguatamente attraverso la qualità dell'apprendimento degli studenti. Le esperienze internazionali evidenziano, infatti, come i cosiddetti *learning outcomes* costituiscono spesso gli elementi di riferimento per la progettazione dei corsi di studio e la valutazione degli insegnanti. Essi comprendono sia le conoscenze che le competenze, e vengono considerati come lo scopo e la finalità del corso di studio. In particolare nel progetto *Tuning*<sup>4</sup> si afferma che «i risultati di apprendimento sono una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. Possono essere relativi ad una singola unità didattica o modulo, o a un determinato periodo di studio, ad esempio un corso di studio di primo, secondo o terzo ciclo». Le competenze, invece, «costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, comprensione e abilità. Lo sviluppo di queste competenze costituisce l'obiettivo dei corsi di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono valutate in fasi diverse» (Stefani, 2006, p. 32). In tal senso, i *learning outcomes* vengono in realtà riferiti ai *learning output*, i risultati immediati di un intervento formativo, e concorrono allo sviluppo dei *learning outcomes*, le competenze<sup>5</sup>.

Una terza questione riguarda la necessità di valutare i comportamenti degli insegnanti o se sia preferibile concentrarsi sulla loro preparazione (Alulli,

---

<sup>4</sup> Il modello *Tuning* di progettazione dei corsi di studio è centrato sulle competenze come elemento base per la progettazione, attuazione ed erogazione di un corso di studio. Uno degli obiettivi del progetto *Tuning* è di contribuire allo sviluppo di titoli di studio universitari che siano facilmente confrontabili a livello europeo e di promuovere una comprensione della natura di ciascuno dei due cicli descritti dal processo di Bologna basata sul principio del “cosa sarebbero in grado di fare” i detentori di questi titoli.

<sup>5</sup> In Italia, prima dell'introduzione dell'AVA (di cui si parlerà nel secondo capitolo), vi sono state alcune esperienze significative (Crui Campus e Crui CampusOne), pilota (Sinai) o locali (gli accreditamenti regionali). Sono state sperimentate, inoltre, iniziative dirette ad applicare ai corsi universitari la norma Uni En Iso 9001:2000, il sistema Efqm o il modello Eurace. Queste pratiche di valutazione hanno riguardato sia la valutazione esterna dei corsi di studio che la valutazione interna della didattica.

2002). La persona dell'insegnante, l'azione dell'insegnamento, la preparazione, la qualità dell'apprendimento degli alunni sono oggetti di valutazione che non devono essere confusi o sovrapposti, in quanto fanno riferimento ad aree diverse. Gli elementi qualificanti dell'insegnamento sono individuati, con riferimento alla valutazione, nei due seguenti:

- il lavoro in aula;
- la competenza dell'insegnante (la quale comprende le competenze didattiche, le capacità di gestione della classe e di motivare gli alunni, la capacità di *problem solving*, le relazioni con le famiglie, ecc.).

E' possibile rilevare come la maggior parte dei Paesi europei presenti modalità di valutazione che si focalizzano sul lavoro in aula e sulle competenze didattiche dei docenti. La valutazione basata sui risultati di apprendimento degli studenti è presente, invece, negli Stati Uniti. Questo ordinamento tende a privilegiare, infatti, una forma di valutazione che lega la produttività di un insegnante agli esiti di apprendimento degli alunni (Grion, 2011). Tale approccio si basa sul presupposto che l'insegnante sia la variabile che influenza in modo più significativo gli *output* dell'apprendimento. La stessa Commissione europea ha sottolineato che la qualità professionale degli insegnanti è «l'aspetto più significativo all'interno dell'ambiente scolastico, l'elemento che determina il rendimento scolastico» (Commissione delle Comunità Europee, 2007, p. 3).

Una parte della letteratura evidenzia, però, che un insegnamento efficace e produttivo non si traduce necessariamente in un buon apprendimento, dal momento che molti altri fattori, non controllabili da parte dell'insegnante (come l'operato di altri colleghi o la storia scolastica precedente degli studenti), concorrono a determinare la qualità dell'insegnamento. Le autorità scolastiche statunitensi, per tenere conto di queste variabili "ulteriori", utilizzano la tecnica del "valore aggiunto", la quale si propone di valutare l'attività didattica prescindendo dagli altri fattori che possono incidere sull'apprendimento. Il

*value-added* è il valore e il contributo dato dall'insegnante per l'apprendimento degli allievi.

Gli studi condotti negli Stati Uniti hanno evidenziato due fattori di debolezza di questa modalità di valutazione. Da un lato, essa è tanto meno affidabile quanto più è basso il numero di studenti (come di solito avviene nel caso di una classe). Dall'altro, gli insegnanti mostrano una certa insofferenza a essere valutati solo sulla base dei risultati di apprendimento degli studenti. Inoltre, dal momento che la valutazione determina un avanzamento o meno di carriera, c'è il rischio che gli insegnanti, «anziché concentrarsi sul processo di apprendimento, siano tentati di “addestrare” gli allievi a superare il test (effetto *testing*)» (Grion, 2011, p. 127).

In alcuni Paesi (Austria e Belgio) la valutazione si basa sui titoli conseguiti e agli aggiornamenti effettuati. Questa modalità di valutazione richiede costi più contenuti e tempi più brevi, ma anch'essa non garantisce la qualità dell'insegnamento in aula. I titoli professionali non sono in grado, infatti, di evidenziare il livello professionale dell'insegnante, in quanto si tratta di elementi decontestualizzati. La valutazione dei titoli può avere un senso solo come componente di un più ampio sistema valutativo e come parametro valutativo delle assunzioni, non dell'insegnamento in corso.

La tabella seguente evidenzia come nel Regno Unito, in Francia e in Spagna, così come nella maggior parte degli altri Paesi europei, la valutazione avvenga sulla base di tre specifici criteri: il profilo professionale e le competenze di un insegnante; i doveri professionali e il piano di sviluppo della scuola.

### Strumenti di valutazione nel Regno Unito, Francia e Spagna

	<i>Ambito di valutazione</i>	<i>Strumenti</i>	<i>Connessione con lo sviluppo professionale</i>
<i>Regno Unito</i>	- <i>School Teacher Management</i> (2006) - <i>School teachers' pay and conditions document</i> (2009)	<i>Evaluation cycle:</i> - osservazione della pratica didattica - raccolta di testimonianze da parte di colleghi	La valutazione è interrelata con: - il sistema di formazione in servizio - il sistema di valutazione di istituto
<i>Francia</i>	- Amministrativo  - Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	A. Documentazione raccolta dal dirigente scolastico B. Osservazione di una sequenza di attività didattiche in classe seguita da un colloquio strutturato	La valutazione risulta un requisito essenziale per la promozione di livello, grado, categoria
<i>Spagna</i>	Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	- Osservazione della pratica didattica - colloquio individuale - raccolta di documentazione sull'insegnante	La valutazione della carriera progressa è stata introdotta nelle selezioni pubbliche per il passaggio ad altro corpo

Fonte: Pellegrini, 2014.

La documentazione dell'Ocse permette di estendere ulteriormente l'analisi e di verificare come standard valutativi di riferimento, anche se vengono approvati dalle autorità politiche, sono condivisi dagli insegnanti che, in alcuni casi (Australia e Nuova Zelanda) partecipano anche alla loro progettazione (Eurydice, 2018). In Olanda la valutazione si estende sia alle attività di insegnamento in classe che agli altri aspetti della vita delle istituzioni scolastiche (come le relazioni con i genitori, i progetti fra le scuole), definendo un quadro completo delle competenze didattiche, disciplinari e organizzative e di cooperazione all'interno e all'esterno della scuola.

### Standard di riferimento di alcuni Paesi Ocse

Paese	Periodo di prova	Gestione delle performance			Sistema di premi
		Valutazione periodica	Registrazione	Promozione	
<b>Australia</b>	Standard nazionali; descrizione dei doveri generali e professionali	Standard nazionali; descrizione dei doveri generali e professionali; Australian Teacher Performance and Development Framework	Standard nazionali	a = assente	a
<b>Rep. Ceca</b>	a	Norme interne alla scuola	a	Norme interne alla scuola	a
<b>Francia</b>	Norme e standard nazionali (quadro di competenze in un decreto ministeriale)	Norme e standard nazionali (quadro di competenze in un decreto ministeriale)	a	a	a
<b>Italia</b>	Nessuna	a	a	a	a
<b>Corea</b>	a	Descrizione dei doveri generali e professionali	a	Descrizione dei doveri generali e professionali	Descrizione dei doveri generali e professionali
<b>Polonia</b>	a	Descrizione dei doveri generali e professionali del docente (indicato nelle leggi e nei regolamenti)	a	Piano di sviluppo concordato con il dirigente	a
<b>Portogallo</b>	Piano di sviluppo della scuola; parametri di valutazione interni alle scuole; parametri nazionali per l'osservazione in classe	Piano di sviluppo della scuola; parametri di valutazione interni alle scuole; parametri nazionali per l'osservazione in classe	a	a	a
<b>UK -Irlanda del Nord</b>	Performance Review and Staff Development Scheme (PRDS)	Performance Review and Staff Development Scheme (PRDS)	a	a	a

Fonte: Pellegrini, 2014.

La tabella precedente evidenzia come gli Stati utilizzino standard di valutazione molto diversi, anche se riconducibili ad alcuni criteri fondamentali. Alcuni Paesi (Spagna, Italia, Danimarca, Finlandia e Norvegia) non hanno un documento nazionale che guidi le attività di valutazione. Il rapporto dell'Ocse dal titolo *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment* individua alcuni strumenti utilizzati più spesso nella valutazione dei docenti:

- il portfolio: composto da materiale didattico e piani di lezioni;

- l'osservazione, che permette di verificare le pratiche dell'insegnante (Francia, Polonia);
- l'autovalutazione;
- i questionari a studenti e genitori (Messico, Nuova Zelanda e Repubblica Ceca);
- l'intervista e il dialogo con l'insegnante (Slovacchia).

Il rapporto dell'Ocse sottolinea come l'impiego di un insieme di strumenti permette di definire in modo più puntuale le competenze e capacità dell'insegnante e quindi di ottenere una valutazione più affidabile (Eurydice, 2018).

#### **1.4. I soggetti implicati nella valutazione degli insegnanti**

##### **1.4.1. I soggetti interni ed esterni**

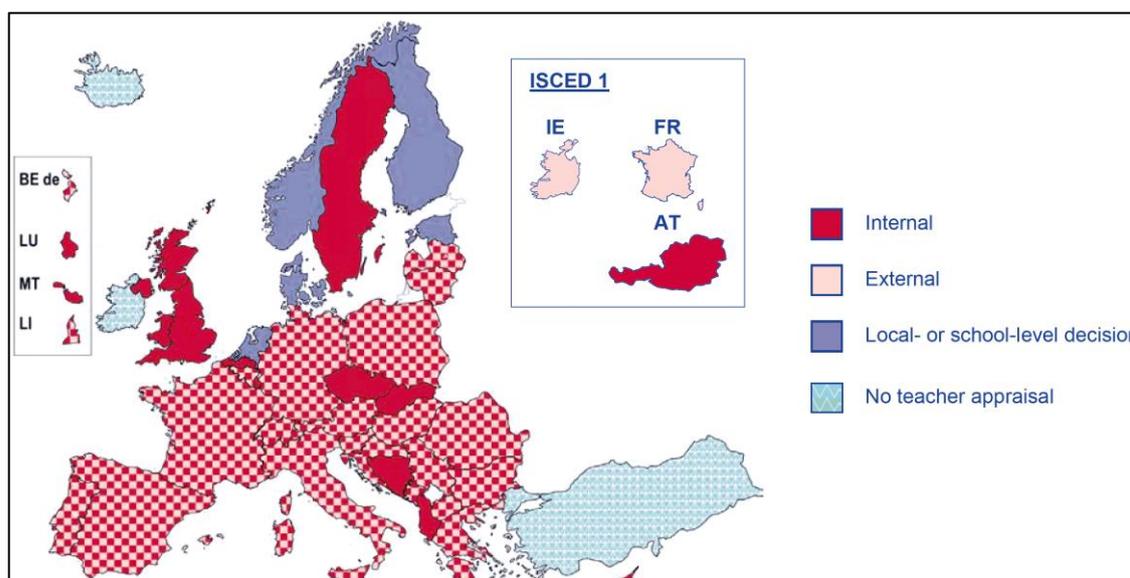
Un'altra importante variabile nel processo di valutazione degli insegnanti è quella relativa ai soggetti che la mettono in atto. La prassi internazionale evidenzia una molteplicità di opzioni e di possibilità, ognuna caratterizzata da specifici vantaggi e svantaggi.

La valutazione può essere condotta, infatti, dal dirigente scolastico, dai docenti stessi mediante il metodo dell'autovalutazione, dai colleghi, da ispettori, da esperti, dagli utenti della scuola (studenti e famiglie).

La tendenza attuale è quella di individuare soluzioni che integrino la valutazione interna e quella esterna. La prima sottolinea l'importanza che il giudizio venga formulato dagli stessi insegnanti e da coloro che collaborano con loro nella gestione dell'istituzione scolastica. La valutazione esterna permette che l'insegnamento sia preso in esame da soggetti che, collocandosi all'esterno della scuola, possono formulare un giudizio maggiormente oggettivo. In

generale, si tende a privilegiare forme di valutazione che partono dal “basso”, vale a dire dagli insegnanti stessi, dai dirigenti scolastici e dalla comunità scolastica in cui essi operano. Questo approccio, oltre a valorizzare l’autonomia, evita l’impiego di strumenti di valutazione esterna che non tengono in considerazione le caratteristiche del singolo docente e dell’istituzione scolastica. La figura seguente, tratta dal rapporto OCSE-Eurydice 2018, attesta come un numero rilevante di Paesi abbia optato per una metodologia mista che presenta elementi interni ed esterni.

### La natura esterna o interna del soggetto valutatore



Fonte: Eurydice, 2018.

La tabella seguente evidenzia come nel Regno Unito prevalga l’opzione interna, mentre la Francia e la Spagna abbia optato per quella esterna.

### Natura del valutatore e criteri di valutazione nel Regno Unito, Francia e Spagna

	<i>Ambito di valutazione</i>	<i>Valutatore</i>	<i>Criteri</i>
<i>Regno Unito</i>	- <i>School Teacher Management (2006)</i> - <i>School teachers'</i>	Interno (dirigente scolastico o suo delegato)	Standard professionali relative alla <i>qualification</i> per valutare le <i>performance</i>

	<i>pay and conditions document (2009)</i>		dell'insegnante
<i>Francia</i>	- Amministrativo - Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	A. Esterno: ispettore B. Esterno: <i>Inspecteur d'academie</i>	A. Autorità, puntualità, frequenza B. Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, <i>performance</i>
<i>Spagna</i>	Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	Esterno: ispettore della <i>Comunidad Autonoma</i>	Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, <i>performance</i> dell'insegnante, <i>performance</i> degli allievi

Fonte: Pellegrini, 2014.

In numerosi contesti europei (Germania e Regno Unito) la valutazione interna viene effettuata sulla base di guide e di strumenti elaborati da enti esterni. Ciò permette di conseguire una notevole oggettività e omogeneità nella valutazione dei singoli istituti scolastici. Questo processo si articola, di solito, nelle seguenti azioni:

- 
- predisposizione di modelli, strumenti di analisi e indicatori da utilizzare come riferimento nelle attività di valutazione e autovalutazione dei docenti;
  - attuazione di interventi di formazione di tutti coloro (ad esempio dirigenti scolastici e insegnanti) che hanno il compito di attuare interventi valutativi;
  - diffusione di modelli e procedure di valutazione e autovalutazione attuati nel contesto nazionale ed internazionale, per attuare un confronto e stimolare un processo di "emulazione virtuosa";
  - azioni di supporto durante i processi di valutazione (Ocse, 2013).
- 

Nella maggior parte dei Paesi Ocse, grazie all'autonomia e alle politiche di decentralizzazione, gli insegnanti vengono valutati dal dirigente scolastico. In alcuni Paesi (Olanda, Canada, Repubblica Ceca e Israele), inoltre, questa figura ha una competenza esclusiva e una piena responsabilità del processo. In altri,

invece, il dirigente condivide l'attività di valutazione con gli insegnanti (Cile) o con valutatori esterni (Polonia).

Il ruolo chiave del dirigente scolastico presenta, peraltro, alcuni rischi. La sua valutazione esprime, infatti, il giudizio individuale del soggetto a capo dell'istituto. Una soluzione è quella di assegnare al dirigente due compiti principali: valutare, come avviene in Francia, solo alcuni aspetti dell'insegnamento (organizzativi, amministrativi e relazionali); o sovrintendere e coordinare la valutazione effettuata da altri docenti o da personale esterno.

Un ruolo sempre più importante, nel processo di valutazione degli insegnanti, hanno assunto i loro colleghi. Questi ultimi hanno le competenze per valutare le attività didattiche (ossia la dimensione "tecnica" dell'insegnamento) e sono a conoscenza delle problematiche proprie dell'istituto scolastico. La pratica anglosassone della *peer evaluation* (in cui i docenti utilizzano le loro conoscenze per valutare la pratica di un altro collega) risponde a finalità di valutazione sia rendicontativa che formativa. Da un lato, infatti, l'attività di *peer review* permette di dare un giudizio sulle pratiche di insegnamento e, dall'altro, l'attività di *peer coaching* (cioè di sostegno tra pari) permette di «realizzare forme di assistenza collegiale indirizzate a processi di miglioramento continuo» (Grion, 2011, p. 129). Negli Stati Uniti, ad esempio, i programmi di *peer assistant and review* prevedono che alcuni docenti esperti svolgano un'attività di *tutoring* a favore dei nuovi insegnanti, allo scopo di definire un piano di miglioramento.

Un'altra opzione, meno frequente a livello internazionale, è quella che prevede il coinvolgimento dell'utenza (allievi e famiglie) nella fase di valutazione. Il suo impiego è comunque crescente in quanto, alla luce delle esperienze realizzate, l'utenza si è dimostrata un "valutatore" affidabile, soprattutto in chiave formativa. Gli spunti offerti dall'utenza rappresentano, infatti, elementi rilevanti per migliorare la qualità dell'insegnamento. La letteratura (Stronge-Tucker, 2003) individua i limiti di questa pratica nei tre seguenti:

- la scarsa maturità (nel caso degli studenti) ed esperienza (nel caso delle famiglie) nel formulare valutazioni sui contenuti e sugli stili di insegnamento;
- l'elemento emotivo che può limitare l'obiettività;
- alcune variabili (come ad esempio la dimensione della classe) che possono influire sul giudizio.

Questi limiti evidenziano come la valutazione da parte dell'utenza «non possa essere utilizzata come unica metodologia valutativa, ma possa assumere un ruolo positivo all'interno di un quadro valutativo più ampio in cui sia prevista una triangolazione dei risultati ottenuti attraverso varie fonti» (Grion, 2011, p. 129).

#### **1.4.2. L'autovalutazione**

Se in tutti i Paesi europei l'autovalutazione è utilizzata per scopi di miglioramento interni, in una ventina essa è utilizzata nel processo di valutazione esterna. Tale processo è condotto dalle autorità centrali o regionali: i risultati dell'autovalutazione rappresentano in questo caso parte delle evidenze utilizzate dai valutatori esterni.

Nei progetti promossi dalla Comunità europea alla fine degli anni '90, l'autovalutazione era articolata come un percorso poco strutturato, diretto allo sviluppo di forme di apprendimento organizzativo nelle comunità professionali (Schratz, 2003). Le scuole ricevevano linee guida di carattere orientativo e strumenti e tecniche tra cui scegliere. L'autovalutazione è stata considerata come uno strumento per la crescita di sistemi democratici, attraverso un coinvolgimento di più soggetti nel processo, in contrapposizione a politiche educative di stampo manageriale promosse dal centro (Schratz, 2003).

Progressivamente si è assistito a un diverso bilanciamento tra obiettivi di sviluppo e rendicontazione. In molti sistemi le istanze di rendicontazione sono state considerate come prioritarie anche nei processi di autoanalisi, tanto da

definire l'«autovalutazione della scuola come forma decentrata di rendicontazione» (Scheerens, 2011, p. 77) nei contesti in cui è utilizzata per prepararsi per la visita di valutazione esterna. La letteratura ha messo in rilievo i benefici reciproci dell'integrazione tra valutazione interna ed esterna (Nevo, 2002), in quanto la valutazione esterna può: rappresentare uno stimolo ad avviare il processo di autovalutazione; offrire informazioni e dati comparativi utili anche per la riflessione interna; servire a legittimare la validità del processo. D'altra parte la valutazione esterna può trarre beneficio dalla valutazione interna, perché sostiene l'interpretazione dei risultati alla luce del contesto, scongiurando i «pericoli gemelli» dell'autoinganno legato all'autovalutazione e della estraneità ai contesti locali propria della valutazione esterna.

La coesistenza tra valutazione interna ed esterna è ricondotta a tre modelli: nel modello parallelo le due tipologie procedono una accanto all'altra, ciascuna con propri criteri e protocolli; nel modello sequenziale i valutatori esterni intervengono successivamente alla valutazione interna e la usano come centro del loro sistema di qualità; nel modello cooperativo le agenzie esterne collaborano con le scuole allo sviluppo di un comune approccio alla valutazione. Questi tre modelli vengono interpretati come tendenze evolutive. E' stato messo in evidenza, infatti, che molti sistemi scolastici sono passati da una fase parallela a una sequenziale, e alcuni di essi stanno elaborando approcci cooperativi, in cui si sviluppa un processo reciproco di apprendimento tra le scuole e i valutatori (Eurydice, 2018).

Nel 2005 l'Ofsted, in Inghilterra, ha predisposto un format di autovalutazione denominato *Self Evaluation Form* (SEF), che, anche se non è obbligatorio, è diventato un modello di riferimento per tutte le scuole. I criteri di autovalutazione adottati nel modello erano gli stessi utilizzati dagli ispettori per la valutazione esterna.

L'introduzione di un modello strutturato presentava diversi elementi positivi. L'autovalutazione dava alle scuole la possibilità di costruire un dialogo

con la valutazione esterna, introducendo modalità di valutazione esterna meno pesanti, con una visita ridotta a due giorni. Nel periodo successivo all'introduzione del SEF, altri strumenti di autovalutazione preesistenti sono stati accantonati in favore del nuovo format. Inoltre alcune scuole hanno compilato il modello non tanto per compiere un percorso autovalutativo, ma come un adempimento da svolgere in vista delle ispezioni. Se alcune scuole hanno considerato l'autovalutazione come un momento di crescita professionale, altre hanno vissuto l'autovalutazione con un senso di oppressione: gli insegnanti sono apparsi scettici sulla reale possibilità offerta dal processo di instaurare nuove relazioni con i valutatori esterni (Hall-Noyes, 2009).

Più di recente, l'Ofsted ha fatto un passo indietro, lasciando libertà sugli eventuali modelli da adottare per l'autovalutazione e affermando che essa ha senso se è considerata uno strumento di governo per la scuola e non se è realizzata solo in funzione della valutazione esterna. Il modello di autovalutazione centralizzato, anche se superato, tra gli aspetti positivi (adottati in altri Paesi) ha introdotto una serie di criteri considerati rilevanti anche per la valutazione esterna. Ciò ha permesso una maggiore trasparenza delle procedure: le scuole conoscendo in anticipo i criteri li utilizzano come metro interno per riflettere sul proprio operato. Questa modalità di lavoro è diventata, quindi, una prassi per le scuole, anche utilizzando modelli propri di valutazione interna.

Una parte della letteratura sottolinea, in particolare, la necessità che l'insegnante sia collocato al centro del processo valutativo, allo scopo di controbilanciare una valutazione troppo focalizzata su una logica di controllo. Le ricerche mostrano piuttosto che l'autovalutazione ha un'influenza positiva su alcuni processi scolastici quali la consultazione, il dialogo e la riflessione, la collaborazione e l'orientamento al risultato del personale scolastico, lo sviluppo professionale dei docenti e il funzionamento della *leadership* educativa.

Questi fattori possono avere un impatto indiretto sugli apprendimenti, essendo stati individuati dalle ricerche sulla *school effectiveness* e sullo *school*

*improvement* come associati a elevati livelli di *performance* degli studenti (Schildkamp-Visscher, 2009). Le tendenze più recenti nelle politiche educative dei Paesi occidentali, che assegnano esplicitamente all'autovalutazione compiti di rendicontazione, rendendo le scuole responsabili della validità dei risultati del processo auto-valutativo, hanno contribuito a portare l'attenzione dei ricercatori verso lo studio della qualità e della validità del processo di autovalutazione. In base a questo nuovo orientamento, è importante conoscere come il percorso di autovalutazione sia stato condotto, il tipo di informazioni sulle quali le scuole possono contare per esprimere i giudizi e l'affidabilità degli strumenti utilizzati. Secondo Schildkamp e colleghi (2012), la ricerca sulla qualità dell'autovalutazione sta diventando necessaria da un punto di vista teorico, poiché è importante comprendere quali processi interni alla scuola possono essere sviluppati per migliorare l'autovalutazione.

Alcune ricerche hanno evidenziato differenze tra gli obiettivi, la metodologia e i risultati dell'autovalutazione realizzata dalle scuole e quelli attesi da soggetti esterni che hanno condotto un'analisi metavalutativa. Ad esempio, Blok e colleghi (2008) hanno analizzato i rapporti di autovalutazione nell'ambito di un progetto che prevedeva la possibilità per le scuole di approfondire le proprie esigenze conoscitive con la valutazione interna. Gli autori hanno evidenziato come diverse scuole non avevano condotto nessuna ricerca empirica per rispondere ai bisogni informativi espressi all'inizio del percorso autovalutativo. Anche le scuole che avevano effettuato una raccolta di dati spesso consideravano aspetti molto parziali del concetto di qualità. La validità dei risultati riportati non era verificabile; non vi era coerenza tra le domande conoscitive, gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati e le conclusioni raggiunte. In conclusione, i rapporti di autovalutazione sono stati considerati dagli autori poco utili sia come base per la rendicontazione delle attività della scuola, sia come punti di partenza per impostare i percorsi di miglioramento. Bubb e colleghi (2007) hanno esaminato i *Self Evaluation Form*

(SEF) compilati dalle scuole inglesi, evidenziando la tendenza delle scuole a descrivere la propria situazione piuttosto che a valutarla.

Per valutare la validità dei risultati dell'autovalutazione, Vanhoof e Van Petegem (2010) hanno raccolto sia dati sulle percezioni dei dirigenti scolastici sull'autovalutazione, sia i risultati di un *audit* condotto dall'Ispettorato delle Fiandre sul percorso di valutazione interna delle scuole. I dirigenti scolastici e gli ispettori hanno mostrato soddisfazione per la qualità dell'autovalutazione, ma i loro giudizi non hanno corrisposto a quelli auto-attribuiti dalle scuole e la correlazione tra la meta-valutazione interna ed esterna si è dimostrata limitata. Altri studi, infine, hanno analizzato l'uso da parte delle scuole del *feedback* proveniente dall'autovalutazione. Unna ricerca, che ha confrontato l'utilizzo dei risultati dell'autovalutazione per progettare specifici interventi di miglioramento nei Paesi Bassi e nelle Fiandre, ha evidenziato in generale uno scarso utilizzo di tali informazioni (Schildkamp et al., 2012).

Gli esiti di questi studi mettono in evidenza che il tipo di conoscenza prodotta con l'autovalutazione, se è significativa per l'istituto scolastico, non è del tutto validata ai fini della rendicontazione esterna. Anche in questo caso, quindi, le tecniche di autovalutazione non possono rappresentare l'unico strumento di valutazione, ma devono essere associate ad altri strumenti. Il report dell'Ocse sottolinea che l'utilizzo di più strumenti di valutazione è la chiave per un giudizio accurato e attendibile sui docenti. Inoltre, lo stesso report raccomanda il coinvolgimento di più soggetti per dare luogo a diverse prospettive e rendere la valutazione più affidabile.

## 1.5. Comparazione e riflessioni finali

Nel corso del capitolo è stato ricordato come i sistemi di valutazione adottati dai diversi Paesi possono influenzare, in senso positivo, le iniziative dirette allo sviluppo professionale dei docenti. La valutazione permette, infatti, di fornire agli insegnanti informazioni sui loro punti di forza e di debolezza, rendendo possibile un miglioramento delle pratiche didattiche.

In primo luogo, è possibile rilevare come l'esperienza valutativa internazionale non fornisca un modello oggettivamente migliore per valutare i docenti. In ogni Paese il sistema di valutazione si configura in modo particolare, modellandosi sulle caratteristiche culturali e sulle specificità del sistema educativo.

I modelli valutativi si caratterizzano per una diversa ampiezza e un differente grado di struttura. I più ampi e strutturati, secondo la ricerca dell'Ocse del 2013 e del 2018, sono quelli di Australia, Canada, Francia, Corea, Israele e Nuova Zelanda. I meno ampi e strutturati sono, invece, quelli di Austria e Italia.

### Ampiezza e strutturazione del sistema di valutazione

		Ampiezza		
		<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Basso</i>
Grado di struttura	<i>Alto</i>	Australia, Canada, Francia, Corea, Israele, Nuova Zelanda	Cile, Estonia, Irlanda, Messico, Svezia	Lussemburgo
	<i>Medio</i>	Olanda, Portogallo, Polonia, Slovenia	Belgio, Norvegia	Danimarca, Finlandia, Islanda, Spagna
	<i>Basso</i>	Slovacchia	Repubblica Ceca, Ungheria	Austria, Italia

Fonte: Ocse, 2013.

In generale, la maggiore ampiezza è anche associata a una maggiore accuratezza e affidabilità della valutazione. Gli elementi chiave per raggiungere tale affidabilità sono individuate dall'Ocse nella condivisione, a tutti i livelli, degli obiettivi della valutazione, l'individuazione di alcuni standard di riferimento chiari e coerenti, la previsione di una valutazione periodica, la previsione di un periodo di prova obbligatorio e valutato per i nuovi insegnanti, la formazione di valutatori e dei dirigenti scolastici. E' necessario, inoltre, impiegare diversi strumenti e diversi valutatori; prevedere un collegamento fra la valutazione e l'avanzamento nella carriera; fare in modo che la valutazione favorisca lo sviluppo professionale e la qualità della scuola.

#### Utilizzo del sistema di valutazione

		Uso per il miglioramento professionale		
		<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Basso</i>
Uso per la rendicontazione	<i>Alto</i>	Australia, Cile	Messico, Slovacchia	Svezia
	<i>Medio</i>	Belgio, Canada, Israele, Corea	Nuova Zelanda, Rep. Ceca., Francia, Ungheria, Irlanda	Olanda, Portogallo, Polonia
	<i>Basso</i>	Danimarca, Islanda, Norvegia	Estonia, Finlandia, Lussemburgo	Slovenia, Spagna, Austria, Italia

Fonte: Ocse, 2013.

Già dalla metà degli anni '90 si è assistito ad un'attenzione crescente, nel dibattito internazionale, al tema dell'assicurazione della qualità e alla ricerca di criteri e indicatori standard condivisi, utili a misurare e a valutare gli esiti degli investimenti nella formazione, ai suoi diversi livelli. Questa crescente attenzione

al tema della qualità dell'istruzione è strettamente connessa ai processi di globalizzazione e internazionalizzazione, che rendono necessario, per i diversi sistemi formativi nazionali, competere con quelli degli altri Paesi in termini organizzativi e formativi. Si assiste, in particolare, a un forte impegno dell'Unione Europea nel promuovere e accompagnare la modernizzazione dell'istruzione e la continua ricerca del miglioramento della qualità nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Nel corso del capitolo è stato ricordato come gli obiettivi della valutazione siano riconducibili a tre prospettive: la rendicontazione, la conoscenza e lo sviluppo. Nella prospettiva della conoscenza la finalità principale è quella di creare nuove conoscenze sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e dei processi organizzativi. Questa funzione è soprattutto diagnostica e viene svolta in autovalutazione. Nella prospettiva della rendicontazione si intendono fornire all'opinione pubblica dati sulle prestazioni, sull'efficacia e sulla produttività in relazione alle risorse investite. In questo secondo caso è la valutazione esterna che permette la rendicontazione, dal momento che consente di formulare un giudizio finale in relazione al livello di qualità raggiunto dalla scuola o rispetto a standard predefiniti. Infine nella prospettiva dello sviluppo la finalità della valutazione è di rafforzare la capacità di miglioramento autonomo della scuola.

Sulla base di queste tre finalità, alcuni sistemi nazionali si sono dimostrati in grado di definire processi di valutazione affidabili ed efficienti. Altri Paesi, come l'Italia, hanno evidenziato invece una notevole difficoltà ad individuare strumenti e standard in grado di assicurare un continuo miglioramento della qualità dell'insegnamento. Il nostro Paese, in particolare, fatica a individuare modalità di valutazione che permettano di garantire un maggior riconoscimento alla pratica professionale del docente, non solo in termini di sviluppo di carriera ma anche in relazione all'esigenza di assicurare una formazione di qualità,

certificata e obbligatoria, capace di mettere gli insegnanti realmente in grado di svolgere il loro ruolo formativo.

## Capitolo secondo

### **La valutazione della professionalità dei docenti: l'evoluzione del quadro operativo in Italia**

#### **2.1. Il dibattito sulla valutazione degli insegnanti**

L'istituzione scolastica è stata oggetto, nel corso degli ultimi vent'anni, di numerose riforme. Queste riforme sono state ispirate ai principi della decentralizzazione del potere statale, all'aumento del controllo a livello locale e alla promozione dell'autonomia degli istituti scolastici. Si ritiene, infatti, che i due processi di decentralizzazione e di autonomia migliorino la qualità, l'efficienza e la responsabilità della scuola.

Tale processo ha comportato la necessità di rendere conto della qualità dell'insegnamento scolastico. Negli ultimi anni, infatti, la progressiva riduzione delle risorse pubbliche è stata accompagnata da un crescente interesse della collettività a conoscere le modalità del loro utilizzo. Gli *stakeholder* della scuola (enti, genitori, imprese) chiedono, cioè, che vengano illustrate le scelte assunte e resi pubblici i risultati conseguiti. La richiesta di *accountability* ha chiamato in causa sia il mondo universitario che quello dell'insegnamento primario e secondario<sup>6</sup>. In questa prospettiva, la rendicontazione del livello di insegnamento consiste nel processo diretto a fornire informazioni relative alle attese sociali e a comunicare agli *stakeholder* le modalità di creazione e diffusione del valore (Palumbo 2014).

Pellegrini (2014) sottolinea che «in un contesto caratterizzato da spazi sempre più alti di libertà concessa alle scuole, la valutazione è diventata uno

---

<sup>6</sup> Questo fenomeno si inserisce nel contesto della *New Public Governance*, cioè di un modello di valutazione delle scelte che presentano rilevanza pubblica focalizzato sulla misurazione degli *outcome*.

strumento necessario per gestire e governare gli istituti scolastici e per equilibrare il loro grado di libertà» (p. 3). È diventato fondamentale, inoltre, una volta avviato il percorso verso l'autonomia, definire modalità di valutazione che permettano di migliorare l'offerta formativa del sistema scolastico, partendo dalle singole scuole. La valutazione è diventata, quindi, uno strumento essenziale perché le scuole si inseriscano nel processo di miglioramento continuo (Ruggiero-Vagnoni, 2007).

I diversi paesi europei si sono impegnati a creare un sistema integrato di valutazione, in grado di integrare la sua dimensione esterna ed interna. Inizialmente il processo valutativo è partito come una rendicontazione dell'istituto scolastico, che doveva dimostrare di sapere gestire le risorse e i compiti di insegnamento assegnati dalla società. Successivamente, la valutazione ha cominciato a essere vista in un'ottica di sviluppo (Ass. Treille, 2002, cap. 1), cioè come un processo il cui scopo è il miglioramento continuo e la produzione di un servizio educativo di maggiore qualità. La stessa recente riforma della "buona scuola", come si vedrà meglio nel corso del lavoro, considera la valutazione dell'operato degli insegnanti come un elemento chiave del processo di miglioramento.

Nel contesto scolastico, il termine qualità fa riferimento alla «condizione di adeguatezza di un percorso di formazione rispetto alle esigenze che si propone di soddisfare (quelle degli studenti così come quelle di chi vuole avere garanzie sulle competenze acquisite da essi)» (Stefani, 2006, p. 14). In particolare, la qualità di un percorso formativo comprende due tipi di capacità: a) la capacità di definire obiettivi educativi in linea con le attese della società e del mondo del lavoro; b) la capacità di mettere in atto le azioni più adeguate per il loro raggiungimento. A queste due capacità se ne aggiunge una terza: vale a dire la capacità di monitorare il grado di rispondenza dei risultati rispetto agli obiettivi prefissati, per un miglioramento continuo del percorso formativo.

La definizione della qualità dell'insegnamento è particolarmente difficile. Harvey e Green (1993) hanno proposto quattro modi di concepire la qualità: la

qualità in termini di eccellenza; la qualità come *fitness for purpose*, cioè in relazione allo scopo (se in ambito scolastico lo scopo è raggiungere un determinato livello di preparazione culturale, la qualità va vista in relazione al raggiungimento di questo scopo); la qualità come *value for money*<sup>7</sup>, cioè direttamente collegata ai costi, quindi una valutazione effettuata per “spendere bene il proprio denaro”; e infine la qualità in vista di un cambiamento, cioè il processo dovrebbe portare ad un miglioramento.

L’ampiezza della letteratura sulla valutazione degli insegnamenti evidenzia come la scuola sia oggi al centro di bisogni e richieste nuove, rivolte a tutti i suoi protagonisti, ma in particolare ai docenti (Severi, 2016). Il sistema di autonomia della scuola richiede, infatti, un ripensamento (in termini culturali, professionali e organizzativi) del modo di intendere il ruolo dell’insegnante. I docenti stanno vivendo un momento di riqualificazione e ridefinizione della loro professione. Essi hanno un ruolo sociale più articolato rispetto a quello assunto in passato e devono assolvere, quindi, una serie di compiti nuovi. Grazie alla decentralizzazione, infatti, gli insegnanti hanno iniziato a godere di una maggiore libertà di azione:

- sia in termini didattici;
- sia a livello organizzativo e gestionale.

Ciò determina maggiori aspettative nei loro confronti. Oltre a questo, la ricerca di una maggiore qualità della scuola ha contribuito al processo di rinnovamento della professione degli insegnanti. Ci si è resi conto che per migliorare il sistema scolastico uno dei nodi centrali è quello della valorizzazione della sua principale risorsa (i docenti). Sempre più, infatti, gli insegnanti sono ritenuti «attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società e dell’economia» (Reding, 2002, p. 4).

---

<sup>7</sup> L’espressione deriva dalla decisione presa dal governo inglese dopo la crisi fiscale degli anni ottanta di ridurre la spesa pubblica introducendo sistemi di valutazione che mantenessero operativi solo quei programmi che avessero valore.

## 2.2. La valutazione del personale docente: aspetti evolutivi

Nel primo capitolo è stato evidenziato come le riforme avviate recentemente nei sistemi scolastici europei abbiano individuato nella valutazione l'elemento chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento e incentivare i docenti attraverso il sistema premiale.

Il tema della valutazione degli insegnanti ha accompagnato, peraltro, l'evoluzione della scuola. In Italia la prassi valutativa è stata legata a lungo a due parametri, istituiti nel 1958 e aboliti nel 1974:

- il sistema dei concorsi "per merito distinto"<sup>8</sup>, che, accertando le competenze culturali e professionali dell'insegnante, ne permetteva un avanzamento accelerato di carriera; questo sistema di concorsi era riservato a quanti si trovassero a non più di tre anni di distanza dal compimento della anzianità richiesta per il passaggio rispettivamente alla terza e alla quarta classe di stipendio; avessero prestato almeno quattro anni di effettivo servizio; avessero riportato nell'ultimo triennio qualifiche non inferiori a "valente" o a quella corrispondente a "distinto";

- il giudizio espresso annualmente dal direttore didattico (le cosiddette "note di qualifica").

Questi parametri hanno evidenziato, peraltro, una scarsa capacità di integrare la valutazione interna ed esterna nell'analisi della prestazione didattica dei docenti. Un primo intervento per riordinare la materia si è avuto con il d.p.r. n. 417/1974, il quale ha affermato due principi: dal un lato la libertà d'insegnamento, la cui principale manifestazione è la prestazione didattica; dall'altro, l'unitarietà della funzione docente, che si articola in una serie di competenze<sup>9</sup>. Questo secondo principio è stato ribadito dalla legge n. 59/1997, la

---

<sup>8</sup> Introdotti dal R.D. n. 1054/1923 e confermati dalla legge n. 165/1958.

<sup>9</sup> Competenze: «disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali ..., competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche» (Dm 249/2010, art. 2, commi 1, 2, 3).

quale ha riconosciuto l'autonomia delle istituzioni scolastiche. L'anno seguente, il d.lgs. n. 112/1998 ha ribadito come spettassero allo Stato «le funzioni di valutazione del sistema scolastico».

Il principio dell'unicità della funzione docente ha avuto, come effetto, quello di riconoscere solo una differenziazione basata sull'anzianità di servizio e di natura economica, eliminando ogni distinzione fondata sulla valutazione (merito). Negli anni Settanta è venuta meno, quindi, ogni forma di valutazione della prestazione degli insegnanti (Faranga, 2014). L'unica eccezione era (come è tuttora) la possibilità che l'attività didattica del docente venga valutata, «su richiesta dell'interessato»<sup>10</sup>, dal Comitato per la valutazione del servizio. Questa valutazione deve fondarsi su dodici parametri, riportati nel quadro seguente:

- 
- le qualità intellettuali;
  - la preparazione culturale e professionale, anche con riferimento a eventuali pubblicazioni;
  - la diligenza;
  - il comportamento nella scuola;
  - l'efficacia dell'azione educativa e didattica;
  - le eventuali sanzioni disciplinari;
  - l'attività di aggiornamento;
  - la partecipazione ad attività di sperimentazione;
  - la collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola;
  - i rapporti con le famiglie degli alunni,
  - le attività speciali nell'ambito scolastico;
  - e infine ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente.
- 

L'art. 66 del d.p.r. n. 417/1974 precisa, peraltro, come la valutazione del servizio non dia luogo a un «giudizio complessivo, né analitico, né sintetico e

---

<sup>10</sup> Art. 4, p. 9, L. n. 477/1973.

non è non traducibile in punteggio». Questa formula evidenzia come il quadro normativo abbia voluto escludere, sulla base di una visione egualitarista, che il personale docente possa essere classificato mediante criteri di merito o attraverso giudizi di valore sull'attività didattica (Sergiovanni-Starratt, 2003). Il d.p.r. n. 417/1974 ha introdotto, infatti, dodici indicatori di valutazione<sup>11</sup>, senza peraltro indicare la natura formale e sostanziale del giudizio che dovrebbe essere espresso sull'insegnante.

A livello normativo un richiamo alla necessità di una valutazione di sistema si trova nel decreto legge n. 29/1993, successivamente recepito nel Testo Unico sull'istruzione, L'art. 603 precisa che «nel quadro della definizione di strumenti idonei al conseguimento di una maggiore produttività del sistema scolastico ed al raggiungimento di obiettivi di qualità, il Ministro della pubblica istruzione provvede alla determinazione di parametri di valutazione dell'efficacia della spesa che tengano conto dei vari fenomeni che, condizionando l'attuazione del diritto allo studio, si riflettono sui livelli qualitativi dell'istruzione. A tal fine provvede altresì all'individuazione di adeguati metodi di rilevamento dei processi e dei risultati del servizio scolastico, in termini di preparazione generale e di preparazione specifica». Questa disposizione non ha trovato riscontro, però, dal punto di vista della sua attuazione pratica.

Una parziale evoluzione si è avuta, nel corso degli anni '90, con le norme che disciplinano il rapporto di lavoro nella scuola. Esse hanno modificato lo stato giuridico del docente, stabilendo la natura privata del lavoro pubblico dipendente (Di Geronimo, 2012). L'insegnante è qualificato come un lavoratore dipendente ed è sottoposto, oltre che allo Statuto dei lavoratori, alle norme statali

---

<sup>11</sup> Vale a dire: qualità intellettuali; preparazione culturale e professionale; diligenza; comportamento nella scuola; efficacia dell'azione educativa e didattica; eventuali sanzioni disciplinari; attività di aggiornamento; partecipazione ad attività di sperimentazione; collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola; rapporti con le famiglie degli alunni; attività speciali nell'ambito scolastico; ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente.

e contrattuali che regolano la materia della valutazione. Anche se i contratti nazionali di lavoro prendono in considerazione quest'ultimo tema, collegando la valutazione ai sistemi premiali, l'orientamento è stato quello di ridurre al minimo l'attività valutativa. Come osserva un autore, «i contratti collettivi della scuola primaria e secondaria hanno dimostrato una chiara volontà di evitare un collegamento tra gli incentivi economici e la valutazione della funzione docente, ma soprattutto hanno rifiutato di considerare quest'ultima come strumento di crescita personale e del sistema scolastico» (Faranga, 2014, p. 4).

Un altro aspetto da considerare è il divario che si è venuto a creare tra la valutazione dell'insegnamento scolastico e dell'insegnamento universitario. Se nel primo il tema della valutazione è stato a lungo marginalizzato, nel secondo è diventato rapidamente un punto qualificante della programmazione dei singoli Atenei.

Nel Comunicato di Berlino del 2003<sup>12</sup>, i Ministri dell'Unione Europea hanno espresso la volontà di sviluppare criteri e metodologie condivise per quel che riguarda la valutazione della qualità dell'offerta formativa universitaria<sup>13</sup>. L'assicurazione della qualità ha assunto rilevanza ancora maggiore dopo l'adozione del documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA), proposto dall'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* e adottato, nel contesto del processo di Bologna, dai Ministri europei responsabili dell'istruzione superiore nella riunione di Bergen del 19-20 maggio 2005. Questo documento ha anche introdotto i concetti di “assicurazione interna della qualità” e di

---

<sup>12</sup> Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore “Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore”, Berlino, 19 settembre 2003.

<sup>13</sup> Essi hanno anche sottolineato come la responsabilità di assicurare la qualità spetti in primo luogo ad ogni singolo Ateneo. Ne deriva che, nell'ambito delle varie procedure di valutazione (esterne e interne), ogni struttura deve effettuare le scelte di valutazione che siano adatte alla sua organizzazione didattica. Queste scelte comprendono i soggetti da coinvolgere nel processo, l'oggetto della valutazione, oltre che i mezzi (procedure e strumenti) attraverso i quali si valuta.

“assicurazione esterna della qualità”<sup>14</sup>: la prima riguarda le attività di assicurazione della qualità nella responsabilità dell’istituzione o del corso di studio che offre il servizio di formazione, la seconda riguarda invece le attività di assicurazione della qualità delle agenzie esterne all’istituzione che offre il servizio di formazione e coincide di fatto con la valutazione esterna effettuata dalle agenzie di valutazione (Squarzoni, 2013). Più in particolare, l’ENQA sottolinea come il modo più credibile per mantenere la fiducia degli studenti e delle altre parti interessate nella formazione superiore sia quello di mettere effettivamente in atto misure di assicurazione interna della qualità tali da garantire che i corsi di studio siano ben progettati, regolarmente monitorati e periodicamente riesaminati.

Nel corso del nuovo millennio si è imposta, quindi, la necessità che le istituzioni universitarie valutino la qualità della didattica. In primo luogo esse devono prendere in considerazione i punti di vista dei diversi attori che partecipano al processo formativo (docenti e studenti). In secondo luogo devono considerare le Facoltà come singoli contesti di organizzazione della didattica, ciascuno con una propria specificità. La valutazione può riguardare, inoltre, diversi “oggetti”: l’operato del singolo docente (*teacher evaluation*); il corso o insegnamento universitario (*course o teaching evaluation*); il corso di studi (*curriculum o programme evaluation*); le facoltà (*institutional evaluation*).

Il legislatore italiano, per adeguare il sistema formativo universitario alle prescrizioni europee, ha adottato il d.lgs. n. 19 del 27 gennaio 2012. Questo decreto ha previsto l’introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell’efficacia delle attività didattiche e di ricerca. Il decreto ha affidato, inoltre, all’Agenzia Nazionale di Valutazione di

---

<sup>14</sup> La norma UNI EN ISO 9000:2005 definisce “assicurazione della qualità” la «parte della gestione per la qualità mirata a dare fiducia che i requisiti per la qualità saranno soddisfatti», dove “gestione per la qualità” è definita come le «attività coordinate per guidare e tenere sotto controllo un’organizzazione in materia di qualità».

Università e Ricerca (ANVUR) il compito di individuare le metodologie e gli indicatori per l'accreditamento e la valutazione periodica (Mio, 2016). La rilevazione dell'opinione degli studenti è diventata, così, uno degli elementi fondamentali dell'intero sistema integrato di Autovalutazione/ Valutazione periodica /Accreditamento (AVA) previsto dall'ANVUR<sup>15</sup>.

### **2.3. La valutazione nelle proposte ministeriali dal 1996 al 2008**

Le considerazioni precedenti evidenziano come la formazione universitaria abbia dimostrato, in materia di valutazione dei docenti, una capacità di adeguamento e di aggiornamento che non caratterizza invece la formazione primaria e secondaria. Quest'ultima è stata caratterizzata, anche nei decenni seguenti, dal principio della non valutazione del personale docente e la stessa contrattazione collettiva non è riuscita a introdurre prassi valutative (Faranga, 2014).

La resistenza del mondo scolastico a ogni forma di valutazione ha operato in occasione delle diverse riforme della Pubblica amministrazione. Basti pensare che il d.lgs. 286/1999<sup>16</sup> ha previsto modalità di controllo e valutazione molto stringenti per la Pubblica amministrazione, ma il suo art. 1, comma 4, stabilisce che da esse è esclusa «l'attività didattica del personale della scuola». La scelta del legislatore di non intervenire nella materia della valutazione degli insegnanti ha fatto sì che un ruolo rilevante abbiano avuto, nel nuovo millennio, i progetti

---

<sup>15</sup> La Scheda Unica Annuale (SUA) è lo strumento gestionale che sta alla base delle progettazione, realizzazione, autovalutazione e ri-progettazione del corso di studi. Per potenziare il sistema AVA, l'ANVUR ha assegnato un ruolo fondamentale alle indagini sulla valutazione della didattica erogata e dei servizi di supporto. Questo ruolo è così rilevante che oggi è prevista l'acquisizione dell'opinione degli studenti (compresi i non frequentanti), dei laureandi, dei laureati e dei docenti stessi. Queste informazioni servono per completare l'attività di monitoraggio della qualità dei Corsi di Studio.

<sup>16</sup> D.lgs 30 luglio 1999, n. 286: Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

ministeriali. Queste iniziative hanno cercato di definire una modalità di valutazione degli istituti scolastici (in vista di un miglioramento dell'offerta formativa) e dei singoli docenti (in chiave premiale).

Alla fine degli anni '90, il ministro Berlinguer ha proposto (senza successo) una serie di meccanismi di valutazione individuale degli insegnanti. In questa fase l'unico progresso è stato conseguito dal CCNL del 1999, che ha previsto un'integrazione retributiva per gli insegnanti, con un'esperienza almeno decennale, selezionati in base a tre criteri: il curriculum, un test e una lezione simulata. Successivamente, il ministro Moratti ha assegnato a un Gruppo di Lavoro il compito di definire i parametri per la valutazione del servizio scolastico. Il Gruppo ha definito un Progetto Pilota che, nelle sue tre edizioni, ha coinvolto circa duemilacinquecento istituti (materne, elementari, medie e secondarie superiori), già attivi nell'ambito dell'autovalutazione e/o della certificazione della qualità. Il Progetto Pilota, affidato all'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione)<sup>17</sup>, ha previsto l'analisi periodica e standardizzata dei risultati della popolazione studentesca, in chiave di rendicontabilità e premialità dell'offerta formativa.

Nel 2003 l'Aran (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni) ha presentato ai sindacati una proposta di accordo che metteva in relazione gli esiti delle prove Invalsi (vale a dire le prestazioni degli allievi) con la progressione di carriera dei docenti. Questa proposta non è stata accolta, anche se l'iniziativa coordinata da Invalsi è diventata un elemento strutturale del sistema scolastico italiano.

Prima di procedere nell'analisi, è opportuno ricordare brevemente l'esperienza della scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS). Si è trattato di una scuola di specializzazione universitaria, di durata biennale, dirette a formare gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e

---

<sup>17</sup> Istituito con il d.lgs. 286 del 2004.

secondo grado. L'attività delle SSIS ha avuto luogo per dieci anni, in nove cicli biennali, dal 1999-2000 al 2008-2009, rivelandosi uno strumento di valutazione dei docenti in misura molto maggiore di quanto previsto inizialmente (Pellegrini, 2014).

Un'attività specifica della SSIS è stata il tirocinio didattico. Per la prima volta è stata riconosciuta al docente di scuola secondaria una specificità, che, analogamente ad altre professioni ad elevata responsabilità (in campo medico, legale, tecnico-scientifico, di ricerca), richiede un periodo di pratica sul campo, successivo alla certificazione accademica e sotto la guida di professionisti del settore. Inoltre, come osserva un autore, «la contemporaneità fra tirocinio e formazione è stato un punto di forza del modello formativo; si è infatti introdotta l'attitudine alla formazione continua, contemporanea all'attività lavorativa, capace di arricchire l'esperienza pratica con la riflessione teorica» (Pastore-Salamida, 2013, p. 7). Se per i giovani neolaureati è stato abbastanza naturale sottoporre a una valutazione gli apprendimenti della SSIS, molto diversa è stata la situazione dei docenti con un'esperienza di insegnamento. A questi soggetti era riconosciuto un credito fino al 50% delle ore di tirocinio.

La maggior parte dell'attenzione era dedicata alla riflessione critica sulla propria esperienza di insegnamento. La valutazione dell'attività di tirocinio era, quindi, una vera e propria valutazione dell'attività didattica, di periodo medio-lungo. Per la prima volta, quindi, migliaia di docenti hanno illustrato e giustificato i loro metodi, ripensando criticamente la loro pratica didattica e sottoponendo la valutazione a dei colleghi esperti. Ciò ha reso l'attività delle SSIS un'esperienza unica nella storia italiana dell'insegnamento.

Un nuovo tentativo di coordinare la valutazione degli istituti con quella degli insegnanti ha avuto luogo nel corso del 2008. Il *Quaderno Bianco* del ministro Fioroni si è proposto di integrare l'autovalutazione delle scuole con la valutazione esterna degli apprendimenti. Quest'ultima, in particolare, doveva rilevare il valore aggiunto intellettuale e sociale che ogni istituto concorre a

creare incrementando le conoscenze dei propri studenti. Sempre nel 2008 la direttiva n. 74 del MIUR ha chiesto all'Invalsi nel 2008 di avviare un piano di ricognizione delle metodiche adottate a livello internazionale per la valutazione degli insegnanti con particolare riferimento all'uso di detta valutazione a fini premiali di carriera e retribuzione. Il compito dell'Invalsi, come precisa la direttiva, avrebbe dovuto limitarsi a questa ricognizione delle metodologie adottate a livello internazionale, dal momento che l'Istituto non può effettuare valutazioni del personale docente.

#### **2.4. Le riforme del 2009**

La valutazione degli insegnanti ha conosciuto una fase di svolta, in Italia, alla fine del primo decennio del Duemila. La cosiddetta riforma Brunetta e gli interventi avviati dal ministro Gelmini hanno inciso, infatti, sul principio della non valutazione del personale docente.

Il d.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150, "Ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni", ha introdotto alcune importanti novità in materia di produttività nella Pubblica amministrazione.

La *ratio* del decreto del Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione è quello di favorire l'aumento della produttività dei dipendenti pubblici. Questo obiettivo viene perseguito essenzialmente in chiave di riconoscimento del merito individuale e collettivo, «assicurando il rafforzamento della tutela degli interessi pubblici e dei livelli essenziali delle prestazioni rese agli utenti dei pubblici servizi» (Nuzzaci, 2010). A questo aspetto si lega quello di creare un regime sanzionatorio dell'improduttività e dell'inefficienza, basato su una revisione delle norme riguardanti la responsabilità, i meccanismi di controllo, i poteri e le sanzioni disciplinari.

L'art. 17, comma 1, e l'art. 18, comma 1, affermano il principio della valorizzazione del merito e dell'incentivazione della produttività e della qualità della prestazione lavorativa attraverso metodi selettivi e concorsuali. Inoltre, «attraverso il divieto (art. 18, comma 2) di distribuire gli incentivi in maniera indifferenziata o sulla base di automatismi, si crea il collegamento fra i premi e il sistema di valutazione e la validazione dei risultati (Nuzzaci, 2010). L'art. 19 è il fulcro del sistema, in quanto introduce un preciso criterio di selettività su base meritocratica, applicabile a tutto il personale (compresi i dirigenti). Nel capo II sono elencati, inoltre, gli altri strumenti per premiare il merito e le professionalità, vale a dire il bonus annuale delle eccellenze (art. 21); le progressioni economiche (art. 23), le progressioni di carriera (art. 24), l'attribuzione di incarichi e responsabilità (art. 25), l'accesso a percorsi di crescita professionale (art. 26).

La riforma Brunetta ha previsto, quindi, che venga misurata e valutata la *performance* individuale e organizzativa del personale di tutta la Pubblica amministrazione, comprese quindi le istituzioni scolastiche. La finalità è quella di «migliorare la qualità dei servizi pubblici, incrementare le competenze professionali e valorizzare il merito»<sup>18</sup>.

Focalizzando l'attenzione sul contesto scolastico, la riforma Brunetta si è proposta di collocare la valutazione degli insegnanti nell'ambito della valutazione della *performance* individuale (mentre la *valutazione delle scuole* rientra in quella della *performance* organizzativa). Il d.lgs. n. 150/2009 ha trovato applicazione con lo schema di decreto che disciplina la valutazione del merito della *performance* degli insegnanti, in vista dell'attuazione del sistema premiale selettivo. Questo sistema si fonda su una logica meritocratica e si propone di valorizzare i dipendenti che raggiungono «le migliori performance attraverso l'attribuzione selettiva di incentivi sia economici sia di carriera» (art.

---

<sup>18</sup> Art. 3, D.Lgs n. 150/2009.

3, comma 1). Inoltre, lo schema di decreto articola il ciclo di valutazione della *performance* nelle fasi seguenti:



Il Ministero ha adottato nel 2015 il provvedimento istitutivo del “Sistema di misurazione e valutazione della performance”, di cui si parlerà nel terzo capitolo. Qui è possibile ricordare brevemente come questo sistema abbia il compito di definire le modalità e i soggetti del processo di valutazione della *performance* e del suo andamento. L’art. 7 del D.P.C.M. prevede, in particolare, che il sistema valuti il «grado di raggiungimento degli specifici obiettivi», la «qualità e quantità del contributo della performance individuale all’istituzione scolastica di appartenenza», le «competenze dimostrate» e i «comportamenti professionali e relazionali».

Lo stesso D.P.C.M. ha stabilito che gli obiettivi, riferiti all’anno scolastico, devono essere stabiliti con riferimento ai risultati di apprendimento individuati a livello nazionale e in relazione al Piano dell’offerta formativa dello

specifico istituto. Gli obiettivi coincidono, quindi, con i risultati di apprendimento definiti nei programmi didattici. Ne deriva che la qualità delle *performance* dei docenti, nella scuola primaria e secondaria, deve essere valutata sulla base dei risultati di apprendimento degli allievi.

Anche la riforma Gelmini del 2009 ha collegato la valutazione degli insegnanti a un sistema premiale individuale. Questa riforma ha condiviso gli stessi principi della riforma Brunetta e ha previsto la creazione di sistema di misurazione e valutazione delle *performance* basato sul conseguimento di specifici obiettivi, su cui parametrare gli incentivi economici individuali. All'Invalsi è stato affidato il compito di "misurare" il valore aggiunto conseguito da ogni istituto. La caduta del governo di centro-destra, nel 2011, ha impedito peraltro che il progetto del ministro Gelmini trovasse applicazione.

## **2.5. Quali realtà oggi: il quadro dei sistemi di valutazione scolastica**

All'indomani della formazione del governo Monti, alla fine del 2011, l'Unione europea ha fatto presente all'esecutivo italiano che l'Italia non avesse ancora provveduto a definire un programma di valutazione dell'efficacia scolastica e di misurazione della performance individuale. L'impegno dei nuovi ministri Profumo e Carrozza, nei tre anni seguenti, è stato in questo ambito molto intenso. Il MIUR ha promosso alcuni progetti sperimentali orientati alla premialità, come il progetto "Valorizza", per premiare i docenti con la migliore reputazione, e il progetto VSQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole), per premiare le scuole migliori (Fondazione Giovanni Agnelli, 2015).

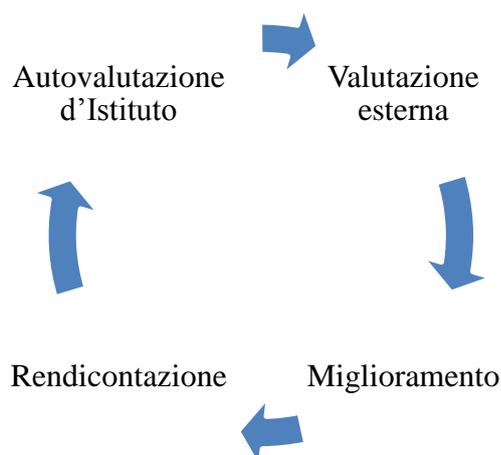
Successivamente, un'ampia rete di scuole (oltre 700) ha sperimentato modelli di autovalutazione, valutazione esterna e miglioramento, con la gestione diretta da parte dell'Invalsi e l'utilizzo di finanziamenti europei. Nel frattempo la

legge n. 10 del 2011 ha ridisegnato il sistema di valutazione immaginando il concorso paritario di tre soggetti:

- l'Invalsi, che è responsabile delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti;
- l'Indire, cui compete una funzione di accompagnamento delle istituzioni scolastiche verso il miglioramento;
- il Servizio Ispettivo, cui sono affidate le verifiche esterne nelle scuole

Il legislatore ha poi “limato” ulteriormente l'architettura di sistema, dando un peso centrale all'Invalsi (legge n. 111 del 2011 e legge n. 35 del 2012).

Un riordino della materia è avvenuto grazie al D.P.R. n. 80/2013. Il decreto ha accantonato, di fatto, la valutazione della *performance* individuale e il sistema incentivante per il singolo insegnante. E' stato regolato, invece, il sistema di valutazione organizzativa, articolato in quattro fasi:



Il D.P.R. n. 80/2013 stabilisce che la “valutazione esterna” delle scuole venga effettuata da “nuclei di valutazione” di cui fanno parte un dirigente tecnico e due esperti, selezionati e formati dall'Invalsi. Le visite devono avvenire seguendo protocolli di valutazione definiti e applicando parametri di efficienza ed efficacia stabiliti dall'Invalsi. La tabella seguente illustra i quattro tipi di valutazione previsti dal d.p.r. n. 80/2013.

## Valutazione interna ed esterna delle Istituzioni scolastiche

<i>Tipo di valutazione</i>	<i>Soggetto che valuta</i>
Valutazione del personale docente come «misurazione e valutazione della performance individuale» (insegnamento)	- Dirigente scolastico
Valutazione dell'Istituzione scolastica come misurazione e valutazione della performance organizzativa	- Ispettori tecnici - Nucleo di valutazione esterna - Esperti esterni - Invalsi
Autovalutazione d'istituto	- Collegio dei docenti
Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti	- Invalsi - Docenti

Come è possibile rilevare, l'evoluzione della normativa sulla valutazione degli insegnanti ha avuto, sino alla recente riforma della “buona scuola” (analizzata nel terzo capitolo), risultati parziali, dando luogo a una regolamentazione molto frammentata.

Nel 2009 il Ministero ha affidato all'Indire il progetto PQM (Piano Qualità e Merito) che si propone di migliorare la qualità dell'insegnamento in due dimensioni: da un lato i contenuti e, dall'altro, i metodi e gli strumenti. Negli anni successivi l'Indire è stato incaricato di sovrintendere a due sperimentazioni che si avvicinano allo scenario del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), come è delineato dal D.P.R. 80 del 2013. Si tratta della Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole (VSQ) e della Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS): in questi due progetti, promossi dal MIUR, le scuole sono chiamate a pianificare e realizzare azioni di miglioramento sulla base di criticità e punti di forza della scuola, emersi dal confronto tra i risultati della valutazione interna ed esterna. Con l'anno scolastico 2015/16 ha preso avvio la fase che il D.P.R. 80 del 2013 definisce delle «azioni di miglioramento». Essa prevede per tutte le scuole (statali e paritarie) la pianificazione di un percorso di miglioramento per raggiungere i traguardi connessi alle priorità indicate nel Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Il progetto PQM ha avuto una prima edizione pilota durante l'anno scolastico 2009/10 e una successiva edizione triennale negli anni scolastici 2010/11, 2011/12 e 2012/13. Esso è arrivato a coinvolgere complessivamente circa 500 scuole secondarie di I grado, 20.000 studenti e 350 tutor di progetto. PQM è stato il primo progetto a prevedere la collaborazione nelle scuole dell'Indire e dell'Invalsi, con lo scopo di integrare i compiti principali dei due istituti di ricerca: vale a dire, la formazione dei docenti e la valutazione degli studenti. La struttura del progetto prevedeva, infatti, la successione di diverse fasi: la misurazione degli apprendimenti da parte di Invalsi (all'inizio dell'anno scolastico); l'analisi dei risultati delle prove; la progettazione degli interventi di miglioramento; l'attuazione degli interventi; la nuova misurazione degli apprendimenti al termine dell'anno scolastico (Severi, 2016).

Anche il progetto VSQ, avviato per gli anni scolastici 2010/11, 2011/12 e 2012/13, ha visto collaborare Indire e Invalsi all'interno del SNV. L'obiettivo del progetto è stato quello di sperimentare procedure e strumenti che potranno essere utilizzati nella valutazione di sistema, introducendo il processo di valutazione esterna. Il progetto ha coinvolto 77 istituzioni scolastiche, 16 équipe valutative e 16 tutor di miglioramento. Le fasi del progetto VSQ (fase di valutazione iniziale, fase di progettazione e attuazione di interventi di miglioramento e fase di verifica finale) ricalcano la successione prevista dal progetto PQM, ma questo è l'unico elemento in comune (Severi, 2016). La valutazione, infatti, non riguarda solo gli apprendimenti degli studenti, ma l'istituzione scolastica nel suo complesso (sia la didattica che la dimensione gestionale ed organizzativa) Essa viene effettuata da équipe esterne alla scuola secondo strumenti e protocolli progettati e realizzati dall'Invalsi.

L'Indire ha un ruolo specifico nella fase dedicata alla progettazione e realizzazione delle azioni di miglioramento, attraverso la consulenza dei tutor e del gruppo di supporto scientifico. L'idea di miglioramento alla quale l'Indire si è ispirata in VSQ è quella proposta dal modello CAF (*Common Assessment*

*Framework*). Essa prevede alcuni passaggi fondamentali: un primo momento di autoanalisi per individuare le potenzialità su cui definire le strategie di miglioramento rispetto alle criticità; la costruzione del Piano di Miglioramento a partire dai risultati dell'autoanalisi; la realizzazione del piano e, infine, la valutazione dei risultati (Faggioli, 2014).

Infine il progetto VALeS è l'ultima sperimentazione promossa dal MIUR prima dell'avvio del SNV. Ha coinvolto circa 300 istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo su tutto il territorio nazionale negli anni scolastici 2012/13, 2013/14 e 2014/15. Come per il progetto VSQ, l'Invalsi ha avuto il compito di supportare le scuole nel processo di autovalutazione e di valutazione esterna, definendo gli indicatori, gli strumenti e le procedure. L'Indire è intervenuto nel percorso di pianificazione e attuazione dei processi di miglioramento, attraverso i tutor e i consulenti.

Nell'ambito del VALeS, la scuola definisce nel PdM una precisa strategia, operando, come affermano le *Linee guida*, una «riflessione di insieme che orienta la scelta degli obiettivi e indica la modalità che l'organizzazione intende perseguire». Nel PdM vengono descritti gli interventi che la scuola decide di attuare in un determinato periodo di tempo per raggiungere gli obiettivi che si prefigge in un'ottica di miglioramento potenziale e continuo del proprio funzionamento: vale a dire, lo scenario di riferimento (il contesto interno ed esterno); l'idea guida del Piano di Miglioramento (gli obiettivi strategici ed operativi, i punti di forza delle scelte); l'elenco dei progetti stabiliti; le fasi del miglioramento continuo previste per ciascun progetto (pianificazione, realizzazione, monitoraggio del progetto, diffusione dei risultati e del miglioramento), i criteri di valutazione dei singoli progetti e del piano complessivo; infine, il budget complessivo del Piano (Faggioli, 2014).

## 2.6. Valutazione e formazione degli insegnanti nell'inchiesta TALIS: problematiche e potenzialità emergenti

L'analisi delle caratteristiche professionali nei docenti nei diversi Paesi europei possono essere ricavati da due documenti redatti dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico: il rapporto TALIS del 2013, dal titolo *Teaching and Learning International Survey* (ultima fonte disponibile in attesa della prossima pubblicazione dell'edizione del giugno 2019), e il rapporto TALIS del 2018, intitolato *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Il primo documento è più focalizzato sulla figura del docente, mentre il secondo prende in considerazione le modalità di preparazione e carriere del personale docente.

Il rapporto *Teaching and Learning International Survey* del 2013 si basa su un'indagine condotta ogni cinque anni e fornisce dati comparabili su scala internazionale sulle condizioni di lavoro nelle scuole che, in Italia, corrispondono alla secondaria di I grado. TALIS intende raccogliere dati sulle condizioni di lavoro dei docenti e dei dirigenti. Il progetto si propone di indagare i seguenti temi: aggiornamento professionale dei docenti; credenze e atteggiamenti degli insegnanti in merito all'insegnamento e alle pratiche didattiche; valutazione del lavoro degli insegnanti e ricadute di questa valutazione; stili di leadership del dirigente<sup>19</sup>. Questo approccio è stato scelto per accertare come le politiche del sistema educativo vengano percepite e realizzate nelle scuole e nelle aule, nella consapevolezza che solo la corrispondenza tra obiettivi educativi e concrete pratiche attuative possono assicurare un'elevata qualità dell'insegnamento<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> La prima rilevazione è stata condotta nel corso dell'anno scolastico 2007/08, riguarda solo dirigenti e docenti della scuola secondaria di I grado e ha visto la partecipazione di 23 paesi.

<sup>20</sup> L'universo degli insegnanti è stato individuato sulla base di una definizione di insegnante comune per tutti i Paesi, secondo la quale è insegnante «colui/colei la cui attività prevalente nella scuola è quella di istruire gli studenti. L'istruzione può essere fornita mediante lezione ad un'intera classe, a piccoli gruppi di studenti o a singoli individui».

Un primo gruppo di dati forniti dall'indagine TALIS 2013 riguarda le caratteristiche biografiche e professionali degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine. In primo luogo in Italia, come negli altri Paesi dell'Ocse, prevalgono i docenti donna, anche se nel nostro Paese questo valore è più marcato (78,5% contro il 68,1% della media TALIS). Un'altra tendenza è la maggiore età del corpo docente: l'età media degli insegnanti italiani è di 49 anni a fronte di una media TALIS pari a 43 anni. I docenti italiani presentano anche una più lunga esperienza professionale (20 anni contro i 16 anni della media TALIS), anche se è inferiore il tasso di partecipazione a programmi di formazione (79,1% contro l'89,9% della media).

Una sezione della ricerca TALIS è dedicata alla valutazione degli insegnanti. Un primo dato rilevante riguarda il fatto che nei Paesi analizzati dalla ricerca TALIS solo il 7% dei docenti opera in istituti scolastici in cui non sono presenti attività di valutazione formale, mentre questa percentuale sale al 70% in Italia.

#### **Docenti che lavorano in scuole con valutazione formale, 2013 (%)**

	Paesi TALIS	Italia
Mai valutati in generale	7%	70%
Mai valutati dal dirigente	14 %	75 %
Mai valutati da altri membri del team di dirigenza	30 %	88 %
Mai valutati da mentori assegnati	52 %	90 %
Mai valutati da altri docenti (non membri del team di dirigenza)	53 %	90 %
Mai valutati da persone o organismi esterni (es. ispettori, rappresentanti dell'autorità locali ecc).	37 %	89 %

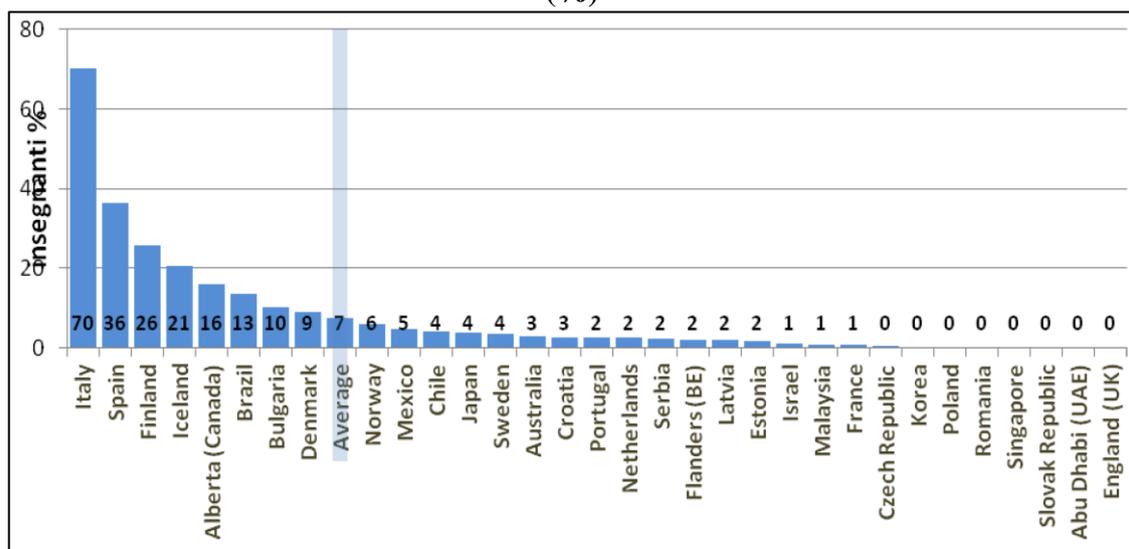
Fonte: Ricerca TALIS, 2013, p. 52.

Questi dati evidenziano la forte asimmetria presente tra la scuola italiana e quella degli altri Paesi TALIS con riferimento alla valutazione formale. Nel nostro Paese, infatti, solo il 30% dei docenti (a fronte del 93% della media

TALIS) viene sottoposto a qualche forma di valutazione diretta a verificare la qualità del suo insegnamento. Altrove, come si vedrà meglio nel secondo capitolo, le pratiche di valutazione e di *feedback* sono regolamentate e sono ispirate al principio del miglioramento continuo.

Questo stato di cose, come si è cercato di illustrare nelle pagine precedenti, è il risultato di una complessa evoluzione della normativa sulla valutazione dei docenti. Dopo la fase dei concorsi (anni Settanta e Ottanta), è seguito un periodo caratterizzato dal tentativo di “valorizzare il merito” e che ha avuto il merito di promuovere alcuni importanti sperimentazioni. Più di recente, si sono succeduti numerosi progetti di valutazione delle scuole (VSQ, Valutazione e Miglioramento ecc.) il cui obiettivo è stato quello di individuare modalità e strumenti per migliorare l’istruzione e la formazione. In questo quadro si colloca, in particolare, il Sistema Nazionale di Valutazione delle istituzioni scolastiche (SNV), anche se attualmente l’Italia è ancora priva di una forma istituzionalizzata di valutazione degli insegnanti.

**Docenti che operano in istituti che non attuano forme di valutazione formale, 2013 (%)**



Fonte: Ricerca TALIS, 2013, p. 71

Questo *excursus* giustifica il fatto che l'Italia, con riferimento alla prassi valutativa, presenta valori molto diversi da quelli dei Paesi TALIS. Basti pensare che in Spagna, vale a dire il Paese che si colloca subito dopo il nostro, la percentuale di insegnanti che non vengono valutati è pari al 37%.

Un altro aspetto interessante analizzato da TALIS riguarda le ricadute della valutazione, sia interna che esterna, sulla vita professionale dei docenti. È importante ricordare come la valutazione risponde ad esigenze diverse. Da una parte, infatti, vi è una valutazione a scopo rendicontativo. Questo tipo di valutazione risponde ad una logica di controllo e viene utilizzata di solito per individuare gli insegnanti “migliori” (Faggioli, 2014). Essa si associa a un sistema di incentivi o sanzioni in merito ai risultati ottenuti. I premi possono consistere in incentivi stipendiali o avanzamenti di carriera, mentre le sanzioni possono dare luogo a trasferimenti o licenziamenti<sup>21</sup>. Dall'altra parte vi è una valutazione a scopo di sviluppo professionale (funzione formativa). L'obiettivo di questa valutazione è quello di individuare i punti di debolezza e i punti di forza dell'insegnante per far sì che la valutazione diventi un processo formativo che lo aiuti a migliorare la sua professionalità. In questo senso si ritiene che, diventando più consapevoli dei processi messi in atto e dei risultati conseguiti, siano gli stessi insegnanti ad attivare azioni migliorative.

I dati del rapporto TALIS evidenzia come in Italia la prassi valutativa sia diretta soprattutto a “superare le difficoltà riscontrate nella didattica”, mentre un rilievo marginale hanno lo sviluppo della carriera o gli aumenti della retribuzione. Anche questo dato attesta come il progetto del legislatore italiano di collegare la valutazione degli insegnanti con il sistema premiale sia ancora

---

<sup>21</sup> È a questo tipo di valutazione che sembrerebbe aver fatto riferimento il Ministro Gelmini quando, assegnando i compiti all'Invalsi, con le Direttive Ministeriali annuali e triennali del 2008 e 2009 n. 74, 75 e 76, richiama l'ente a proseguire nella «ricognizione delle metodiche adottate a livello internazionale per la valutazione degli insegnanti con particolare riferimento all'uso di detta valutazione a fini premiali di carriera e retribuzione» (MIUR, Direttiva Ministeriale 15 settembre 2008, n. 74, p. 6).

lontano dall'essere attuato. Nel caso italiano, inoltre, l'assenza di collegamenti tra la valutazione e le possibilità di avanzamento di carriera attestano come il mondo della scuola sia ancora ancorato al "criterio di anzianità di servizio". Un dato rilevante è invece quello (50%) ai soggetti che operano in istituti in cui la valutazione può portare a una modifica delle responsabilità del lavoro del docente (con un adeguamento del compenso), di solito legate allo svolgimento di attività aggiuntive.

Oltre alle attività formali di valutazione, la ricerca TALIS prende in esame anche quelle informali, vale a dire il cosiddetto *feedback*. Quest'ultimo può provenire da soggetti diversi: la dirigenza scolastica, altri insegnanti, tutor ecc. Nei Paesi TALIS gli insegnanti che affermano di ricevere *feedback* da fonti diverse sono l'88%, a fronte di un dato italiano del 57%. Nel nostro Paese la fonte principale di valutazione informale è costituita da altri docenti (che formulano brevi giudizi didattico-disciplinari nell'ambito di iniziative di confronto e di analisi dell'esperienza di insegnamento dell'istituto), seguita dai dirigenti scolastici e da organi esterni. Queste indicazioni suggeriscono come, in Italia, a differenza di altri contesti, il lavoro di insegnanti presenti una dimensione collaborativa più che gerarchica. Se alcuni autori ritengono preferibile questa modalità operativa, altri sollecitano invece la necessità di accelerare il processo di estensione delle sperimentazioni realizzate dal MIUR. In realtà, l'esperienza passata e il dibattito attuale non consentono di esprimere un chiaro giudizio di preferenza tra l'approccio collaborativo e quello gerarchico.

Un particolare interesse hanno, infine, i risultati relativi ai metodi attraverso cui gli insegnanti ricevono il *feedback*. In Italia i tre metodi prevalenti sono l'analisi dei risultati delle prove degli studenti, l'osservazione in classe e l'interazione con i genitori. Come sottolinea il commento del Ministero alla ricerca TALIS, «l'osservazione in classe può agire come un meccanismo che assicura la qualità dell'insegnamento, in quanto consente di monitorare la qualità

della pratica didattica, e può aiutare a creare una cultura della condivisione e dello scambio di idee, determinando un collegamento forte tra osservazione, feedback e miglioramento nell'insegnamento e nell'apprendimento» (Talis, 2013, p. 76).

### Valutazione informale e feedback informale agli insegnanti

	Paesi TALIS	Italia
Persone o organismi esterni	29%	22 %
Dirigente scolastico	54%	28%
Membri del team di dirigenza	49%	15%
Mentori assegnati	19%	2%
Altri docenti	42%	39%
Non hanno mai ricevuto feedback nella scuola in cui lavorano	12%	43%

Fonte: Ricerca TALIS, 2013, p. 74.

Con riferimento ai *feedback* ricevuti dai genitori, va ricordato che la scuola e la famiglia sono le due principali agenzie educative cui è affidato il compito di promuovere l'educazione e la socializzazione delle giovani generazioni. Negli ultimi decenni esse hanno ridefinito i loro rapporti, cercando di adeguarli sia allo sviluppo delle conoscenze pedagogiche, sia ai mutamenti sociali. La complessità della loro interazione è messa in evidenza da tutta la letteratura. Alcuni autori parlano di due sistemi educativi che dovrebbero stabilire relazioni di collaborazione e di alleanza educativa, ma che i protagonisti possono vivere come ingerenze nei rispettivi ambiti. Per altri studiosi, questo rapporto si definisce nel "contatto" tra la cultura scolastica degli insegnanti e la cultura familiare dei genitori. Ciascuno di essi è caratterizzato da un proprio modo di percepire le dinamiche che riguardano l'obiettivo comune di educare e formare l'alunno.

Come illustra la tabella seguente, le modalità di valutazione informale degli insegnanti è non solo meno praticata, ma presenta un livello maggiore di

genericità. Essa tende a privilegiare, infatti, l'osservazione diretta in classe dell'attività didattica e l'analisi dei risultati delle prove degli studenti.

### I metodi di valutazione informale e feedback

	Paesi TALIS	Italia
Osservazione diretta in classe dell'attività didattica	79%	41%
Esiti di indagini condotte tra gli studenti sulla didattica in classe	53%	35%
Valutazione delle conoscenze dei docenti nelle discipline insegnate	55%	26%
Analisi dei risultati delle prove degli studenti	64%	44%
Feedback a seguito autovalutazione del proprio lavoro	53%	25%
Esiti di indagini o interazioni con i genitori	53%	41%

Fonte: Ricerca TALIS, 2013, p. 75.

Inoltre, è possibile osservare come l'Italia rientri tra i Paesi in cui l'interazione con le famiglie degli alunni è altrettanto importante quanto l'osservazione in classe e l'analisi delle prove degli studenti. Questo dato trova una spiegazione nel fatto che, mancando in Italia un sistema formale di valutazione degli insegnanti, anche la pratica informale è più libera e aperta al contesto esterno. Nel nostro paese, cioè, l'autonomia didattica tende a prevalere sulla rendicontazione, facendo in modo che una parte significativa della valutazione dei docenti sia assegnata ai genitori degli alunni.

In conclusione, il "caso Italia" presenta alcune rilevanti particolarità per quanto riguarda la valutazione degli insegnanti. Storicamente, il legislatore incontra una notevole difficoltà a individuare modalità attuabili e strumenti realistici di valutazione dei docenti, dal momento che questi ultimi, partendo dal principio dell'unicità della funzione docente, hanno sempre reclamato il rispetto del principio della non valutazione del personale. Come si avrà modo di illustrare nei capitoli seguenti, il contesto internazionale si sta muovendo, al contrario, verso forme sempre più incisive di monitoraggio dell'attività dei

docenti, dirette non tanto a controllarne l'operato quanto a migliorare il loro contributo alla creazione di valore aggiunto per il sistema scolastico.

In Italia, in conclusione, dopo l'abbandono, avvenuto qualche decennio fa, delle note di merito assegnate ai docenti dagli allora "direttori didattici" e delle visite ispettive alle classi, oggi non è prevista nessuna forma istituzionalizzata di valutazione degli insegnanti. Se vi è, infatti, la valutazione, svolta alla fine del primo anno d'insegnamento del docente neo-assunto a tempo indeterminato, da parte del comitato di valutazione, questo processo valutativo risponde a un mandato e può, in taluni casi, essere realizzato come momento puramente formale e poco significativo. Tale situazione è un'anomalia rilevante in quanto «come ogni sistema economico e sociale, il sistema scolastico funziona tanto in base a scelte individuali e interazioni di gruppo, quanto in base a regole e controlli » (Bertola-Checchi, 2010, p. 245). In tal senso, come osservano Bertola e Checchi (2010), non è sufficiente la selezione operata dal sistema italiano istituzionale in fase di reclutamento degli insegnanti, poiché, se alcuni tratti personali e competenze professionali possono essere valutati in questa fase, altri, come ad esempio affidabilità, chiarezza espositiva, capacità di leadership, creatività ecc. possono essere apprezzati pienamente solo in situazione, in ambiti scolastici *real life*.

## Capitolo terzo

### **L'avvio della valutazione in Italia**

#### **3.1. La riforma della “Buona Scuola”**

Nel secondo capitolo è stato ricordato come l'evoluzione della normativa sulla valutazione degli insegnanti abbia conosciuto, sino alla recente riforma della “Buona scuola”, risultati parziali, dando luogo a una regolamentazione molto frammentata.

Un riordino del quadro valutativo degli istituti scolastici sia stata promosso dal d.p.r. n. 80/2013. Questo decreto ha determinato, di fatto, l'accantonamento della valutazione della *performance* individuale e del sistema incentivante per il singolo insegnante. E' stato mantenuto, invece, il riferimento alla rilevazione del valore aggiunto, anche se solo in una funzione formativa e nell'ambito delle iniziative di autovalutazione di ogni singolo istituto. Il decreto ha introdotto, infatti, un sistema di valutazione organizzativa articolato in quattro fasi: l'autovalutazione d'istituto, la valutazione esterna, il miglioramento e la rendicontazione. Il d.p.r. n. 80/2013 ha previsto, in particolare, che la “valutazione esterna” delle scuole venga effettuata da “nuclei di valutazione” di cui fanno parte un dirigente tecnico e due esperti, selezionati e formati dall'INVALSI.

Nel 2009, come si è ricordato nel secondo capitolo, il Ministero ha affidato all'INDIRE il progetto PQM (Piano Qualità e Merito) che si propone di migliorare la qualità dell'insegnamento in due dimensioni: da un lato i contenuti e, dall'altro, i metodi e gli strumenti. Negli anni successivi lo stesso INDIRE è stato incaricato di sovrintendere a due sperimentazioni che si avvicinano allo scenario del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), vale a dire la Valutazione

per lo Sviluppo della Qualità delle scuole (VSQ) e la Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS)<sup>22</sup>.

Nel 2014 le autorità di governo hanno sottolineato la necessità di procedere a una revisione complessiva del sistema di istruzione e formazione italiano, alla luce sia dei cambiamenti sociali che delle nuove esigenze didattiche associate ad essi. Il governo ha individuato le istituzioni scolastiche come uno degli “elementi cardine” del progetto di rilancio socio-economico e culturale del Paese. Tale progetto, caratterizzato da una visione di lungo periodo, ha enfatizzato in particolare il ruolo degli insegnanti, considerati come figure fondamentali nel processo di miglioramento dei contenuti pedagogici e didattici. La valorizzazione delle loro competenze è stata considerata, quindi, un passaggio chiave della riforma, delineata con la legge 13 luglio 2015 n. 107 (cosiddetta “Buona Scuola”).

La legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione si apre con un lungo articolo introduttivo che enuncia le intenzioni del legislatore. Esso affronta tematiche di particolare importanza come l’innalzamento dei livelli di istruzione e le competenze degli studenti; il contrasto alle disuguaglianze socio-culturali e territoriali; la prevenzione dell’abbandono e della dispersione scolastica; la realizzazione di una scuola aperta intesa come «laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica», la garanzia del diritto allo studio, delle pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente (Meazzini, 2017).

Per poter realizzare questi obiettivi, la legge si propone di attuare pienamente la legge 59 del 1997, vale a dire il principio dell’autonomia scolastica, regolamentato in seguito con il d.p.r. 275/1999 ma mai reso operativo. L’autonomia scolastica può assumere, in particolare, quattro diverse

---

<sup>22</sup> Con l’anno scolastico 2015/16 ha preso avvio la fase che il d.p.r. 80 del 2013 definisce delle «azioni di miglioramento». Essa prevede per tutte le scuole (statali e paritarie) la pianificazione di un percorso di miglioramento per raggiungere i traguardi connessi alle priorità indicate nel Rapporto di Autovalutazione (RAV).

configurazioni: l'autonomia didattica, organizzativa, di sperimentazione e funzionale.

L'autonomia didattica è diretta, come afferma la legge di riforma, a «perseguire gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere». Essa consiste nella scelta “libera e programmata”, da parte dell'istituto scolastico, di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento (Pazzaglia, 2017). L'esercizio dell'autonomia didattica da parte delle istituzioni scolastiche può comportare l'adozione di alcune forme di flessibilità, individuate dall'art. 4 del d.p.r. n. 275/1999)<sup>23</sup>.

L'autonomia organizzativa è diretta a realizzare «la flessibilità, la diversificazione, l'efficienza e l'efficacia del servizio scolastico, l'integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, l'introduzione di tecnologie innovative e il coordinamento con il contesto territoriale». Essa può apparire, come prevede la legge del 2015, secondo modalità scelte liberamente dall'istituto scolastico. Ciò significa che possono essere superati i vincoli in materia di unità oraria della lezione, così come quelli relativi alle modalità di organizzazione e impiego dei docenti. L'unico vincolo è quello di ottimizzare le risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali.

---

<sup>23</sup> Esse sono:

- l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività che può comportare il superamento del gruppo-classe o una diversa strutturazione del lavoro degli insegnanti;
- una nuova strutturazione dell'unità di insegnamento, intesa come tempo dedicato ad una lezione (che non coincide necessariamente con l'unità oraria);
- la definizione dei curricoli strutturati in una quota disciplinare e oraria obbligatoriamente definita dal Ministero e in una quota restante, in relazione alla quale la scuola ha una certa discrezionalità;
- l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, cioè di percorsi formativi calibrati sulle caratteristiche di alunni che si trovino in situazioni di difficoltà;
- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da diversi anni di corso;
- l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari ecc. (Meazzini, 2017).

L'autonomia di sperimentazione comporta, invece, la libertà per le scuole di individuare uno specifico assetto organizzativo e la possibilità di fare scelte didattiche discrezionali. Dal punto di vista delle cosiddette "sperimentazioni ordinamentali", il d.p.r. 275/1999 stabilisce all'art. 11 che il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca promuove iniziative dirette all'innovazione, vale a dire progetti diretti a sperimentare innovazioni riguardanti «gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento». Questi progetti devono avere una durata predefinita e devono indicare con chiarezza gli obiettivi. I progetti attuati, inoltre, devono essere sottoposti a una valutazione dei risultati (Meazzini, 2017).

Infine, l'autonomia funzionale, prevista dal comma 1 dell'art. 21 della legge. 59/1997, consiste nel riconoscimento, alle istituzioni scolastiche, di funzioni e competenze già proprie dell'amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione. Queste funzioni sono relative:

- alla carriera scolastica e al rapporto con gli alunni: vi rientrano, tra l'altro, la valutazione e riconoscimento degli studi compiuti all'estero, la valutazione dei crediti e debiti formativi, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la disciplina degli alunni;
- all'amministrazione e gestione del patrimonio e delle risorse finanziarie;
- allo stato giuridico ed economico del personale.

Queste quattro forme di autonomi costituiscono il quadro di riferimento della legge sulla "Buona Scuola". L'art. 1, comma 3, della legge n. 107/2015 fa riferimento, infatti, alle forme di flessibilità dell'autonomia didattica e organizzativa (previste dal d.p.r. 275/1999), come strumenti attraverso cui perseguire gli obiettivi della normativa. In particolare, il legislatore ha sottolineato come l'autonomia è diretta a «valorizzare le potenzialità e gli stili di apprendimento, attraverso lo sviluppo del metodo cooperativo, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio».

Procedendo in modo sintetico nell'individuazione dei punti più rilevanti della legge n. 107/2015, è possibile ricordare come essa si proponga di potenziare l'offerta formativa attraverso il miglioramento degli strumenti didattici (art. 1, comma 2). Il potenziamento dell'offerta formativa consiste, in pratica, in progetti da realizzare in orario scolastico o extra-scolastico. Il loro obiettivo è quello di arricchire il curriculum in diverse aree disciplinari per potenziare le conoscenze e le competenze degli studenti.

L'oggetto di questo potenziamento sono, in particolare, le nuove competenze, integrate da quelle stabilite a livello europeo. In particolare, la legge sulla "Buona Scuola" dà molta importanza al ricorso della metodologia CLIL nell'insegnamento, collocandola tra gli obiettivi prioritari elencati nel comma 7. Come si è già ricordato, il termine CLIL è l'acronimo di *Content and language integrated learning*, un apprendimento integrato di contenuto e lingua. Si tratta di una metodologia innovativa, introdotta obbligatoriamente negli ordinamenti dei licei e degli istituti tecnici italiani con la legge di riforma Gelmini. Questa metodologia prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari, appartenenti all'area degli apprendimenti obbligatori, in lingua straniera veicolare<sup>24</sup>.

### **3.2. I poteri e la valutazione del dirigente scolastico**

Un ambito profondamente innovato dalla legge n. 107 del 2015 riguarda la figura del dirigente scolastico.

---

<sup>24</sup> Il d.p.r. 89/2010 di revisione dei licei, infatti, all'art. 6, introduce dal primo anno del secondo biennio, l'insegnamento di una disciplina non linguistica prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti. L'introduzione del CLIL è stata infatti graduale: nel 2013 hanno debuttato i licei linguistici, dove il CLIL è obbligatorio già a partire dal terzo anno, mentre a partire dall'anno scolastico 2014-2015, materie come storia dell'arte, scienze, matematica, filosofia possono essere insegnate, per una parte delle ore curriculari in base alle decisioni prese dalla singola istituzione scolastica, in una lingua diversa da quella materna, anche nelle classi finali di tutti i licei e istituti tecnici.

Nel progetto di riforma della Buona scuola, il suo ruolo era notevolmente potenziato. Nella stesura definitiva del provvedimento, invece, alcune delle disposizioni che gli attribuivano un ruolo centrale rispetto all'autonomia scolastica sono state ridimensionate, ripristinando la collegialità (Melchiorri, 2017). Sono stati rafforzati, invece, i cosiddetti poteri del dirigente rispetto alla dimensione "amministrativa" della sua figura.

### **Il dirigente nella legge n. 107/2015**

---

- a) Garantisce, assicurando il buon andamento l'efficace ed efficiente gestione:
    - delle risorse umane
    - delle risorse finanziarie
    - delle risorse tecnologiche delle risorse materiali
  - b) Ha compiti di:
    - direzione,
    - gestione,
    - organizzazione
    - coordinamento
  - c) E' responsabile:
    - della gestione delle risorse finanziarie e strumentali
    - dei risultati del servizio
    - della valorizzazione delle risorse umane
- 

Il dirigente è una figura chiave della nuova modalità di individuazione dei docenti, di cui una scuola si avvale a partire dall'anno scolastico 2016-2017 (Pazzaglia, 2017). Il dirigente scolastico può non solo indicare il numero dei docenti necessari per coprire il fabbisogno e per potenziare la scuola, ma anche scegliere gli insegnanti (la cosiddetta "chiamata diretta"). La scelta dei docenti a cui attribuire gli incarichi, infatti, è di competenza del solo dirigente scolastico, anche se gli insegnanti possono inviare la propria candidatura per i colloqui. La scelta dei docenti deve essere fatta rispettando la «trasparenza e pubblicità dei

criteri adottati, degli incarichi conferiti e dei curricula dei docenti attraverso la pubblicazione sul sito internet dell'istituzione scolastica» (comma 80).

Il dirigente, infatti, per coprire i posti di potenziamento della scuola, propone gli incarichi ai docenti di ruolo assegnati all'ambito territoriale di riferimento, anche tenendo conto delle auto-candidature presentate dai docenti e valutandone il *curriculum* (Pazzaglia, 2017). Per l'assegnazione della sede, però, valgono le precedenze stabilite dalla legge n. 104<sup>25</sup>. Per i primi anni scolastici, il dirigente scolastico può limitarsi a indicare solo il fabbisogno di docenti aggiuntivi, necessari per rafforzare l'offerta formativa. A questi fine egli si deve servire del Piano triennale dell'offerta formativa, come elaborato dal collegio dei docenti e approvato dal Consiglio d'istituto.

La proposta di incarico deve avvenire sulla base di tre criteri:

- la durata triennale e rinnovabile per ulteriori cicli triennali;
- il conferimento degli incarichi con modalità che valorizzino il curriculum, le esperienze e le competenze professionali, anche attraverso lo svolgimento di colloqui;
- la trasparenza e pubblicità degli incarichi conferiti e dei *curricula* dei docenti, attraverso la pubblicazione sul sito internet della scuola (Melchiorri, 2017).

L'incarico ha una durata triennale ed è rinnovato, a condizione che sia coerente con il piano dell'offerta formativa. In questo modo, come osserva un autore, il legislatore ha cercato di «sottrarre il mancato rinnovo dell'impiego alla discrezionalità del dirigente, legandolo invece ad un cambio di progettazione dell'intera istituzione scolastica» (Pazzaglia, 2017, p. 56)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Quindi, i docenti con disabilità personale hanno la priorità nella sede presso cui inviano il *curriculum*.

<sup>26</sup> L'incarico è conferito con l'accettazione della proposta da parte del docente. Nel caso di più proposte, il docente effettua la propria opzione fra quelle ricevute, fermo restando l'obbligo di accettarne al-meno una. In caso di inerzia dei dirigenti scolastici nella individuazione dei docenti, è l'Ufficio scolastico regionale a provvede ad assegnarli d'ufficio alle istituzioni scolastiche.

Il dirigente scolastico, inoltre, può individuare nell'organico della scuola fino al 10% di docenti che costituiscono il suo staff e lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico (comma 83). Questa norma non comporta maggiori oneri, in quanto non è più prevista la possibilità, per i docenti collaboratori del dirigente scolastico, di ottenere l'esonero o il semiesonero dall'insegnamento.

Il comma 93 della legge sulla "Buona Scuola" stabilisce che la valutazione del dirigente scolastico avviene secondo le previsioni dell'art. 25, comma 1, del d.lgs. n. 165/2001, con riferimento alla responsabilità per i risultati. Gli indicatori utilizzati per la valutazione sono, in primo luogo, il contributo al raggiungimento degli obiettivi di miglioramento previsti dal Rapporto di autovalutazione della scuola). E' possibile ricordare che il quadro teorico scelto per disegnare il processo di autovalutazione e la struttura del RAV rimanda a una semplificazione del modello CIPP (*Context, Input, Process, Product*), elaborato dagli studi sulle "scuole efficaci". Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno l'obiettivo di individuare le caratteristiche delle organizzazioni scolastiche che presentano buoni esiti, descrivendo e confrontando come funzionano le scuole "di qualità", in modo da evidenziarne i processi comuni (Faggioli, 2014).

Altri indicatori utilizzati per valutare il dirigente scolastico sono:

- a) le competenze gestionali ed organizzative dirette a raggiungere i risultati, la correttezza, la trasparenza, l'efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziali, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale;
- b) la valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto;
- c) l'apprezzamento del suo operato all'interno della comunità professionale e sociale;

d) il contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione rendicontazione sociale;

e) la direzione unitaria della scuola, la promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole (Melchiorri, 2017).

Il comma 97 della legge n. 107/2015 precisa che la valutazione dei dirigenti è affidata a un nucleo di valutazione, composto da tre dirigenti: un ispettore, un amministrativo e un dirigente scolastico, in possesso di determinati requisiti fissati da CCNL. La valutazione incide sul rinnovo dell'incarico triennale ed è connessa alla retribuzione di risultato del dirigente.

### **3.3. Gli obiettivi premiali della normativa**

La legge sulla "Buona Scuola" ha dedicato un ampio spazio alla valutazione degli insegnanti, inserendola nella più ampia valutazione degli istituti scolastici.

Nel corso del lavoro è stato ricordato come questa materia è stata disciplinata a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Il Comitato per la valutazione del servizio dei docenti era previsto dall'art. 8 del d.p.r. 416/1974. Attualmente è regolato dall'art. 11 del d.lgs. 297/1994 ("Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione", con le modifiche apportate dalla legge 107/2015). A partire dai 1973, l'unica tipologia di valutazione relativa alla prestazione degli insegnanti era quella relativa al servizio ed era possibile «solo su richiesta dell'interessato»<sup>27</sup> e da parte del Comitato per la valutazione del servizio<sup>28</sup>. Questo principio di sostanziale non valutazione dell'insegnamento ha operato anche nei decenni successivi.

---

<sup>27</sup> Art. 4, L. 477/1973.

<sup>28</sup> Art. 66, D.PR. 417/1974.

Un cambiamento di rotta è avvenuto con la legge 15/2009 e il d.lgs. 150/2009 (riforma Brunetta) in materia di lavoro pubblico. Uno degli elementi più rilevanti della riforma sulla Buona Scuola può essere individuato, infatti, nella reintroduzione di elementi di premialità, già presi in considerazione dalle precedenti riforme Moratti e Gelmini, sulla base dell'orientamento normativo delineato nel 2009 (Severi, 2016).

Il decreto Brunetta si basa sui principi costituzionali di merito, di imparzialità e di buon andamento del servizio pubblico, in cui la valutazione rappresenta uno degli elementi portanti. Lo scopo del decreto a, come afferma l'art. 1, comma 2, è stato quello di assicurare «l'incentivazione della qualità della prestazione lavorativa, la selettività e la concorsualità nelle progressioni di carriera, il riconoscimento di meriti e demeriti, la selettività e la valorizzazione delle capacità e dei risultati, l'incremento dell'efficienza del lavoro pubblico e il contrasto alla scarsa produttività». Questo obiettivo è stato perseguito essenzialmente in chiave di riconoscimento del merito individuale e collettivo (Nuzzaci, 2010).

L'elemento chiave del decreto, come è già stato ricordato nel corso del lavoro, è il sistema di valutazione, misurazione e trasparenza della *performance*. Questo sistema è stato introdotto per garantire il «miglioramento della qualità dei servizi offerti dalle amministrazioni pubbliche, nonché [la] crescita delle competenze professionali, attraverso la valorizzazione del merito e l'erogazione dei premi per i risultati perseguiti dai singoli e dalle unità organizzative » (art. 3, comma 1, d.lgs. n. 150/2009). In questa prospettiva, il decreto Brunetta ha imposto alle Amministrazioni l'onere di adottare una serie di strumenti e metodi in grado di misurare, valutare e premiare la *performance* dimostrata da ciascuno.

Nel d.lgs. n. 150/2009 rientra anche la valutazione dei docenti. Quest'ultima è inserita, infatti, nell'ambito generale della valutazione della *performance* del personale delle pubbliche amministrazioni, collegata ad una logica di merito e di premialità (Melchiorri, 2017). La riforma Brunetta si

applica, quindi, al settore della scuola, riconducendo la valutazione del personale docente sia nella valutazione della *performance* individuale, sia in quella delle istituzioni scolastiche sotto il profilo della *performance* organizzativa (che rientra nella valutazione esterna, cioè effettuata da soggetti esterni) (Faggioli, 2014).

Infatti il d.p.r. 80/2013, attuando la legge delega 10/2011, ha emanato il regolamento sul Sistema nazionale di valutazione. Esso dispone che la “valutazione esterna” delle istituzioni scolastiche sia effettuata da “nuclei di valutazione” composti da un dirigente tecnico e da due esperti, selezionati e formati dall’INVALSI. Quest’ultima ha inoltre il compito esclusivo di individuare le “situazioni da sottoporre a verifica” La scelta da parte dell’INVALSI è discrezionale. Potrebbe verificarsi, quindi, che non tutte le Istituzioni scolastiche siano oggetto di valutazione (Faggioli, 2014). La legge delega del 2011 aveva affidato, invece, ai dirigenti tecnici (ispettori) il potere di valutare tutte le scuole (e i dirigenti scolastici)<sup>29</sup>.

### **3.4. La valutazione per il riconoscimento del merito: il ruolo del Comitato per la valutazione dei docenti**

La legge sulla “Buona Scuola” ha previsto il rafforzamento del Comitato per la valutazione dei docenti, creato presso ogni istituzione scolastica o educativa. Questo Comitato è presieduto dal dirigente scolastico ed è composto da:

- tre docenti, due scelti dal Collegio docenti e uno dal Consiglio di istituto;
- due rappresentanti dei genitori nella scuola dell’infanzia e nel primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e uno dei genitori per il secondo ciclo, scelti dal Consiglio di istituto;

---

<sup>29</sup> Gli autori hanno evidenziato, inoltre, come manchi un coordinamento tra il d.p.r. 80/2013 e il d.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150.

- un componente esterno scelto dall'Ufficio scolastico regionale.

I membri del comitato sono eletti dal Collegio dei docenti, cooptando elemento dello stesso istituto.

### **La composizione del Comitato per la valutazione dei docenti**

---

Dirigente scolastico (Presidente)  
Due docenti (dal Collegio docenti)  
Un docente (dal Consiglio d'Istituto)  
Due genitori e uno studente  
Un esterno (ispettore, dirigente, docente)

---

L'ordinanza ministeriale n. 267/1995 sugli istituti comprensivi aveva stabilito, a proposito del Comitato, che nella «composizione debbono comunque essere presenti docenti appartenenti a ciascuno degli ordini di scuola compresi nell'istituzione verticalizzata»<sup>30</sup>. Anche per la scuola secondaria il d.p.r. 157/1998 sull'aggregazione di istituti scolastici di istruzione secondaria superiore stabiliva che «il collegio dei docenti elegge dal suo seno, ai sensi dell'articolo 11 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, il comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti, assicurando per quanto possibile la rappresentanza dei docenti appartenenti alle differenziate tipologie scolastiche della aggregazione»<sup>31</sup>.

Il Comitato dura in carica tre anni scolastici<sup>32</sup>, invece di un solo anno scolastico come era previsto in precedenza. Le funzioni di segretario del Comitato sono attribuite dal presidente a uno dei docenti membri dello stesso comitato. I membri del Comitato non percepiscono compensi, indennità, gettoni di presenza, rimborsi spese o emolumenti. Quindi, non sono previsti maggiori oneri per la finanza pubblica per il funzionamento del Comitato.

Il compito fondamentale del Comitato è quello di valutare il servizio dei docenti sotto un duplice aspetto. Da un lato, i membri del Comitato valutano il

---

<sup>30</sup> Art. 3 comma 4.

<sup>31</sup> Art. 8.

<sup>32</sup> Art. 11 del d.lgs. 297/1994, modificato ex art. 1, comma 129 della legge 107/2015.

servizio dei docenti, come stabilisce l'art. 448 del d.lgs. 297/1994, su richiesta dell'interessato e per un periodo non superiore all'ultimo triennio. Per questa valutazione, il dirigente redige una relazione che deve evidenziare le qualità intellettuali e la preparazione culturale e professionale, la diligenza e il suo comportamento nella scuola, l'efficacia dell'azione educativa e didattica, le sue attività di aggiornamento e soprattutto le sue competenze collaborative e relazionali con i docenti della scuola e le famiglie. La relazione non può concludersi con un giudizio complessivo, né analitico, né sintetico e non è traducibile in un punteggio.

Dall'altro lato, al Comitato spettano anche le competenze previste dall'art. 501 del d.lgs. 297/1994 relativamente alla riabilitazione del personale docente. Ne deriva che, una volta trascorsi due anni da una sanzione disciplinare, il dipendente che, secondo il Comitato per la valutazione del servizio, ha mantenuto una condotta meritevole, può chiedere che siano annullati gli effetti della sanzione. Il Comitato individua i criteri per valutare i docenti sulla base:

- della qualità dell'insegnamento e del miglioramento apportato alla scuola, anche in base al successo formativo degli studenti;
- dei risultati ottenuti dai docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e della collaborazione alla ricerca;
- della responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo.

Il Comitato esprime anche il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo. Per assolvere a questo compito, il Comitato è composto dal dirigente scolastico (che lo presiede) e da tre docenti (due del Collegio docenti e uno del Consiglio d'Istituto). E' integrato, inoltre, dal docente a cui sono attribuite le funzioni di *tutor*. Il Dirigente può anche prevedere un compenso a favore del docente che svolge le funzioni di *tutor*, o servendosi del fondo per il miglioramento dell'offerta

formativa (Mof) oppure del Fondo d'istituto nel caso si tratti di un docente esterno alla scuola.

E' utile ricordare come il consulente o tutor per il miglioramento sia una figura relativamente nuova nel panorama scolastico italiano. Il *tutor* può essere assimilato, per alcune caratteristiche e finalità, a quella figura professionale che in Inghilterra prende il nome di *School Improvement Partner* (Faggioli, 2014). In Italia, però, egli presenta un ruolo, un profilo e attività particolari, definiti in relazione agli obiettivi del SNV.

Anche se il termine “consulente per il miglioramento” è apparso per la prima volta proprio in occasione del progetto VALeS, questa figura professionale si è definita nel corso del tempo. Un ruolo rilevante ha avuto l'esperienza maturata dall'INDIRE in attività di formazione in servizio, aggiornamento e riqualificazione professionale del personale della scuola<sup>33</sup>. Il SNV ha delineato un nuovo scenario di intervento per il consulente per il miglioramento. La normativa prevede, infatti, che le scuole possano «per lo sviluppo dei piani e in base alle diverse attività in essi previste, avvalersi di INDIRE e/o della collaborazione di università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali»<sup>34</sup>.

Un'innovazione introdotta dalla legge n. 107/2015 è rappresentata dal periodo necessario, dopo la nomina del docente come *tutor*, per la validità del periodo di prova: sono richiesti almeno centottanta giorni di servizio effettivo, di cui almeno centoventi dedicati alle attività didattiche. La valutazione del periodo

---

<sup>33</sup> L'analisi dei curricula dei consulenti VALeS evidenzia che nel 2016, sul totale dei 151 consulenti, il 43% era alla terza esperienza di formazione come tutor in progetti di valutazione e miglioramento ed il 26% alla quarta esperienza. Inoltre, il 49% dei consulenti VALeS aveva svolto almeno un'altra formazione ed il 27% almeno altre 3 esperienze di tutoraggio in progetti INDIRE non direttamente legati all'area della valutazione e del miglioramento. Cfr. Faggioli, 2014.

<sup>34</sup> Direttiva 11 del 18 settembre 2014, *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017* e C.M. 47 del 21 ottobre 2014 con cui la Direttiva viene trasmessa alle scuole.

di prova è competenza del dirigente, sentito il parere del Comitato di valutazione. In caso di esito sfavorevole, il docente ripete l'anno di formazione e prova, al massimo per una sola volta<sup>35</sup>.

### **3.5. La Carta elettronica per la formazione e il Piano nazionale di formazione**

Il tema della valorizzazione delle competenze professionali dei docenti è connesso, nella legge sulla “Buona Scuola”, con la formazione continua degli insegnanti. Tale valorizzazione è incentivata con l'istituzione della Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado<sup>36</sup>.

La Carta è assegnata a ciascun docente per ciascun anno scolastico e ha l'importo nominale di 500.00 euro. Essa è destinata all'aggiornamento e formazione e deve essere utilizzata per l'acquisto di libri, testi, pubblicazioni e riviste utili all'aggiornamento professionale, all'acquisto di hardware e software, a iscrizioni a corsi di studio, ad attività di aggiornamento e qualificazione delle competenze professionali, a corsi di laurea relativi a profilo professionale, o a corsi post-laurea, master universitari, rappresentazioni teatrali, mostre, eventi culturali in genere. All'inizio di ogni anno scolastico, quindi, ogni docente di ruolo beneficia della somma contenuta sulla Carta per finanziare queste attività.

Sul versante della formazione, la legge sulla “Buona Scuola” ha definito le caratteristiche del Piano nazionale di formazione.

Il comma 124 della legge n. 107/2015 stabilisce che «la formazione in servizio dei docenti in ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite in linea con il Pof triennale di ogni istituto scolastico

---

<sup>35</sup> Ne deriva che egli può rischiare la fine del rapporto di lavoro, dal momento che il secondo periodo di prova non è rinnovabile.

<sup>36</sup> Comma 121 della legge n. 107/2015.

e con i risultati dei piani di miglioramento delle scuole (previsti dal d.p.r. 80/2013) sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione (adottato ogni tre anni).

Per la formazione in servizio dei docenti, è stato definito un modello di formazione innovativo composto da cinquanta ore di attività. Questo modello è strutturato in modo da ridurre i costi di docenza ed è destinato a tutti i docenti. Si suddivide in quattro fasi comprendendo, oltre ad approfondimenti in laboratorio, anche affiancamenti ad un *tutor* della scuola, diretti all'attività *peer to peer*, cioè formazione tra pari, e formazione *on line*. La legge sulla “Buona Scuola” non associa a questo obbligo di formazione nessuna retribuzione, considerandolo un'attività che rientra nella prestazione lavorativa ordinaria.

Un autore osserva che la natura obbligatoria della formazione «di fatto decontrattualizza la materia che fino ad oggi è stata di competenza dei negoziati sindacali, confluendo nei vari CCNL, e aggrava l'onerosità della prestazione poiché non prevede incrementi retributivi» (Meazzini, 2017, p. 58). E' probabile che questa disposizione, stabilendo un obbligo di formazione senza inserirlo nella contrattazione collettiva e senza retribuirlo, porterà a numerosi contenziosi in quanto non rispetta i minimi contrattuali, previsti dal principio di sufficienza e proporzionalità della retribuzione (stabilito dall'art. 36 Cost) (Meazzini, 2017, p. 59).

### **3.6. La valorizzazione del merito degli insegnanti**

Per valorizzare il merito del personale docente, la legge n. 107/2015 ha previsto la creazione di un apposito Fondo per la valorizzazione del merito del personale docente. E' stato previsto, in particolare, lo stanziamento di duecento milioni di euro all'anno, a partire dal 2016. Il Fondo è ripartito a livello territoriale e tra le scuole, proporzionalmente alla dotazione organica dei

docenti, tenendo conto anche dei «fattori di complessità delle aree a maggior rischio educativo.

Il Dirigente scolastico assume, in proposito, un ruolo molto delicato. Il comma 127 ha previsto, infatti, che egli possa attribuire annualmente un *bonus* a titolo di retribuzione accessoria. Questo *bonus* è destinato a valorizzare il merito dei docenti di ruolo delle scuole di ogni ordine e grado, attingendo al Fondo. Gli scatti di stipendio sono sganciati dall'anzianità di servizio e sono destinati ai docenti più meritevoli di ciascuna scuola o rete di istituti. Il 70% della progressione economica è determinata da crediti didattici (relativi alla qualità dell'insegnamento, riconosciuti attraverso la rilevazione dell'attività e l'analisi della documentazione prodotta dal docente, «sentiti anche gli studenti e le famiglie»), formativi (attività di formazione e ricerca) e professionali (legati alla partecipazione attiva all'organizzazione e alle progettualità dell'istituto). Di fatto, la legge sulla “Buona Scuola” prevede che a tutti i docenti siano destinati aumenti a meno che per due cicli consecutivi non soddisfino i requisiti minimi relativi ai crediti: in quel caso gli insegnanti devono essere sottoposti a «specifiche procedure di verifica».

Il merito viene valutato sulla base di criteri individuati dal Comitato per la valutazione dei docenti e consistenti nei seguenti:

- la qualità dell'insegnamento;
- la qualificazione professionale;
- il rendimento scolastico degli studenti (si tratta del criterio più importante, basato sulla «capacità di migliorare il livello di apprendimento degli studenti»);
- la progettualità e innovatività;
- la collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- il contributo al miglioramento della scuola;
- le responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Il dirigente, anche sulla base di una valutazione motivata, si assume la responsabilità di assegnare annualmente una somma del Fondo per la valorizzazione. Il comma 130 prevede la predisposizione di relazioni da parte degli Uffici scolastici regionali sui criteri adottati dalle scuole per il riconoscimento del merito. Inoltre, un apposito Comitato tecnico scientifico nominato dal Ministro è stato incaricato di predisporre, sulla base delle relazioni ricevute, le linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale.

### **3.7. Gli esiti delle prime esperienze: elementi positivi e criticità**

Subito dopo la prima stesura della legge sulla “Buona Scuola” vi sono state polemiche e dubbi circa la concreta possibilità per le scuole di garantire una effettiva trasparenza sia nella “chiamata diretta del docente” da parte del dirigente, sia nell’assegnazione del *bonus* ai docenti. L’aspetto più controverso della riforma è stato individuato, quindi, nei poteri assegnati al Dirigente e al Comitato per la valutazione dei docenti.

Gli autori che difendono la riforma hanno osservato che la valutazione, di natura discrezionale, si basa sui criteri individuati dall’intero Comitato. Spetta quindi a quest’ultimo definire i parametri della valutazione (Meazzini, 2017). L’orientamento critico rileva, però, che il nuovo art. 11 del d.lgs. 297/1994 delinea le caratteristiche di un Comitato che è democratico nella sua composizione (docenti, genitori, studenti), ma che, con riferimento alla valorizzazione dei docenti, svolge solo il compito di individuarne i criteri. Il legislatore ha previsto, infatti, che il Comitato non sia coinvolto nelle fasi successive, per evitare un conflitto di interessi in quanto i suoi membri possono essere tra i destinatari del *bonus* (Melchiorri, 2017).

In secondo luogo, è stata eliminata la verbalizzazione degli atti dell’organo, presente nella precedente versione dell’art. 11 del d.lgs. 297/1994.

La verbalizzazione negli organi collegiali è prevista dall'art. 2700 c.c., che disciplina l'efficacia dell'atto pubblico. Questa norma stabilisce che la verbalizzazione fa fede, fino a querela di falso, della provenienza del documento dal pubblico ufficiale che lo ha formato, delle dichiarazioni delle parti e degli altri fatti avvenuti in sua presenza.

In terzo luogo, il Dirigente scolastico assegna il *bonus* per la valorizzazione dei docenti sulla base di una propria valutazione autonoma. Questa fase dell'assegnazione non coinvolge il Comitato, come dimostra il comma 127 della legge sulla "Buona Scuola" secondo cui l'assegnazione avviene sulla base di una valutazione motivata. Non è previsto che il dirigente scolastico sia obbligato a motivare la sua scelta al Comitato, il cui compito è limitato a quello di determinare i criteri. Ne deriva una separazione netta tra l'organo che "promuove" il merito (il Comitato) e il soggetto che lo assegna (cioè il Dirigente scolastico) (Melchiorri, 2017).

Il Dirigente scolastico è, quindi, autonomo nelle sue scelte. Il comma 130 della legge n. 107/2015 prevede, del resto, che al termine del triennio 2016-2018 gli Uffici scolastici regionali dovranno inviare al Ministero una relazione sui criteri adottati dalle istituzioni scolastiche per il riconoscimento del merito dei docenti. Sulla base di queste relazioni, un Comitato tecnico scientifico nominato dal Miur predisporrà le linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale. Questa disposizione suggerisce che le valutazioni motivate e le relazioni degli Uffici scolastici regionali rappresenteranno la base per definire le linee guida, senza incidere sulla discrezionalità dei Direttori scolastici. La legge sulla "Buona Scuola" attribuisce, quindi, al Dirigente scolastico il potere discrezionale di scegliere liberamente.

Un secondo aspetto di criticità riguarda la somma assegnata come premio (cioè il compenso accessorio). Questa somma non ha natura contrattuale, ma rientra anch'essa nell'ambito della valutazione discrezionale del Dirigente. Ciò come osserva un autore, «potrebbe accrescere la competizione tra docenti

stimolandoli al miglioramento ma più probabilmente anche creare un clima di scontro aperto tra gli insegnanti» (Melchiorri, 2017, p. 78). Inoltre, il potere decisionario riconosciuto al Dirigente potrebbe determinare atteggiamenti opportunistici, da parte degli insegnanti, diretti più a compiacere la visione educativa ed organizzativa del Dirigente stesso che gli effettivi bisogni dell'istituto scolastico.

Un'ulteriore criticità è legata agli stessi indicatori di valorizzazione del merito, secondo cui il Comitato individua i criteri per la valutazione. Questi criteri, introdotti con la legge 107/2015, erano già presenti nel CCNL 2006-2009. L'obiettivo della legge sulla "Buona Scuola" è stato quello di sganciare il compenso accessorio dalla contrattazione collettiva, assegnandolo alle competenze del Dirigente scolastico con la nuova denominazione di *bonus* o premio.

Questa scelta del legislatore rende di fatto ininfluenza, con riferimento alla premialità, sia il ruolo della negoziazione collettiva che quello del Comitato. Le competenze di tale organo sono ridotte, infatti, a una semplice verifica degli indicatori da applicare nell'istituzione scolastica. Va ricordato, inoltre, che la legge sulla "Buona Scuola" ha abrogato l'istituto dell'esonero e del semiesonero per il docente vicario. I destinatari del *bonus* potrebbero essere, quindi, anche i docenti individuati nell'ambito dell'organico dell'autonomia, che coadiuvano il Direttore scolastico nella attività di supporto organizzativo e didattico della scuola.

In generale, la legge n. 107/2015 non ha contribuito ad eliminare gli aspetti di criticità presenti nel meccanismo di valutazione degli insegnanti. Nel corso degli ultimi vent'anni si è passati da un approccio basato sulla funzione migliorativa e formativa della valutazione a un orientamento che privilegia gli aspetti della rendicontazione. In questo passaggio l'elemento della premialità ha prima perso e successivamente acquisito un ruolo fondamentale all'interno del quadro della valutazione.

Il criterio della premialità, anche se generalmente condiviso, presenta alcune evidenti difficoltà di attuazione. In primo luogo non vi sono attualmente modelli di buona scuola o di buon insegnamento rispetto ai quali parametrare il giudizio. In secondo luogo la riforma del 2015 si è inserita nell'ambito di un'attività di valutazione di sistema che, essendo ancora in fase sperimentale, interessa un numero limitato di istituti. Un'evidente criticità riguarda, infatti, il passaggio dal livello delle sperimentazioni, con il coinvolgimento di poche scuole motivate ed un percorso progettuale ben definito, al contesto nazionale, di sistema, in cui le scuole, dopo essere state accompagnate nelle fasi del processo di autovalutazione, si muovono, per quanto riguarda la "fase delle azioni di miglioramento", in completa autonomia.

Inoltre, per quanto riguarda il Piano di Miglioramento, la scelta del MIUR di non dare indicazioni precise circa lo svolgimento della "fase di miglioramento" e di lasciare libere le scuole di utilizzare il modello predisposto dall'INDIRE così come da università, altri enti di ricerca e associazioni culturali e professionali, se da un lato garantisce le scuole nell'attuazione di una piena autonomia, dall'altro ostacola la possibilità di monitoraggi. Senza contare che le richieste pervenute all'INDIRE evidenziano un certo disorientamento delle scuole in merito ai tempi, alle scadenze e alle modalità di presentazione e attuazione del Piano di Miglioramento in relazione al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Ptof).

Una recente indagine condotta da Lucisano e Corsini (2017) ha preso in esame i giudizi espressi sulla riforma (mediante un questionario somministrato all'interno dei propri consigli di classe) da quattrocento insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, suddivisi in due gruppi comprendenti i docenti di ruolo e non di ruolo. Lo strumento somministrato è una scala likert a quattro passi con trenta affermazioni relative alle finalità della valutazione dell'insegnamento (item 7, 12, 16, 23, 30), agli attori (1, 3, 6, 9, 10, 15, 20, 22, 24), al cosa e al come valutare (2, 4, 13, 17, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29), alla fattibilità dell'operazione (5, 8, 11, 14, 18).

## Percezione della valutazione da parte dei docenti di ruolo e non

	Ruolo	PAS	Sig.
1. Le famiglie di studentesse e studenti devono essere coinvolte nella valutazione del lavoro di chi insegna.	36,8	45,2	0,05
2. Le prove INVALSI costituiscono un valido punto di riferimento per la valutazione del lavoro svolto dall'insegnante.	8,4	28,9	0,01
3. Soltanto il singolo docente è in grado di valutare il proprio lavoro.	50,3	35,0	0,01
4. Tenuto conto del contesto sociale e culturale dell'utenza, le prove INVALSI possono costituire un valido punto di riferimento per la valutazione del lavoro svolto dall'insegnante.	10,6	29,6	0,01
5. Gli apprendimenti di studentesse e studenti non possono essere sottoposti a una valutazione standardizzata.	57,4	62,9	Ns
6. I/le colleghi/e che insegnano nella stessa classe devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	40,5	50,1	0,01
7. Il fine ultimo delle recenti proposte ministeriali di valutazione di scuole e docenti è quello di limitare la libertà di insegnamento.	57,3	28,6	0,01
8. Eventuali ricadute di tipo economico compromettono la validità e l'affidabilità della valutazione esterna dell'insegnante.	56,8	43,2	0,01
9. Gli alunni e le alunne devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	48,3	61,9	0,01
10. I/le colleghi/e che insegnano nello stesso Istituto devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	26,4	29,1	Ns
11. Gli apprendimenti di studentesse e studenti non possono essere sottoposti a una valutazione esterna.	45,9	44,6	Ns
12. Il fine ultimo delle recenti proposte ministeriali di valutazione di scuole e docenti è quello di migliorare l'insegnamento.	28,5	58,1	0,01
13. Il grado di collaborazione con i colleghi e le colleghe deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	78,0	72,3	Ns
14. Il lavoro di chi insegna è troppo complesso per essere sottoposto a una valutazione esterna.	70,9	54,6	0,01
15. L'INVALSI deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di scuole e docenti.	16,3	41,8	0,01
16. La valutazione del lavoro dell'insegnante deve svolgere un ruolo fondamentale ai fini del riconoscimento della qualità del lavoro svolto da ogni singolo docente.	54,9	73,4	0,01
17. La valutazione del lavoro dell'insegnante deve svolgersi anche attraverso momenti di scambio e interazione con i colleghi e le colleghe.	84,3	87,0	Ns
18. Il lavoro di chi insegna è troppo complesso per essere valutato.	57,5	45,2	0,01
19. Il livello degli apprendimenti degli studenti deve esercitare un peso nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	67,4	86,4	0,01
20. Il MIUR deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di chi insegna.	39,5	49,5	0,01
21. Il tipo di rapporto instaurato con chi apprende deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	73,2	68,9	Ns
22. Il/la dirigente scolastico/a deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di chi insegna.	39,0	52,4	0,01
23. La valutazione del lavoro dell'insegnante può svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento dell'insegnamento.	52,1	83,4	0,01
24. La valutazione del lavoro di un/a docente deve essere affidata esclusivamente a quel/la docente.	44,2	35,5	0,05
25. Tenuto conto del contesto sociale e culturale dell'utenza, le prove INVALSI possono costituire un valido punto di riferimento per la valutazione di ciascun Istituto	16,0	35,5	0,01
26. Le prove INVALSI costituiscono un valido punto di riferimento per la valutazione di ciascuna scuola.	12,7	40,1	0,01
27. Lo sviluppo sociale ed emotivo di chi apprende deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	87,3	94,0	0,01
28. Nella valutazione del lavoro dell'insegnante deve esercitare un ruolo la rilevazione delle modalità di insegnamento.	71,8	80,6	0,01
29. Per chi insegna, le prove INVALSI sono un utile strumento informativo sul livello delle conoscenze di studentesse e studenti	20,5	42,5	0,01
30. Una valutazione esterna deve esercitare un peso sulla carriera e sulle retribuzioni dell'insegnante.	28,0	35,5	0,05

Fonte: Lucisano-Corsini, 2017.

La tabella precedente evidenzia come i due gruppi abbiano manifestato un sostanziale atteggiamento di chiusura verso la valutazione del loro lavoro (solo sei *item* su trenta risultano positivi). In generale, la maggiore opposizione alla

valutazione viene espressa dagli insegnanti di ruolo. Quelli non di ruolo, invece, hanno atteggiamenti di apertura verso una valutazione condivisa con colleghi, dirigenti, studenti e famiglie. Lo stesso criterio premiale, secondo la ricerca, suscita una diffusa diffidenza, evidenziando soprattutto la necessità che si individuino strumenti in grado di coordinare la valutazione degli istituti a quella degli insegnanti.

## Capitolo Quarto

### **Una ricerca sulla valutazione del personale docente**

#### **4.1 La domanda di ricerca: la corrispondenza tra aspettative/desiderate degli insegnanti (e dei dirigenti) e le direttive ministeriali**

Almeno tre sembrano essere le ragioni alla base della scelta della Legge 107/2015 di introdurre la valorizzazione del merito nella legislazione scolastica. Le prime due, non ufficialmente esplicitate, ma che molto probabilmente hanno costituito molla decisiva nella decisione, sono così sintetizzabili:

- a) Contrastare nella scuola una sorta di egualitarismo diffuso che non distingue tra chi si impegna, dà di più, ha i risultati apprezzabili, e chi no;
- b) Motivare – attraverso la previsione di un premio legato alla disponibilità, alla cura del lavoro ben fatto, al risultato – ad un impegno maggiore e più qualificato.

La prima proposta del governo (documento della Buona Scuola del settembre 2014), come è risaputo, prevedeva, assieme a misurare difficilmente “digeribili”, un sistema di crediti (didattici, formativi, professionali) che permettesse e/o favorisse incrementi retributivi (scatti triennali) e sviluppo di carriera (posizioni organizzative di maggiore responsabilità) a fronte di qualificazione e sviluppo professionale opportunamente valutati.

Con la legge 107/2015 l’ottica cambia. Non si punta a riconoscere percorsi triennali di miglioramento (nelle tre aree fondamentali della professionalità docente), legandone gli eventuali crediti agli obiettivi sopra richiamati; ma a premiare, su base annua, prestazioni e risultati, non direttamente collegati allo sviluppo professionale. Si utilizza un meccanismo premiale che prevede, come è noto, l’erogazione di un bonus annuale a un numero contenuto di docenti,

individuati come meritevoli dal Dirigente Scolastico (DS), sulla base di criteri definiti dal Comitato di Valutazione (Cdv).

C'è però anche una terza ragione che la legge – comma 129 – esplicita in modo chiaro, soprattutto alle lettere a. e b. del punto 3 (dedicato al CdV). Nei passaggi indicati si chiarisce che il merito è legato alla qualità del lavoro in classe, ai risultati ottenuti dai docenti sui fronti del potenziamento e dell'innovazione o alla collaborazione e alle responsabilità assunte sul piano del funzionamento didattico-organizzativo della scuola; ma che hanno un egual peso anche “*il contributo al miglioramento dell'Istituzione scolastica*”, *attraverso la qualità dell'insegnamento (lettera a)*, e “*i contributi alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche*” (lettera b).

Con questi ultimi richiami, che enfatizzano il valore sociale del merito riconosciuto, parlare di valorizzazione è senz'altro appropriato. Non si tratta cioè di mero riconoscimento dell'impegno e del lavoro ben fatto. Quello che viene messo in primo piano è il contributo di risultati e di pratiche innovative al miglioramento delle scuole, in quanto replicabili e/o fruibili – utilizzabili in modo generalizzato. Quello che viene prodotto di significativo e potenzialmente utile diventa bene e risorsa per l'intera comunità professionale.

Ancora un aspetto da sottolineare: il comma 129, nel punto relativo all'area di premialità dei risultati, afferma che gli stessi vanno riconosciuti sia se ottenuti dal singolo docente sia dal gruppo di docenti; e che la collaborazione nella ricerca didattica, nella documentazione ecc. è attività da considerare meritoria.

Il riconoscimento della valorizzazione del merito può rappresentare una misura potenzialmente innovativa nel panorama complessivo del nostro sistema di istruzione. L'elemento di criticità dell'impianto complessivo non va ricercato nella compresenza di due logiche per qualcuno inconciliabili: quella “lib” (liberista, che privilegia il soggetto) e quella “lab” (laburista, che privilegia il valore sociale) quanto nel meccanismo premiale prescelto.

Infatti la valorizzazione del merito per funzionare come leva, assieme ad altre, per la ripartenza del sistema scuola (obiettivo dell'innovazione introdotta), avrebbe dovuto escludere alcuni aspetti e prevederne altri. Escludere in primo luogo meccanismi che possano far nascere situazioni problematiche e quindi ricadute negative sul clima di scuola e tendere conseguentemente a legare il riconoscimento alla disponibilità e all'impegno sul terreno dello sviluppo professionale: condizione per la maturazione di crediti validi ai fini della carriera e della progressione economica. In altri termini, avrebbe dovuto recuperare la visione di merito del già citato primo documento sulla Buona Scuola e le novità positive insite nell'idea della valorizzazione.

Allo stato attuale, un clima di fiducia e di disponibilità delle scuole potranno, con più probabilità, nascere e crescere solo se, in questo triennio di sperimentazione del meccanismo premiale prevista dalla norma, si lascerà, sul punto, la porta aperta ad un superamento dei suoi passaggi controversi.

Le considerazioni e le proposte che seguono sulla valorizzazione dei docenti per l'area organizzativa (esplicitato nel testo legislativo in termini di "coordinamento organizzativo e didattico"), si svilupperanno secondo tre direzioni:

- Metteranno, orientativamente, al centro delle procedure di valorizzazione il rapporto tra premio e significatività – valore per la scuola delle esperienze/iniziativa/strumenti considerati meritori;
- Privilegeranno criteri il cui utilizzo possa valere anche dentro meccanismi premiali più in linea con la visione di valorizzazione della "Buona Scuola" prima maniera;
- Assumeranno come criterio fondamentale di premialità la disponibilità soggettiva (singola o plurale) a farsi carico dei processi di miglioramento, potenziamento e innovazione che la scuola ha programmato di attivare.

Si tenderà inoltre, su un piano metodologico, ad assumere, nella esplicitazione dei criteri di meritorietà, una definizione aperta e pragmatica di indicatore. Si eviterà conseguentemente il ricorso a punteggi e percentuali (in ogni caso: a enfasi su elementi quantitativi non strettamente necessari) per l'individuazione degli elementi di merito, ritenendo fondamentale e sufficiente, almeno in questa fase, la descrizione chiara e precisa degli elementi aspetti da sviluppare, avendo a riferimento parametri offerti dai risultati attesi dalle attività e dai progetti che si è deciso come scuola di mettere in campo. E ciò anche per evitare, attraverso il ricorso spesso ingiustificato a fonti quantitative di informazione, classifiche e graduatorie che generalmente creano contraccolpi pesantemente negativi nelle relazioni tra colleghi, tra docenti e studenti e famiglie e più in generale nel clima di scuola e coerenti

Rispetto alla tematica che si cercherà di mettere a fuoco, va preliminarmente richiamato e sottolineato che gli indicatori a cui lavorare sulla base dei criteri individuati hanno valore in quanto esplicitano comportamenti, traguardi, risultati, ...previsti dai Piani di miglioramento (PdM) e coerenti con le linee progettuali del Piano triennale dell'offerta formativa (PT).

Perciò, anche quando in futuro, secondo quanto prevede la legge 107/2015, i criteri saranno individuati e definiti dal previsto Comitato Tecnico Scientifico di nomina ministeriale – sulla base delle indicazioni che emergeranno dalle esperienze di questo triennio di sperimentazione e che varranno per tutto il territorio nazionale – la loro declinazione non potrà che essere prerogativa delle singole scuole, a motivo della specificità dei vari piani triennali.

Ciò detto, è opportuno partire, per la individuazione di profili di meritorietà, dall'approfondimento delle parole chiave di quest'area.

La prima che qui si considera è *responsabilità* (al plurale): quella responsabilità che dal contesto è possibile interpretare secondo due accezioni: come impegno (che si assume nelle attività di coordinamento e formazione); come comportamento/atteggiamento attraverso cui si tende a sottolineare il valore

aggiunto dato dall'ancoraggio delle attività svolte al principio stesso di responsabilità.

A riguardo i criteri ai quali attenersi faranno ovviamente riferimento al tipo di adempimenti e pratiche, legate alle specifiche attività (coordinamento e formazione), ma anche al valore aggiunto con cui si intende connotarli. Tra le pratiche, sono da segnalare soprattutto quelle a cui le scuole (quelle che funzionano) già oggi ricorrono per ambiti diversi:

- *Piani di progetto* che definiscano finalità coerenti con la progettazione organizzativa della scuola (in termini di risultati attesi che costituiscono passi in avanti rispetto alla situazione esistente) e indichino i processi e la loro temporizzazione, le difficoltà da superare, le strategie e le risorse per dare gambe al progetto, ecc...;
- *Sintetiche verbalizzazioni* degli incontri in cui verificare l'andamento del progetto, i problemi emersi e come affrontarli, gli impegni e come distribuirli...;
- *Valutazione-autovalutazione*, a conclusione del percorso, da parte del coordinatore e del gruppo, che assuma a riferimento i risultati attesi del progetto e gli eventuali spostamenti di cui fornire motivazione e ipotesi di possibili passi in avanti e sulla cui base dovrà essere costruita la "motivata valutazione" del dirigente scolastico.

Anche per quest'area ciò che è meritorio (quello che è stato prodotto dai singoli o dal gruppo, cioè: una esperienza positiva replicabile, pratiche organizzative e didattiche sperimentabili anche in altri contesti – classi, corsi – strumenti didattici di uso collettivo ...) è tale in quanto diventa bene/risposta per l'intero Istituto.

La seconda voce è coordinamento, cioè i luoghi, i modi e la rete interna. Il coordinamento, nelle declinazioni meno tradizionali, è generalmente associato,

ad un'idea di scuola come impresa collettiva e al lavoro docente come attività integrata.

La funzione che indica, importante nel profilo dirigenziale, è svolta da sempre – ovviamente ad un livello diverso (più circoscritto) e con “poteri” differenti – anche dai tanti docenti responsabili di Consigli di Classe (CdC) o di Dipartimenti disciplinari o di altre unità operative di scuola.

E' da ritenere fondamentale per la individuazione di indicatori al riguardo, l'ancoraggio degli stessi al modello organizzativo e alla visione di scuola ad esso sottesa, che la progettazione organizzativa del Piano triennale dovrebbe esplicitare.

Quando agli indicatori di premialità, le aree di competenza (ciò che compete al coordinatore) che qui si assumono in quanto ritenuti più funzionali a una gestione efficace dei processi, delle risorse, delle relazioni..., sono riconducibili a due settori: *quello specifico*, che riguarda le tematiche e i traguardi previsti per i vari gruppi (consigli, dipartimenti, commissioni di lavoro...); e *un secondo*, che comprende compiti e azioni che nelle esperienze più avanzate sono generalmente assimilati a quelli previsti nelle funzioni di leadership, che qui si considera nell'accezione meno carica di attese eclatanti, come si articolerà di seguito.

Rispetto alla prima area di competenza, le voci da considerare potrebbero essere soprattutto le seguenti:

- Consapevolezza del traguardo assegnato, dei possibili percorsi, delle difficoltà prevedibili e delle strategie per farvi fronte;
- Competenze legate più direttamente al compito specifico del gruppo (competenze disciplinari e didattiche per i gruppi di dipartimento, psicopedagogiche e sociali per i CdC,...);
- La corretta previsione dell'adeguatezza delle risorse...
- Le capacità legate:

- Ad una gestione differenziata del gruppo, in ragione dei diversi livelli di consapevolezza delle competenze professionali presenti;
- Alla valorizzazione delle esperienze personali e del gruppo;
- Ad una relazione fondata sulla reciprocità, fondamentale in un gruppo di pari.

Per quest'area di competenza, lo strumento che si ritiene esprima i necessari livelli di consapevolezza e adeguatezza necessari per un coordinamento efficace del gruppo, è ancora il piano di progetto – di cui si è detto precedentemente a proposito delle responsabilità professionali – che il coordinatore è tenuto a redigere e condividere col gruppo e a implementare in itinere; ma anche i resoconti essenziali dei momenti di confronto e verifica, ai quali anche si è già accennato. Qui si intende solo richiamare l'importanza della loro congruenza e adeguatezza in quanto fattori di merito.

Per la seconda area di competenza (compiti e azioni per le funzioni di Leadership) le capacità da considerare potrebbe essere così declinate:

- Orientare il gruppo verso i previsti obiettivi comuni di cambiamento, attraverso momenti e modalità formali e informali, e sviluppare soprattutto una visione condivisa dei processi ai quali si lavora;
- Sostenere il gruppo, rafforzandone motivazione e impegno, soprattutto attraverso la facilitazione delle relazioni, la cura dei rapporti, il “potere” delle competenze professionali di cui il coordinatore dispone e, soprattutto, la valorizzazione dell'esperienza e degli apporti dei singoli;
- Coordinarsi con le altre figure leader (gli altri coordinatori), in funzione di una leadership educativa (LE) distribuita, diffusa (che comunque, per funzionare, dovrà avere una struttura di riferimento per il suo esercizio).

Qualche considerazione sul Dirigente Scolastico nell'operazione “Valorizzazione”. L'interrogativo di partenza è “quale contributo deve dare, prima all'interna del CdV, poi per lo sviluppo e/o consolidamento di

atteggiamenti e capacità che permettano ai responsabili delle attività di coordinamento di esercitare al meglio le loro funzioni?”.

SulPrimo versante, considerando anche i diversi livelli di competenza dei componenti del CdV – rispetto al compito di individuare criteri sensati ed oculati – è opportuna una funzione di accompagnamento, di orientamento – ove necessario – anche di facilitazione, allo scopo di sostenerlo nell’esercizio delle sue prerogative. Si richiama qui che la funzione di coordinamento – da esercitare comunque nei modi richiesti da una organizzazione particolare com’è l’istituzione scolastica – è per il Dirigente Scolastico una competenza autonoma che esercita quindi in virtù di poteri che gli derivano direttamente dalla legge.

Va comunque rilevato che nel testo legislativo il Dirigente Scolastico è figura centrale nell’operazione “valorizzazione”, in quanto presiede il CdV del quale è quindi il referente organizzativo ed ha più marcate responsabilità rispetto al funzionamento e agli esiti dei lavori. È anche la figura che con “motivata valutazione” erogherà il bonus sulla base dei criteri del CdV che sostanziano la motivazione.

In alcuni settori del mondo scuola si punta a “*mettersi di traverso*” rispetto soprattutto a questa nuova funzione del Dirigente Scolastico. E probabilmente con qualche ragione, ove si considerino le ambiguità sul bilanciamento dei poteri nell’assetto organizzativo che la Legge 107/2015 accenna, ma non definisce.

Il primo compito del Dirigente Scolastico è probabilmente quello di richiamare soprattutto l’ancoraggio delle decisioni al riconoscimento delle attività e dei risultati che rappresentano per la scuola un passo in avanti sulle questioni della qualità dell’insegnamento, del potenziamento dell’offerta formativa e dell’innovazione metodologica e didattica. Nell’attuale situazione il suo compito principale è certamente quello di richiamare i punti di forza della norma, ma anche di non sottovalutare le criticità che ancora creano situazioni di conflittualità nelle scuole per i rischi prevedibili nell’attuazione delle norme al riguardo. È opportuno piuttosto che tali ragioni non siano demonizzate, ma

assunte come problemi rispetto ai quali cercare risposte che salvaguardino gli aspetti potenzialmente positivi per il sistema scuola e nel contempo pieghino i criteri da adottare verso misure che:

- a) Evidenzino il legame tra valorizzazione del merito e obiettivi di miglioramento, potenziamento innovazione previsti dal PdM e dal Piano dell'Offerta Formativa;
- b) Privilegino la condivisione delle scelte;
- c) Salvaguardino, almeno in questa fase, le ragioni della valorizzazione del merito come risorsa per la scuola (opportunità di crescita e miglioramento);
- d) Interpretino il loro compito anche nella prospettiva di meccanismi premiali a cui siano estranee logiche competitive e "classificatorie".

In riferimento a quanto affermato, si definisce il seguente obiettivo:

*Individuare/ipotizzare percorsi (modello) possibili per valutare la professionalità docente ai sensi della Legge vigente.*

Riuscire a disporre di un profilo nazionale e istituzionale del docente sarebbe utile sia ai fini della valutazione del servizio che della valorizzazione del merito.

Il primo documento sulla *Buona Scuola* prometteva che un gruppo di lavoro dedicato e composto da esperti del settore avrebbe progettato per un periodo di tre mesi per formulare il quadro italiano di competenze dei docenti nei diversi stadi della loro carriera, in modo che essi siano pienamente efficaci nella didattica e capaci di adattarsi alle mutevoli necessità degli studenti in un mondo di rapidi cambiamenti sociali, culturali, economici e tecnologici. Al momento non risulta che quel gruppo di lavoro sia stato effettivamente costituito, ma è certo che il quadro italiano di competenze dei docenti non esiste ancora, né la nuova legge prevede una nuova progressione di carriera degli insegnanti che non

sia quella dell'anzianità del servizio né tanto meno la diversificazione di profili di accesso.

In qualche misura, nella prima versione del “La Buona Scuola” si delineavano, seppure in maniera molto generale e approssimativa, alcuni tratti del docente alla luce delle nuove domande: “Il ruolo dei docenti è cambiato: oggi ci si aspetta che i docenti gestiscano classi sempre più multiculturali, integrino gli studenti con bisogni speciali, utilizzino efficacemente le tecnologie per la didattica, coinvolgano i genitori, ci si aspetta inoltre che non insegnino solo un sapere codificato, ma modi di pensare, metodi di lavoro, abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne”.

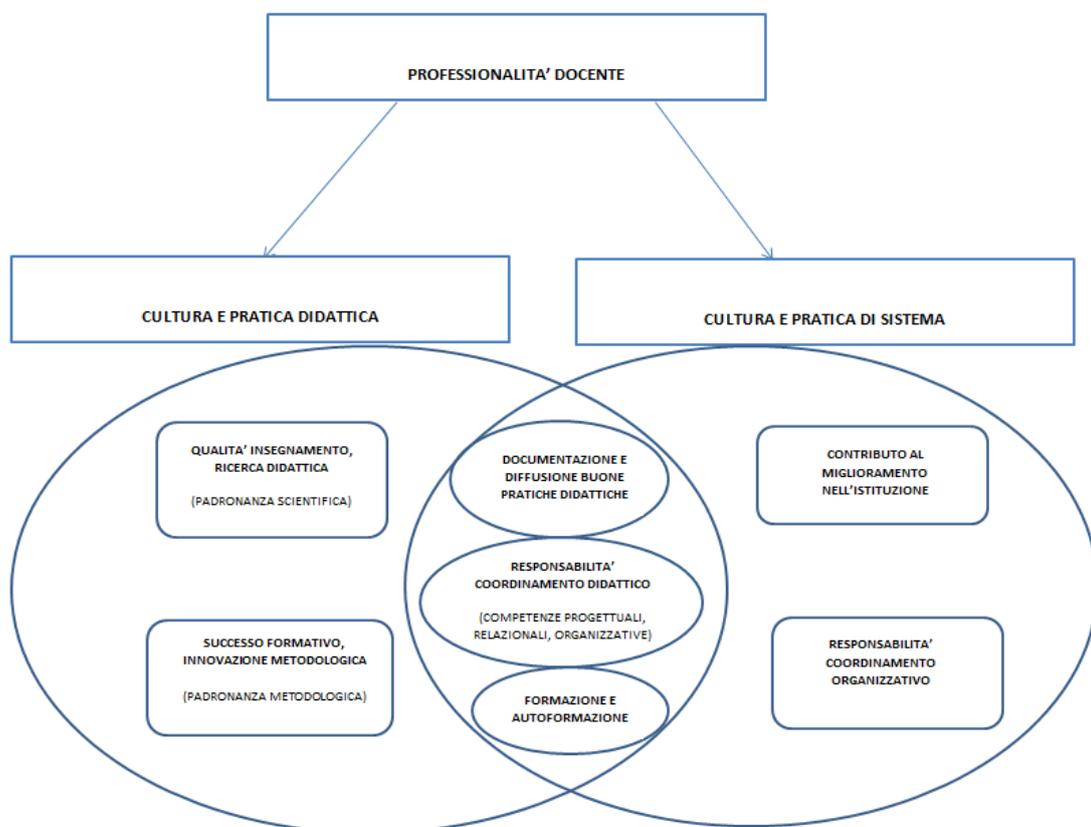
Ora il comma 129 della Legge 107/2015 ridimensiona molto le aspettative; suggerisce indirettamente un'idea della professionalità docente attraverso alcuni aspetti su cui si devono poi costruire i criteri di valorizzazione del merito: qualità dell'insegnamento, contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, successo formativo e scolastico degli studenti, risultati ottenuti, individualmente o in gruppo, nel potenziamento delle competenze degli alunni, innovazione didattica e metodologica, collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche, responsabilità assunte nel coordinamento didattico e organizzativo e nella formazione del personale.

Disponiamo insomma, se non di un profilo istituzionalmente definito, di elementi sufficienti a costruirci una mappa della professionalità docente. (Schema n. 1).

Relativamente alla pratica didattica possiamo anche, ricavandolo da indizi sparsi nella norma e nella letteratura di settore, delineare un profilo più dettagliato, che ci offra condivise chiavi di lettura della professionalità da valutare o valorizzare, ed espliciti le conoscenze e le abilità legate alle diverse dimensioni dell'insegnamento: la dimensione culturale e scientifico/epistemologica (statuti disciplinari, categorie e metodi delle discipline, direzioni e avanzamento della

ricerca scientifica, approcci ai dibattiti culturali della contemporaneità...); la dimensione metodologica (ambienti di apprendimento, strategie, linguaggi, strumenti, attività, valorizzazione delle diversità, principi e pratiche di inclusione...); la dimensione relazionale (climi e interazioni con e fra gli studenti, gestione dei ruoli e dei gruppi...); quella progettuale (risposte ai bisogni, organizzazione e pianificazione delle attività, chiarezza delle risorse da utilizzare e dei risultati da ottenere...); quella valutativa (criteri e strumenti di accertamento, pratiche valutative e autovalutative) (Schema n. 2).

### Schema n.1 – Professionalità Docente



**Schema n.2 – Cultura e pratica didattica (conoscenze e abilità del docente)**

<b>Cultura e pratica didattica</b>		
	<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>
<i>Conoscenze epistemologiche</i>	Conosce la struttura della disciplina nella sua generalità e nelle micro-strutture che la comprendono	Sa selezionare gli aspetti significativi e i nuclei fondanti della disciplina in funzione formativa Sa trattare i contenuti secondo diversi livelli di complessità e/o astrazione
	Conosce metodi, strumenti e linguaggi propri della disciplina	Sa utilizzare gli argomenti della materia per costruire categorie, metodi e linguaggi della disciplina
	Conosce i possibili legami della propria con le altre discipline in base a principi di affinità semantica, sintattica e di ausiliarità (sussidiarietà)	Sa proporre forme di pensiero e di studio conformi alla evoluzione del pensiero scientifico contemporaneo
<i>Conoscenze psicologiche</i>		Sa delineare il profilo cognitivo e affettivo dell'alunno per rispondere ai suoi bisogni specifici  Sa adottare strategie didattiche funzionali alla costruzione di apprendimenti significativi e trasferibili  Sa promuovere e osservare processi cognitivi, metacognitivi e affettivo-relazionali  Sa analizzare le abilità cognitive sottese ad un compito di apprendimento e sa tararne la difficoltà
	Conosce i principi generali della psicologia	Sa scegliere materiali e strumenti in funzione della motivazione e

	<p>evolutiva e la ricerca relativa ai processi d'apprendimento</p> <p>Conosce le dinamiche dei gruppi e le strategie di cooperazione</p>	<p>dell'interesse da suscitare negli allievi</p> <p>Sa personalizzare le proposte formative</p> <p>Sa interpretare i ruoli di "regia educativa" all'interno della classe</p> <p>Sa comprendere, rispettare e accogliere ciascun alunno nella sua diversità individuale</p> <p>Sa effettuare processi di autoanalisi e gestire le proprie emozioni</p> <p>Sa decentrare il proprio punto di vista e cooperare in funzione di obiettivi comuni</p>
<i>Conoscenze sociologiche</i>	<p>Conosce le trasformazioni sociali ed i processi cognitivi e affettivi da esse generati nella realtà giovanile a livello globale e locale</p>	<p>Se adottare linguaggi e strategie e costruire setting d'apprendimento adatti ai vissuti, agli stili comportamentali, ai contesti di vita degli allievi</p>
<i>Conoscenze pedagogiche e metodologiche</i>	<p>Conosce i principi della pedagogia contemporanea, le strategie e i modelli didattici prodotti dalla ricerca metodologica</p>	<p>Sa applicare in situazione le metodologie e le strategie più idonee ai contenuti, ai contesti e agli scopi dell'insegnamento/apprendimento</p>
<i>Conoscenze tecnologiche</i>	<p>Conosce strumenti, linguaggi e processi propri delle nuove tecnologie</p>	<p>Sa utilizzare le nuove tecnologie per la didattica e per la promozione di nuove forme di comunicazione e cooperazione fra gli alunni</p>
		<p>Sa rilevare bisogni formativi e programmare interventi didattici congruenti con il curriculum di scuola e con il contesto classe</p>

<i>Conoscenze in ambito progettuale e valutativo</i>	Conosce modelli, strumenti e strategie di progettazione didattica, di verifica e valutazione	<p>Sa adottare strumenti e strategie di osservazione dei processi</p> <p>Sa adottare strumenti e criteri espliciti di valutazione diagnostica, formativa e sommativa</p>
<i>Conoscenza del mondo contemporaneo</i>	Conosce eventi, soggetti e problemi della contemporaneità globale e locale e il dibattito culturale, politico ed economico in atto.	Sa contestualizzare e problematizzare le proposte formative

#### **4.2. Le caratteristiche della rilevazione: gli indicatori e i soggetti coinvolti**

La presente ricerca è basata sulla matrice dei dati che trae origine dalla trasposizione dei metodi quantitativi alle scienze umane tipicamente utilizzati nelle scienze fisiche.

Il saggio del 1869, *Hereditary Genius*, di Francis Galton, considerato il padre del movimento psicometrico, riporta le prime nozioni di campionamento e di calcolo di indici quantitativi di correlazione applicati alla misura del grado di ingegno degli individui.

I primi lavori di una certa consistenza sono, nei primi anni del Novecento, quelli di Alfred Binet (coadiuvato in seguito da Theodore Simon) in Francia che, ispirandosi ai lavori di Thorndike negli Stati Uniti, applica metodi di ricerca quantitativi e procedure di controllo della validità dei risultati basate sui metodi delle scienze fisico-naturali allo studio delle attitudini e del successo scolastico.

La ricerca basata sulla matrice dei dati (*o ricerca standard*) è una strategia che si avvale di procedure altamente formalizzate di raccolta e di analisi dei dati. Essa

è in genere una ricerca che mira a descrivere una data realtà educativa sulla base di parametri statistici dati, oppure a *spiegare* un fattore sulla base di altri fattori. La necessità di identificare e rilevare specifici fattori porta a utilizzare procedure che producono dati altamente strutturati, ne è un esempio la matrice del questionario. Nella rilevazione, l'evidenza empirica raccolta deve essere ricondotta a schemi prestabiliti dal ricercatore. Proprio per questo la ricerca basata sulla matrice dei dati è guidata da specifiche ipotesi sulla realtà sotto esame. Nelle ipotesi il ricercatore esprime e rende esplicite le sue aspettative sulle manifestazioni empiriche oggetto di studio.

Nell'affrontare una ricerca empirica su questo tema specifico mi sono documentata sugli studi, teoretici ed empirici, che altri studiosi hanno già condotto sull'argomento. Queste letture, citate in modo più o meno esplicito nel rapporto di ricerca, costituiscono il quadro teoretico della ricerca. È dal quadro teorico che è stato possibile intuire le premesse epistemologiche dalle quali sono partita, le scuole di pensiero a cui ho aderito, gli autori che ho ritenuto maggiormente importanti nell'affrontare il presente tema. Questa conoscenza di sfondo da cui sono partita incide in modo rilevante sulle aspettative che ho nutrito sulla realtà empirica, sulle scelte di ricerca e sulle modalità di interpretazione dei dati raccolti.

L'obiettivo della ricerca è stato il controllo empirico, ossia con dati fattuali, raccolti sul campo, dell'ipotesi, dei soggetti studiati.

Questi elementi sono indicatori del concetto che mi appresto a rilevare e tutti insieme danno una definizione operativa del concetto astratto "*essere predisposti ad una valutazione dei docenti che conduca ad una migliore professionalità*".

Senza una definizione operativa non sarebbe possibile la rilevazione empirica dei fattori coinvolti nell'ipotesi e quindi il controllo empirico dell'ipotesi stessa. La definizione operativa è importante in tutte le strategie di ricerca, non solo in quella basata sulla matrice dei dati. Dare una definizione operativa di un obiettivo educativo o didattico significa interrogarci su cosa vuol dire, nella

pratica, aver raggiunto questo obiettivo, su quali comportamenti, opinioni e atteggiamenti del soggetto indicano che il soggetto ha raggiunto l'obiettivo da noi prefissato e quali indicano che il soggetto non lo ha ancora raggiunto.

Tra i fattori astratti che vogliamo rilevare e i fattori concreti, empiricamente osservabili, che fungono da loro indicatori esiste un rapporto di rappresentanza semantica, ossia l'insieme degli indicatori deve dare conto di tutta l'area di significato coperta dal concetto astratto che costituisce il fattore oggetto di definizione operativa. Nella presente ricerca il fattore oggetto di operazionalizzazione è la Valutazione dei docenti, l'insieme degli indicatori potrebbe essere:

- a. Attenti alla Metodologia e alla Didattica;
- b. Sensibili alla valutazione;
- c. Partecipanti all'organizzazione dell'Istituto;
- d. Aver cura dei rapporti con l'Istituzione;
- e. Essere disposti alla Formazione e Aggiornamento continui;
- f. Sapersi relazionare con i colleghi;
- g. Sapersi relazionare con gli alunni;
- h. Sapersi relazionare con i genitori.

Saranno questi fattori empiricamente rilevabili i dati che verranno raccolti con le tecniche descritte nel seguito.

Un concetto astratto riferito ad un tratto psicologico del soggetto sotto esame viene detto costrutto. Sono esempi di costrutti l'intelligenza, la personalità, l'ansia, la motivazione, la creatività, l'autostima, le abilità di lettura e comprensione del soggetto. I costrutti hanno la caratteristica di non essere rilevabili empiricamente, in modo diretto, ma di necessitare sempre di un'adeguata definizione operativa. I fattori rilevabili sui soggetti sotto esame possono essere costrutti psicologici oppure no, come ad esempio la scarsa attenzione del docente verso la valutazione.

Prima di esporre la ricerca empirica attraverso la raccolta dei dati con le dovute tecniche utilizzate è opportuno soffermarci sulla scelta del campione “Scuole Marche”.

Quando si conduce una ricerca basata sulla matrice dei dati si considera, in modo più o meno esplicito, una popolazione di riferimento.

Condurre una ricerca su un campione estratto da questa popolazione, significa focalizzarla sull'individuazione nel campione di regolarità tendenziali, in termini di relazioni tra fattori, tipiche della popolazione da cui il campione è stato estratto. L'estensione dei risultati ottenuti a partire da un campione alla popolazione di riferimento non è chiaramente un'operazione automatica e richiede specifiche riflessioni, teoriche ed empiriche, sui limiti all'estendibilità e sulla portata dei risultati ottenuti. Anzitutto, un campione di una ricerca che nasce con intenti nomotetici, come la ricerca basata sulla matrice dei dati, deve essere un *campione rappresentativo*, ossia che riproduce esattamente la popolazione, per tutti i fattori coinvolti nell'indagine. Anche se in linea teorica questo è possibile, non potremo mai avere certezza che ciò avvenga, perché se conoscessimo la distribuzione dei fattori nella popolazione non avremmo più bisogno di campionare. È questo il *paradosso del campionamento*. Per dedurre la rappresentatività di un campione non potremo basarci sul prodotto, ma solo sul *processo* che ha portato alla scelta di tale campione. Un processo controllato, basato su opportune scelte teoricamente fondate, porterà presumibilmente a un campione con un più alto grado di rappresentatività rispetto a un altro, ma di tale rappresentatività non potremo mai avere un riscontro. Quanti soggetti scegliere per avere un campione sufficientemente rappresentativo? La *numerosità campionaria* ottimale dipende essenzialmente dall'eterogeneità della popolazione di partenza e dal numero di fattori oggetto di studio: più la popolazione è eterogenea e più è alto il numero di fattori considerati, più il campione deve essere numeroso per fornire una fotografia sufficientemente nitida della popolazione di partenza.

Nel condurre il processo di campionamento è possibile basarsi su due strategie di fondo. La prima fa riferimento alla seguente posizione: se la necessità primaria è quella di evitare distorsioni sistematiche nel campione, come potrebbe essere quella sulla valutazione docente, l'esclusione dal campione dei docenti che non hanno interesse a compilare il questionario (i quali presumibilmente hanno scarsa motivazione anche nei confronti della valutazione e quindi costituiscono una popolazione particolare), l'unico buon sistema è affidarsi a un'estrazione del campione che non introduca alcun tipo di distorsione nota. Questa estrazione è l'estrazione casuale. Estrazione casuale non significa mettere nel campione i primi soggetti che capitano, ma elencare in una lista tutti i soggetti appartenenti alla popolazione, associare a ciascuno un numero d'ordine, ed estrarre da essi un campione di soggetti mediante un generatore di numeri casuali. I soggetti estratti poi intervistati tutti, cercando di superare eventuali rifiuti e difficoltà di reperimento. Se riusciremo effettivamente a intervistare tutti i soggetti estratti, il campione sarà privo di distorsioni casuali. Da questa strategia discendono i campioni probabilistici, ossia i campioni nei quali ciascun soggetto (e ciascuna combinazione di  $n$  soggetti) della popolazione ha la stessa probabilità degli altri di essere estratto e di far parte del campione. Tra i campioni probabilistici possiamo annoverare:

- a. Il *campione casuale semplice* ottenuto elencando tutti i soggetti della popolazione in una lista, assegnando un numero d'ordine a ognuno, ed estraendo i soggetti con un generatore di numeri casuali;
- b. Il *campione sistematico*, dove si estrae dalla lista di campionamento un soggetto ogni  $k$  (ad esempio uno ogni dieci), partendo da una posizione scelta casualmente;
- c. Il *campione stratificato*, in cui la popolazione viene divisa in strati quanto più possibile omogenei al loro interno (ad esempio le scuole di primo e secondo grado di ciascuna provincia) da esse vengono estratte due campioni casuali di scuole, una relativa al primo ciclo di istruzione e

l'altra relativa al secondo ciclo di istruzione. Nelle due scuole scelte come campione della popolazione di quella provincia verranno individuate le classi e i soggetti ai quali somministrare i test, interviste, osservazioni ecc.

- d. Il *campione a grappoli*, in cui la popolazione viene divisa in gruppi naturali (grappoli), ad esempio istituti o classi, quanto più eterogenei al loro interno e quanto più omogenei con altri gruppi loro simili: un certo numero di tali grappoli, estratti in modo casuale, forniscono i soggetti che entrano a far parte del campione.

La seconda strategia di campionamento parte dal presupposto che ottenere un campione realmente casuale è un'operazione difficile e costosa, la quale garantisce un certo livello di rappresentatività ma non la certezza assoluta di ottenere un campione rappresentativo, dato che rimane sempre la possibilità, seppur poco probabile, di avere un errore statistico. La soluzione proposta è quella di un campionamento *non probabilistico*, dettato da esigenze pratiche di economicità e rapidità o dalla necessità di avere campioni che presentino soggetti con dati caratteri, scelti da chi conduce l'indagine in base ai suoi scopi (campionamento *ragionato*).

Esempi di campioni non probabilistici sono:

- a. Il *campione accidentale*, che si ha quando chi conduce l'indagine mette nel campione le prime persone che capitano, con l'unico criterio di rendere la rilevazione economica e rapida;
- b. Il *campione per quote*, simile al campionamento stratificato, da cui si differenzia per la selezione degli individui all'interno di ogni strato operata in modo non casuale;
- c. Il *campione a valanga*, in cui si parte intervistando un certo numero di soggetti con le caratteristiche richieste e chiedono loro altri nominativi da intervistare;

- d. Il *campione per dimensioni*, in cui vengono specificati in anticipo tutti i fattori coinvolti nella rilevazione e i soggetti vengono scelti in modo che per ogni combinazione degli stati assunti dai fattori venga inclusa nel campione almeno una quota minima di soggetti;
- e. Il *campione a elementi rappresentativi*, in cui chi conduce l'indagine sceglie a sua discrezione i soggetti che ritiene rappresentativi per le finalità della ricerca;
- f. Il *campione per panel*, in cui si crea un gruppo con un numero limitato di soggetti i quali vengono intervistati in modo ripetuto (telefonicamente o telematicamente) a cadenze regolari;
- g. Il *campione ciclico istituzionale ricorrente*, in cui vengono campionati i soggetti della classe IA dell'a.s. 2015-16 e i risultati dell'indagine vengono confrontati con quelli ottenuti sui soggetti della classe IA dell'a.s. 2016-17, ossia dell'anno successivo.

Nella presente ricerca ho adottato due modalità di strategia di campionamento:

- 1. Il *campione stratificato*, in cui la popolazione viene divisa in strati quanto più possibile omogenei al loro interno (ad esempio le scuole di primo e secondo grado di ciascuna provincia) da esse vengono estratte due campioni casuali di scuole, una relativa al primo ciclo di istruzione e l'altra relativa al secondo ciclo di istruzione. Questo metodo è stato adottato per ciascuna provincia della Regione Marche, dopo il punto 2, si elencano le scuole campione prese in esame;
- 2. Il *campione a elementi rappresentativi*, in cui chi conduce l'indagine sceglie a sua discrezione i soggetti che ritiene rappresentativi per le finalità della ricerca, come nel precedente punto ho indicato le due scuole selezionate relative al primo e secondo ciclo, nelle medesime attraverso il campione a elementi rappresentativi ho individuato i soggetti ai quali somministrare i test, interviste, osservazioni ecc.

Alla luce delle suddette considerazioni è stato individuato un Campione costituito da un numero di 10 Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado presenti nella regione Marche. Tale campione ha consentito di indagare determinate caratteristiche e attribuirle, per estrapolazione, all'universo di riferimento.

Le Istituzioni Scolastiche indagate sono così distribuite:

- n. 2 nella provincia di Ancona: Istituto Comprensivo “Giulio Cesare” di Osimo, I.I.S. “Vanvitelli Stracca Angelini” di Ancona;
- n. 4 nella provincia di Ascoli Piceno-Fermo: Istituto Comprensivo “Nord” di San Benedetto del Tronto, Istituto Comprensivo “Nardi” di Porto San Giorgio, Liceo Scientifico “Rosetti” di San Benedetto del Tronto, Liceo Classico “Leopardi” di San Benedetto del Tronto;
- n. 2 nella provincia di Macerata: Istituto Comprensivo “Via Tacito” di Civitanova Marche, I.T.C.G. “Gentili” di Macerata;
- n. 2 nella provincia di Pesaro Urbino: Istituto Comprensivo “Pirandello” di Pesaro, Liceo Classico “Mamiani” di Pesaro.

Il primo passo che le scuole indagate hanno fatto è stato quello di dar vita, attraverso risorse interne alla scuola, a percorsi formativi finalizzati non solo alla conoscenza della Legge 107/2015, ma anche alla comprensione della *ratio* della stessa. Aspetto questo di non poco conto in considerazione del fatto che, come è ovvio immaginare, le idee, le opinioni possono essere tante, ma la cosa certa è che la Legge può e deve essere esattamente applicata solo se correttamente interpretata.

### 4.3. Gli strumenti della rilevazione

Nella ricerca basata sulla matrice dei dati, i dati vengono raccolti con tecniche altamente strutturate, quali ad esempio la somministrazione di questionari autocompilati o test, l'intervista e l'osservazione rigidamente strutturata.

Quali dati è possibile rilevare attraverso le tecniche strutturate di rilevazione? Per quanto riguarda l'ambito della ricerca educativa, è possibile definire tre grandi aree.

La prima fa riferimento ai caratteri peculiari del soggetto in termini di dati anagrafici, comportamenti, opinioni, atteggiamenti.

La seconda area fa riferimento alle competenze del soggetto, ossia a ciò che egli conosce e sa fare, alle sue abilità di cambiare le sue strategie di apprendimento e di azione quando queste si rivelino poco efficaci o poco efficienti per il perseguimento dei suoi scopi.

La terza area è quella dei suoi tratti cognitivi e di personalità. In quest'area rientrano costrutti psicologici quali, le abilità intellettive, le attitudini, l'ansietà e l'aggressività.

Le tre aree hanno ovviamente punti di contiguità. Determinate abilità del soggetto saranno collegate a specifiche attitudini in quel dato dominio di competenza. Per la prima area, è possibile dividere i dati rilevabili in quattro grandi categorie:

- a. *Dati personali* (o dati caratteristici), dei soggetti sotto esame;
- b. *Comportamenti*, costituiti da modi con cui il soggetto agisce o reagisce in presenza di una data situazione o stimolo. Nei comportamenti rientra tutto ciò che il soggetto fa, ed è empiricamente osservabile;
- c. *Intenzioni/preferenze/opinioni*, ossia riflessi anteriori di azioni e comportamenti che l'intervistato metterebbe in atto in una situazione in cui dovesse decidere fra più alternative;

- d. *Atteggiamenti*, ossia riflessi esterni di una disposizione interiore di un individuo nei confronti di una persona, un compito, un evento, un oggetto, un concetto, una situazione. Gli atteggiamenti fanno riferimento ad una dimensione emozionale-affettiva del soggetto e rappresentano ciò che il soggetto pensa di una certa cosa, le sue convinzioni interiori su di essa.

In quest'area, la rilevazione avviene quindi sulla base dei dati personali del soggetto, di ciò che fa, di ciò che sceglie, di ciò che pensa. Fra questi elementi esiste una sorta di gerarchia: è più semplice rilevare i dati personali del soggetto e man mano più complicato rilevare i suoi comportamenti, le sue opinioni, i suoi atteggiamenti. Questi ultimi rappresentano gli indicatori più astratti rilevabili empiricamente. In direzione opposta gli atteggiamenti, interiori al soggetto, ne guidano, se il soggetto è coerente, le opinioni e i comportamenti. La rilevazione strutturata di questi elementi fa uso di questionari e scalette di intervista rigidamente strutturata oppure, per i comportamenti, di strumenti di osservazione completamente strutturata.

Per la seconda area, i dati rilevabili possono essere distinti in tre grandi categorie:

- a. *Conoscenze*. Le conoscenze possono essere specifiche unità di informazione, quali ad esempio la terminologia di una disciplina o fatti specifici inerenti un dato dominio conoscitivo, oppure modi e mezzi per trattare queste unità di informazione, quali ad esempio convinzioni e regole, processi e sequenze temporali, classificazioni e categorie, criteri di valutazione e giudizio, metodi di indagine specifici di una o più discipline, oppure ancora elementi universali e schemi di astrazione, , ad esempio principi e criteri di generalizzazione, teorie e modelli su cui si fonda un dato dominio conoscitivo. Le conoscenze rappresentano un

sapere, che può essere attivo o meno, ma che è parte del bagaglio conoscitivo, almeno teorico, del soggetto.

- b. *Abilità*. Se le conoscenze sono un sapere, le abilità sono un saper fare. Esse costituiscono il lato pratico-operativo del sapere, ossia della conoscenza astratta. Nelle abilità troviamo la capacità di comprensione, intesa come trasposizione e traduzione di conoscenze da un problema all'altro, di interpretazione delle situazioni e dei contesti, ma anche la capacità di applicazione delle conoscenze alla risoluzione di specifici problemi, la capacità di analisi, di sintesi, di valutazione.
- c. *Meta-qualità* (o metacompetenze). Le meta-qualità fanno riferimento ad abilità di livello superiore del soggetto, abilità che gli consentono di riflettere sul proprio modo di agire e di modificarlo quando questo non risulti adeguato al perseguimento dei propri scopi in modo efficace ed efficiente. Nelle meta-qualità rientrano quindi le capacità di sviluppo e mutamento delle abilità di comprensione, di applicazione, di analisi, di sintesi e di valutazione, ma anche la capacità di cambiare la propria percezione del sé che apprende e della propria efficacia in tale processo, la capacità di acquisire consapevolezza delle proprie conoscenze, capacità e limiti. Mentre conoscenze e abilità fanno riferimento ad un patrimonio acquisito con lo studio e con la pratica, le meta-qualità fanno riferimento ad una dimensione più ampia di crescita personale del soggetto che apprende.

In quest'area, la rilevazione di dati avviene quindi sulla base di quanto il soggetto conosce, di ciò che sa fare, di come sa riflettere su ciò che fa e sa fare. La rilevazione strutturata di conoscenze e abilità può avvenire mediante test di profitto (detti anche prove oggettive di profitto). La rilevazione di meta-qualità è un'operazione più complessa che può avvenire attraverso test cognitivi, oppure servendosi degli strumenti della ricerca interpretativa, quali l'osservazione dei

comportamenti del soggetto in situazioni di *problem solving*, la riflessione parlata, l'analisi dei suoi elaborati e delle sue esperienze. La rilevazione delle competenze del soggetto è parte del processo di autovalutazione del soggetto stesso.

Per la terza area, quella dei tratti cognitivi e di personalità, la ricerca psicologica offre numerose classificazioni. La loro rilevazione può avvenire attraverso test standardizzati, la cui costruzione e validazione è compito peculiare dello psicologo, ma il cui uso è possibile anche per gli educatori, a patto di seguire fedelmente le regole riportati sui manuali dei test stessi.

Nella presente ricerca ho utilizzato i seguenti strumenti:

- Questionario autocompilato;
- Intervista rigidamente strutturata,
- Osservazione strutturata.

Il questionario autocompilato è uno strumento di rilevazione a cui si fa largo ricorso nella modalità di ricerca definita inchiesta (in inglese *survey*). Il questionario autocompilato è costituito da un elenco strutturato di domande, alle quali ciascun soggetto sotto indagine risponde in modo autonomo. Le domande rilevano dati personali, comportamenti, opinioni, atteggiamenti del soggetto.

Le domande del questionario (dette anche *item*) possono essere domande *aperte*, se non prevedono alternative predefinite di risposta, oppure domande *chiuse*, se tali alternative predefinite di risposta alle domande chiuse fanno uso di scale di risposta. A seconda del tipo di scala utilizzato la domanda del questionario genera una variabile di tipo diverso, ossia con diverso *livello di scala*. Una prima distinzione si ha tra i caratteri rilevati in modo qualitativo, ossia attraverso l'assegnazione a una specifica categoria, e caratteri rilevati in modo quantitativo, ossia attraverso la quantificazione del carattere in questione. Nel primo caso le

variabili generate vengono dette categoriali, nel secondo caso cardinali. Per le variabili categoriali è poi possibile avere categorie di risposta ordinabili o non ordinabili. Se le categorie sono ordinabili avremo variabili categoriali ordinate, se non lo sono avremo variabili categoriali non ordinate. Per le variabili cardinali è possibile distinguere tra le variabili dotate di zero assoluto, ossia un punto zero con un preciso significato nella realtà empirica, le variabili con zero non assoluto, ossia convenzionale. Il punto zero è arbitrario, soggettivo, frutto di una convenzione, di una scelta. Nelle scale in cui il punto zero è relativo, l'unica quantificazione possibile è quella della distanza tra un punto e l'altro della scala. Questo significa che è possibile stabilire sulla scala degli intervalli uguali. Proprio per questo la scala viene chiamata scala a intervalli, e le variabili corrispondenti sono variabili cardinali a intervalli. Nella ricerca educativa, e più in generale nella ricerca empirica nelle scienze umane, è difficile stabilire quando due intervalli sulla scala sono effettivamente uguali. Si preferisce chiamare quasi cardinali queste variabili, per distinguerle dalle prime, anche se poi, nella pratica, queste scale vengono trattate a tutti gli effetti come scale cardinali. Nel caso invece in cui sia presente un punto di zero assoluto è possibile definire dei rapporti tra i punti della scala. Queste scale vengono dette *scale di rapporti* e danno origine a variabili cardinali di rapporti. Le variabili generate dalle domande aperte sono veri e propri testi, e vengono quindi chiamate *variabili testuali*.

Il questionario può essere autocompilato o compilato da un intervistatore che pone le domande ai soggetti e ne riporta le risposte sul questionario. Si parla in questo caso di *intervista completamente strutturata*. Il vantaggio di avere un intervistatore che pone le domande di un questionario, telefonicamente, oppure "faccia a faccia", è quello di avere delle risposte più precise e minimizzare eventuali miscomprensioni, dato che l'intervistatore può spiegare le domande all'intervistato. Se l'intervista è condotta nel modo corretto, il dato raccolto è

maggiormente attendibile. Lo svantaggio è chiaramente quello di richiedere la presenza di uno o più intervistatori e questo dilata i tempi e i costi di ricerca.

Nella presente ricerca ho utilizzato il questionario autocompilato (Schema “Q1”) accompagnato da una intervista completamente strutturata come sopra indicato, rivolto ai docenti di tutte le scuole campionate. Inoltre, ho adottato un altro questionario (Schema “Q2”) rivolto agli studenti delle ultime classi delle scuole secondarie di II° campionate.

Grazie alla preziosa collaborazione di docenti e dirigenti scolastici delle dieci scuole campione si è riusciti a raccogliere dati precisi ed essere efficaci ed efficienti.

## Schema “Q1”

### Metodologia e didattica

sez. A	Sì	Abbastanza	Poco	No	
1. Ritengo che nell'insegnamento occorra soprattutto conoscere il contenuto delle discipline; la didattica ha un'importanza secondaria.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
2. Ritengo utile, nel programmare obiettivi ed attività, conoscere le caratteristiche degli stadi evolutivi degli alunni.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
3. Conosco l'epistemologia della disciplina che insegno.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
4. Conosco la didattica delle discipline che insegno.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
5. Adeguo la mia didattica al contesto socio culturale degli alunni e del territorio.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
6. Verifico costantemente la corrispondenza fra quanto programmato e quanto realizzato con gli alunni.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
7. Credo che una didattica adeguata possa facilitare molto l'apprendimento degli alunni e migliorare le dinamiche in classe.	a	b	c	d	Non saprà rispondere

### Valutazione

sez. B	Sì	Abbastanza	Poco	No	
1. Individuo con sicurezza quali siano i descrittori da utilizzare per valutare gli obiettivi raggiunti dagli alunni.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
2. Ritengo che la valutazione più che al processo debba porre attenzione al risultato.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
3. Coinvolgo gli allievi nelle attività di valutazione, chiarendo quali siano i risultati raggiunti.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
4. Coinvolgo gli allievi in attività metacognitive di riflessione sul significato degli apprendimenti e delle competenze.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
5. Uso diverse tecniche e diversi strumenti di valutazione a seconda degli obiettivi.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
6. Nell'esprimere la valutazione tengo conto dei livelli di partenza degli alunni.	a	b	c	d	Non saprà rispondere
7. Uso descrittori di valutazione condivisi con i colleghi della classe, dell'interclasse, dell'istituto.	a	b	c	d	Non saprà rispondere

## Organizzazione

sez. C	SI	Abbastanza	Poco	NO	
1. Riesco a gestire il tempo della scuola in modo funzionale agli obiettivi, alla didattica e organizzo le attività tenendo presenti le esigenze degli alunni.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
2. So apportare le modifiche necessarie al piano di lavoro tenendo conto dei risultati e di valide proposte.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
3. Ritengo che l'insegnante debba pensare esclusivamente alla propria classe; l'organizzazione della scuola � competenza di altri.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
4. Utilizzo le risorse a disposizione della classe e della scuola.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
5. Riesco a trovare il tempo per progettare i percorsi formativi con i colleghi della classe relativi a programmazione, preparazione di materiale didattico, valutazione.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
6. Sono disponibile ad assumere funzioni gestionali per la realizzazione dell'Offerta Formativa.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
7. Per la realizzazione del piano annuale delle attivit� della mia classe so individuare, stimolare, coordinare gli interventi degli operatori della scuola e del territorio.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere

## Rapporti con l'Istituzione

sez. D	SI	Abbastanza	Poco	NO	
1. Ritengo che gli Organi Collegiali della scuola siano una istituzione utile.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
2. Partecipo regolarmente alle riunioni degli Organi Collegiali di mia competenza.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
3. Accetto le decisioni democraticamente stabilite dagli Organi Collegiali.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
4. Gli Organi Collegiali rappresentano una inutile e burocratica presenza che intralcia il ruolo istituzionale della scuola.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
5. Sono disponibile a candidarmi per gli Organi Collegiali della scuola.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
6. Offro contributi personali alle decisioni degli Organi Collegiali.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
7. Ritengo importanti i seguenti Organi Collegiali:					
■ Interclasse/classe docenti;	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
■ Interclasse/classe genitori;	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
■ Collegio docenti;	a	b	c	d	Non sapr� rispondere
■ Consiglio di Istituto/Circolo.	a	b	c	d	Non sapr� rispondere

## Formazione e aggiornamento

sez. E	SI	Abbastanza	Poco	No	
1. Ritengo valida per la professione la formazione ricevuta:					
■ dal corso di formazione per docenti neoassunti;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ dall'Istruzione superiore e/o Universit� frequentata;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ dai corsi di formazione non tenuti dalle istituzioni.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
2. Sento la necessit� di integrare e aggiornare la formazione ricevuta con:					
■ autoformazione attraverso letture, riviste, ecc.;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ corsi di aggiornamento/formazione;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ partecipazione a convegni, seminari, dibattiti;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ confronto con i colleghi.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
3. Partecipo a corsi di formazione/aggiornamento relativi a:					
■ aspetti psicologici/pedagogici;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ didattica disciplinare;	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
■ argomenti culturali specifici.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
4. So individuare le mie personali necessit� di formazione.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
5. L'aggiornamento mette solo in crisi alcune mie certezze; propone cose irrealizzabili.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
6. Sono disponibile a sperimentare la ricaduta dell'aggiornamento sulla didattica quotidiana.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>
7. Ritengo utile alla mia formazione la partecipazione attiva ai laboratori condotti da specialisti con gli alunni.	a	b	c	d	<i>Non sapr� rispondere</i>

## Relazione con i colleghi

sez. F	Sì	Abbastanza	Poco	No	
1. Ritengo importante il confronto, la collaborazione e lo scambio di informazioni, materiali ed esperienze con i colleghi.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
2. Sono disponibile a rivedere il mio punto di vista per arrivare ad un risultato condiviso.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
3. Se necessario mi offro per aiutare i colleghi in difficoltà.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
4. Accetto le decisioni collegiali anche se sono di parere contrario.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
5. Sono consapevole del mio stato d'animo e so controllare la mia emotività nella relazione con i colleghi.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
6. Ritengo che la libertà di insegnamento sia da salvaguardare con priorità, rispetto alle decisioni condivise con i colleghi.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
7. Cerco di creare un clima positivo tra i colleghi.	a	b	c	d	Non saprò rispondere

## Relazione con gli alunni

sez. G	Sì	Abbastanza	Poco	No	
1. Ritengo importante creare un clima sereno e collaborativo, controllando le dinamiche interne della classe e stimolando gli alunni attraverso lavori di gruppo.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
2. Utilizzo tecniche didattiche diverse a seconda delle attività e delle capacità di attenzione.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
3. Apporto modifiche al programma e sono disponibile all'autocritica tenendo conto dei risultati, dell'attenzione e dei suggerimenti degli alunni.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
4. Creo occasioni di dialogo e sono disponibile all'ascolto dei problemi, cercando di capire il significato di tensioni o di mancanza di impegno e attenzione.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
5. Controllo le mie emozioni e stati d'animo e ne so dominare gli effetti nella comunicazione con gli alunni.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
6. Coinvolgo gli allievi nella costruzione delle attività e nelle regole di convivenza civile cercando di renderli responsabili.	a	b	c	d	Non saprò rispondere
7. Penso che le forme punitive siano gli strumenti più utili per il governo della classe.	a	b	c	d	Non saprò rispondere

## Relazione con i genitori

sez. H	SI	Abbastanza	Poco	NO	
1. Penso che i genitori debbano rispettare il ruolo della scuola e debbano astenersi dall'interferire con le scelte che la scuola compie.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
2. Ritengo utile illustrare ampiamente ai genitori la programmazione didattico educativa.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
3. Ritengo utile commentare gli obiettivi raggiunti da ciascun alunno con i colloqui individuali.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
4. Coinvolgo i genitori nell'attività scolastica.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
5. Trasmetto una immagine positiva dell'Istituzione scolastica.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
6. Ritengo di mia competenza dialogare con i genitori circa i comportamenti extra scolastici dei figli.	a	b	c	d	Non saprei rispondere
7. Ritengo utile proporre e discutere con i genitori la linea educativa durante le assemblee di classe.	a	b	c	d	Non saprei rispondere

## Schema Q2

# QUESTIONARIO STUDENTI SULLA DIDATTICA DEI DOCENTI

Docente: .....

### Ti trovi d'accordo con le seguenti affermazioni?

- 1) L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace con opportuni esempi?  
 SI     NO
- 2) Indipendentemente dal tuo rapporto con la materia, l'insegnante ha saputo stimolare il tuo Interesse?  
 SI     NO
- 3) L'insegnante riesce a coinvolgere gli studenti durante le lezioni?  
 SI     NO
- 4) L'insegnante ha tentato di stabilire, da parte sua, un clima sereno e costruttivo all'interno della Classe?  
 SI     NO
- 5) L'insegnante si è dimostrato disponibile per eventuali chiarimenti?  
 SI     NO
- 6) I quesiti delle prove, orali e scritte, proposte dall'insegnante risultano essere chiari e adeguati ai contenuti?  
 SI     NO
- 7) I metodi didattici intrapresi dall'insegnante sono funzionali all'apprendimento degli studenti?  
 SI     NO
- 8) L'insegnante, grazie al suo metodo didattico, favorisce lo sviluppo dello spirito critico degli Studenti?  
 SI     NO
- 9) La programmazione annuale delle verifiche è stata comunicata con sufficiente anticipo ed ha considerato i tempi dell'anno scolastico?  
 SI     NO
- 10) La programmazione delle attività didattiche proposta dall'insegnante è stata comunicata con adeguato anticipo e ben distribuita nell'anno scolastico?  
 SI     NO
- 11) Il docente è tempestivo e puntuale nella valutazione degli apprendimenti?  
 SI     NO

12)

**a.** L'insegnante si affida ad altri strumenti e/o contenuti alternativi e ad integrazioni del manuale (materiale bibliografico per approfondimenti ecc.)?

- SI       NO

**b.** L'insegnante, compatibilmente con le proprie discipline, utilizza:

- laboratorio di FISICA  
 laboratorio di CHIMICA  
 aula informatica  
 aula multimediale  
 aula/e LIM

**b.** Se si è risposto affermativamente ad **a.** e **b.**, l'eventuale utilizzo di questi supporti aiuta e migliora la didattica?

- SI       NO

13) Il docente anticipa agli alunni gli obiettivi di apprendimento ed i criteri di valutazione, attenendosi alle griglie ed alle scale docimologiche condivise con i colleghi dei dipartimenti?

- SI       NO

14) Come giudichi i criteri di valutazione utilizzati dall'insegnante?

- Severi e giusti;  
 Severi e ingiusti;  
 Equilibrati;  
 indulgenti e giusti;  
 indulgenti e ingiusti;

15) Come giudichi il carico di lavoro a casa richiesto dall'insegnante?

- Pesante ma necessario;  
 Pesante ed eccessivo;  
 Equilibrato;  
 Leggero ma sufficiente;  
 Leggero ed insufficiente;

Un'altra tecnica, utilizzata nel presente lavoro, che raccoglie dati organizzabili in una matrice dei dati è l'*osservazione strutturata*. Qui un osservatore rileva, in modo intenzionale e sistematico, i comportamenti di un gruppo di soggetti in una determinata situazione. La sessione di osservazione viene condotta in un contesto spazialmente e temporalmente delimitato. La strutturazione dei dati viene ottenuta utilizzando appositi strumenti per l'osservazione, ciascuno dei quali è riferito alla specifica *unità di rilevazione* prescelta. Se l'osservatore si limita a segnalare la presenza o meno di determinati comportamenti, lo strumento utilizzato viene detto *lista di controllo (check list)*. Ciascun item dà origine a una variabile categoriale non ordinata sulla matrice dei dati, la quale può assumere, ad esempio, valore 1 se il soggetto osservato ha messo in atto quel determinato comportamento nell'intervallo di tempo considerato, oppure 0 in caso contrario. Se l'osservatore, oltre a indicare la presenza o meno di quel dato comportamento, può indicarne sullo strumento anche l'intensità o la frequenza, lo strumento viene detto *scala di valutazione* e ciascun item genera una variabile categoriale ordinata. Se l'osservatore non viene vincolato a dare una risposta chiusa all'item, ma ha a disposizione un campo aperto in cui annotare liberamente le sue osservazioni, lo strumento si dice *griglia di osservazione* e ciascun item genera una variabile testuale. In quest'ultimo caso l'osservazione non è rigidamente strutturata, come nei casi precedenti, e viene detta *osservazione semistrutturata*. L'osservatore può avvalersi poi di *schemi di codifica*, i quali offrono una lista finita, chiusa e predeterminata, di comportamenti, ciascuno con un relativo codice. Egli annoterà il codice corrispondente al comportamento ogni volta che questo si verifica, e ciò renderà molto più agevole la rilevazione di sequenze di comportamenti complessi, sulla base dei comportamenti semplici che li costituiscono.

### Analisi dei dati e interpretazione dei risultati

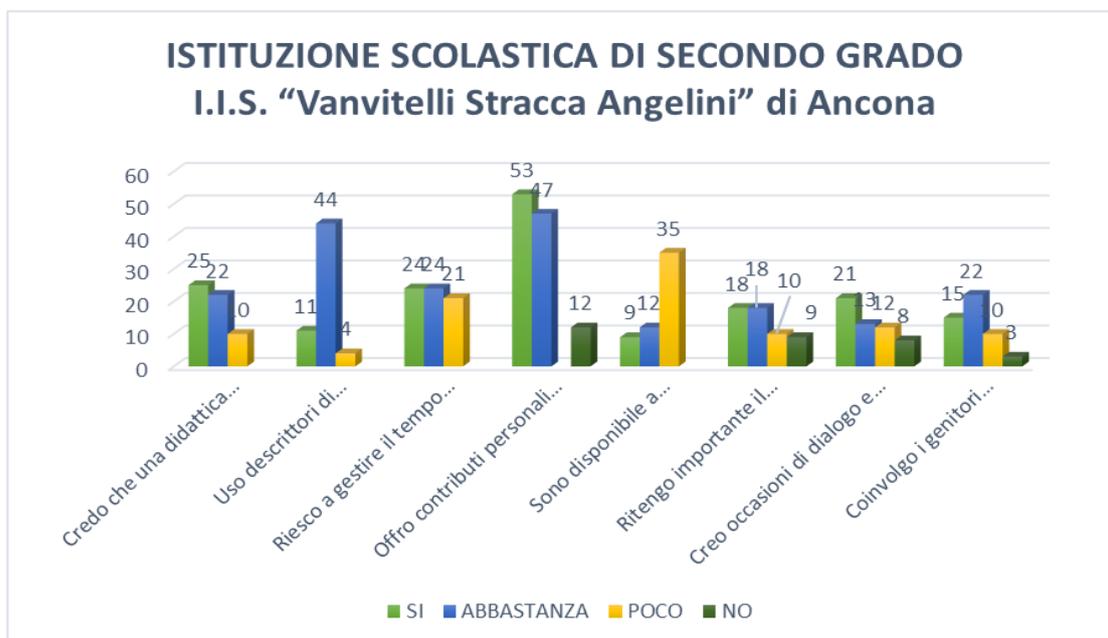
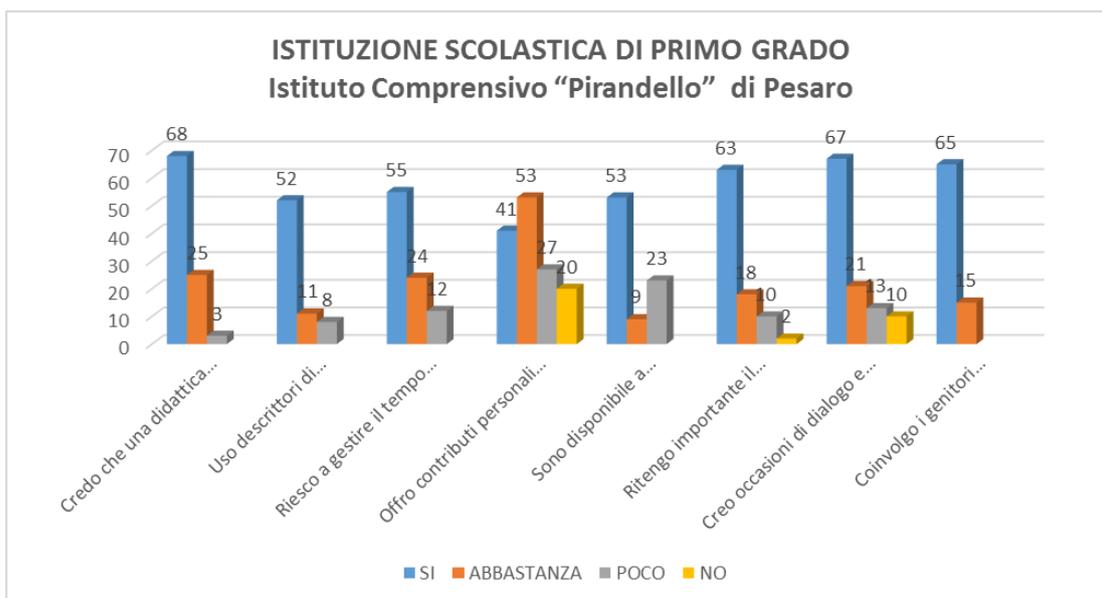
I dati raccolti attraverso i questionari, i test e gli strumenti di osservazione strutturata vengono digitati all'interno di una matrice dei dati, servendosi di alcuni programmi chiamati Fogli elettronici, Diagramma a barre, Diagramma a torta.

Per quanto concerne il questionario Docenti sono stati presi ad estrazione due distinti ordini di scuola quali: l'I.I.S. "Vanvitelli Stracca Angelini" di Ancona e l'I.S.C. "Pirandello" di Pesaro, per studiare il confronto tra le risposte a medesimi quesiti.

Per scelta metodologica è stato individuato un quesito per ogni area tematica, ritenuto più significativo dai dati raccolti dopo la somministrazione del questionario. Questa scelta metodologica ha permesso l'elaborazione di due tipologie di grafici: diagramma a barre, diagramma a torta, entrambi con visione tridimensionale. Per quanto riguarda il diagramma a torta è stato necessario scegliere ad esempio un solo quesito per entrambi i due ordini di scuola. L'opzione " *non saprei rispondere* " non è stata presa in considerazione perché il dato riferito a questa opzione di risposta è risultato poco significativo da un punto di vista statistico. Per il Questionario Studenti sono stati presi ad estrazione due diverse tipologie di Scuole Secondarie di II°, quali: Il Liceo Scientifico "Rosetti" di San Benedetto del Tronto e l'I.T.C.G. "Gentili" di Macerata, per studiare il confronto tra le risposte a medesimi quesiti.

Anche in questo caso, le scelte metodologiche nell'elaborazione dei diagrammi a barre e a torta hanno seguito le medesime procedure del Questionario docente.

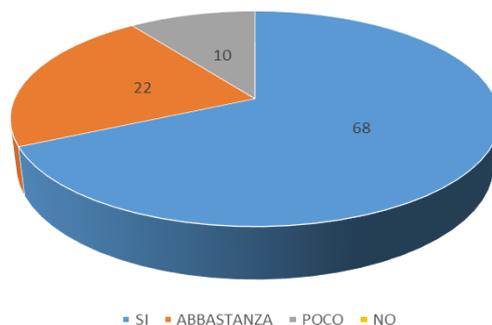
<p align="center"><b>Il questionario è diviso in otto aree tematiche, ognuna richiamata da un titolo che ne esplicita l'area di influenza e contrassegnata da una lettera. Ogni area tematica è composta da sette affermazioni alle quali si può manifestare il proprio livello di consenso barrando una delle quattro lettere corrispondenti. Ogni lettera esprime un giudizio di accettazione e approvazione dell'affermazione letta in base alla propria disposizione e attitudine, a partire dalla lettera "a" – accettazione totale – fino alla lettera "d" – espressione di totale disaccordo con quanto affermato.</b></p>									
		ISTITUZIONE SCOLASTICA DI SECONDO GRADO - I.I.S. "Vanvitelli Stracca Angelini" di Ancona				ISTITUZIONE SCOLASTICA DI PRIMO GRADO - Istituto Comprensivo "Pirandello" di Pesaro			
		SI	ABBASTANZA	POCO	NO	SI	ABBASTANZA	POCO	NO
<b>Sez. A - Metodologia e didattica</b>	Credo che una didattica adeguata possa facilitare molto l'apprendimento degli alunni e migliorare le dinamiche in classe.	68	22	10		72	25	3	
<b>Sez. B - Valutazione</b>	Uso descrittori di valutazione condivisi con i colleghi della classe, dell'interclasse, dell'istituto.	52	44	4		81	11	8	
<b>Sez. C - Organizzazione</b>	Riesco a gestire il tempo della scuola in modo funzionale agli obiettivi, alla didattica e organizzo le attività tenendo presenti le esigenze degli alunni.	55	24	21		64	24	12	
<b>Sez. D - Rapporto con le Istituzioni</b>	Offro contributi personali alle decisioni degli Organi Collegiali.	41	47		12		53	27	20
<b>Sez. E - Formazione e Aggiornamento</b>	Sono disponibile a sperimentare la ricaduta dell'aggiornamento sulla didattica quotidiana.	53	12	35		68	9	23	
<b>Sez. F - Relazione con i colleghi</b>	Ritengo importante il confronto, la collaborazione e lo scambio di informazioni, materiali ed esperienze con i colleghi.	63	18	10	9	70	18	10	2
<b>Sez. G - Relazione con gli alunni</b>	Creo occasioni di dialogo e sono disponibile all'ascolto dei problemi, cercando di capire il significato di tensioni o di mancanza di impegno e attenzione.	67	13	12	8	56	21	13	10
<b>Sez. H - Relazione con i genitori</b>	Coinvolgo i genitori nell'attività scolastica.	65	22	10	3	85	15		



**ISTITUZIONE SCOLASTICA DI SECONDO GRADO**

**I.I.S. "Vanvitelli Stracca Angelini" di Ancona**

Credo che una didattica adeguata possa facilitare molto l'apprendimento degli alunni e migliorare le dinamiche in classe.



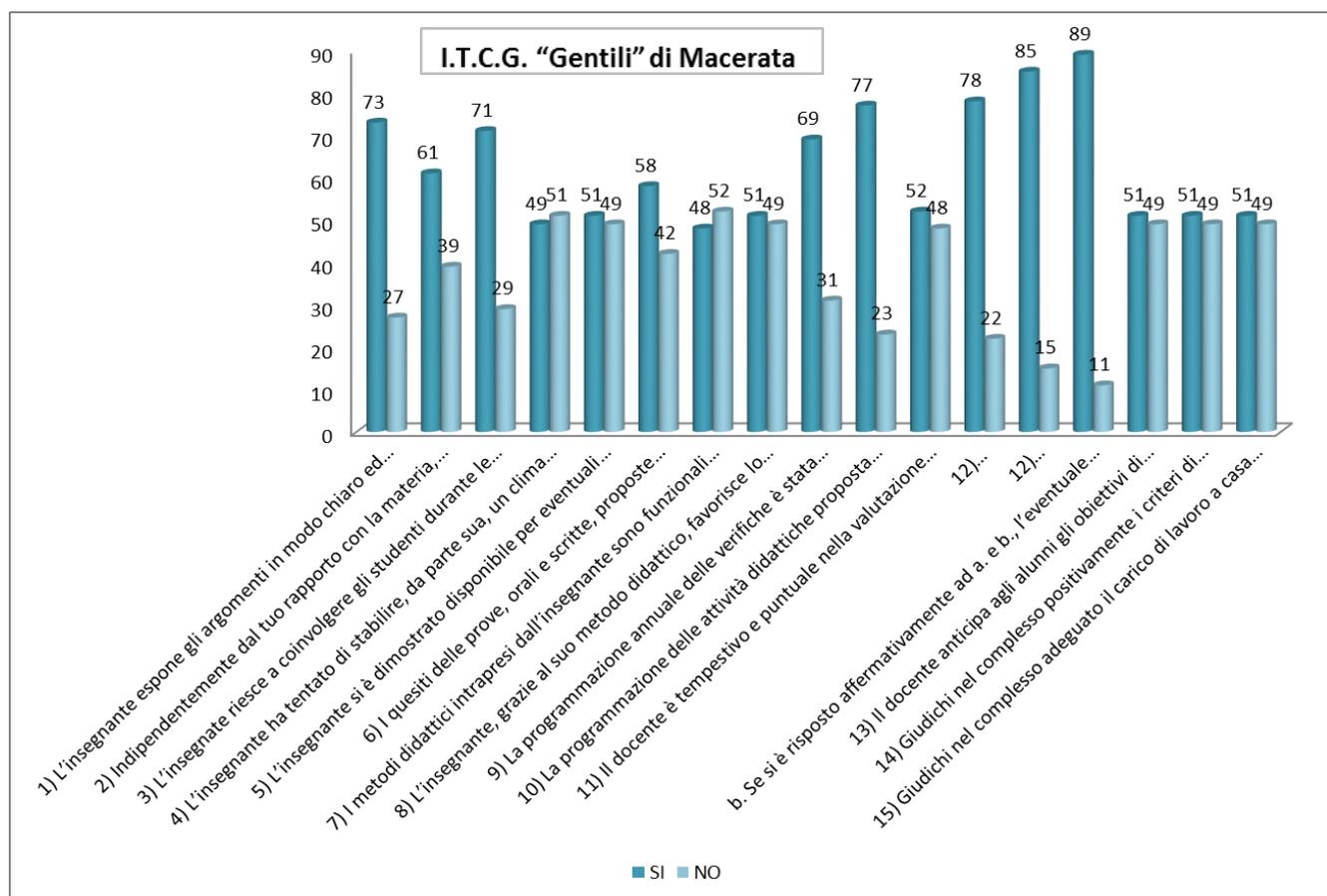
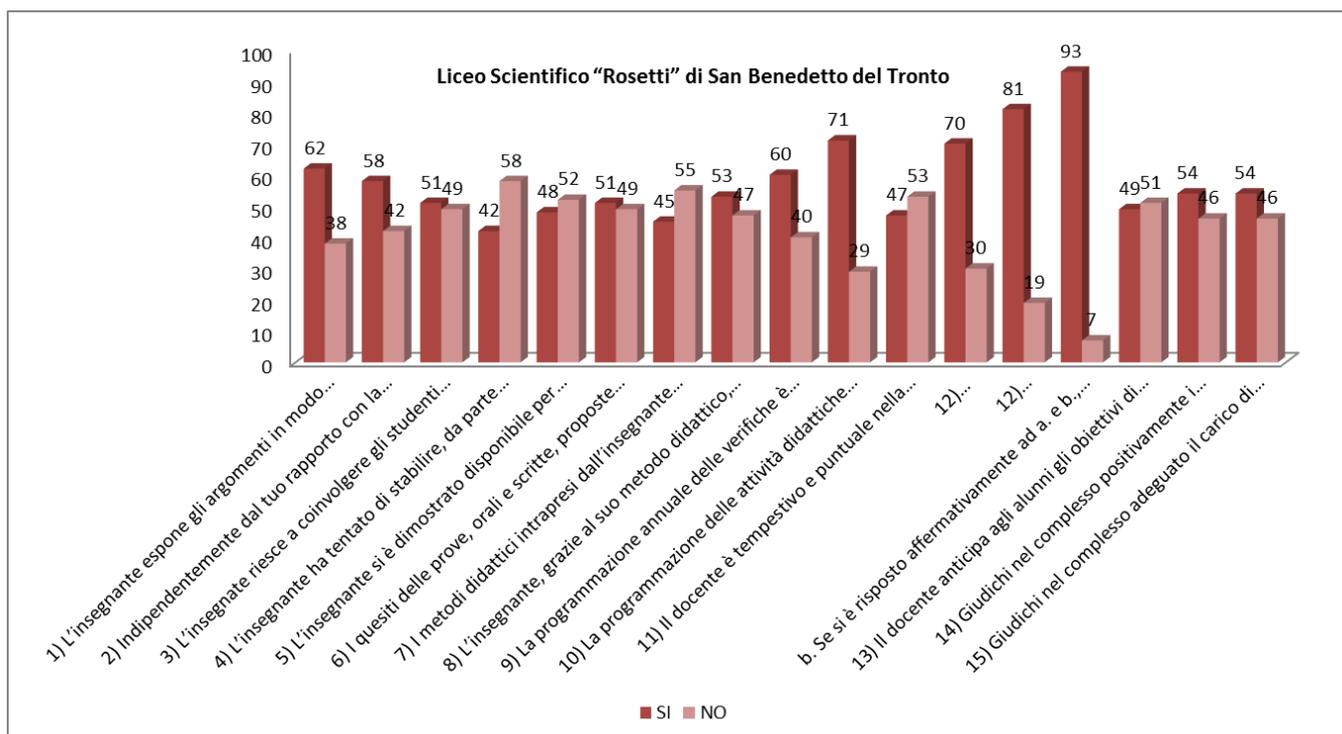
**ISTITUZIONE SCOLASTICA DI PRIMO GRADO**

**Istituto Comprensivo "Pirandello" di Pesaro**

Credo che una didattica adeguata possa facilitare molto l'apprendimento degli alunni e migliorare le dinamiche in classe.

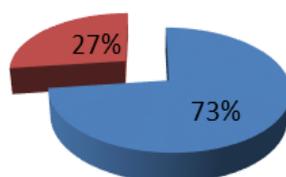


QUESTIONARIO STUDENTI SULLA DIDATTICA DEI DOCENTI RIVOLTO ALLE QUINTE CLASSI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO										
INDICATE DI SEGUITO Percentuali calcolate sul totale delle risposte raccolte										
	I.I.S. "Vanvitelli Stracca Angelini" di Ancona		Liceo Scientifico "Rosetti" di San Benedetto del Tronto		Liceo Classico "Leopardi" di San Benedetto del Tronto		I.T.C.G. "Gentili" di Macerata		Liceo Classico "Marniani" di Pesaro	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1) L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace con opportuni esempi?	69	31	62	38	56	44	73	27	59	41
2) Indipendentemente dal tuo rapporto con la materia, l'insegnante ha saputo stimolare	72	28	58	42	57	43	61	39	52	48
3) L'insegnante riesce a coinvolgere gli studenti durante	59	41	51	49	52	48	71	29	69	31
4) L'insegnante ha tentato di stabilire, da parte sua, un clima sereno e costruttivo all'interno della classe?	45	55	42	58	40	60	49	51	56	44
5) L'insegnante si è dimostrato disponibile per eventuali chiarimenti?	43	57	48	52	45	55	51	49	46	54
6) Le spiegazioni scritte, proposte dall'insegnante risultano essere chiare e adeguati ai contenuti?	53	47	51	49	53	47	58	42	51	49
7) I metodi didattici proposti dall'insegnante sono funzionali all'apprendimento degli studenti?	46	54	45	55	51	49	48	52	43	57
8) Il metodo didattico, favorisce lo sviluppo dello spirito critico degli Studenti?	51	49	53	47	58	42	51	49	53	47
9) La programmazione annuale delle verifiche è stata comunicata con sufficiente anticipo ed ha considerato i tempi dell'anno scolastico?	63	37	60	40	65	35	69	31	67	33
10) Le attività didattiche proposte dall'insegnante è stata comunicata con adeguato anticipo e ben distribuita nell'anno scolastico?	78	22	71	29	68	32	77	23	79	21
11) Il docente è tempestivo e puntuale nella valutazione degli apprendimenti?	42	58	47	53	46	54	52	48	45	55
12) a. L'insegnante si affida ad altri strumenti e/o contenuti alternativi e ad integrazioni del manuale (materiale bibliografico	75	25	70	30	69	31	78	22	79	21
12) b. L'insegnante, compatibilmente con le proprie discipline, utilizza i	65	35	81	19	64	36	85	15	68	32
b. Se si è risposto affermativamente ad a. e b.,	82	18	93	7	78	22	89	11	71	29
13) Il docente anticipa agli alunni gli obiettivi di apprendimento ed i criteri di valutazione,	44	56	49	51	48	52	51	49	45	55
14) Giudichi nel complesso positivamente i criteri di	49	51	54	46	58	42	51	49	53	47
15) Giudichi nel complesso adeguato il carico di lavoro a casa	45	55	54	46	48	52	51	49	43	57



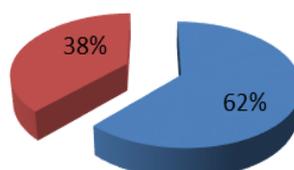
**I.T.C.G. "Gentili" di Macerata**  
***L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace con opportuni esempi?***

■ SI ■ NO



**Liceo Scientifico "Rosetti" di San Benedetto del Tronto**  
***L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace con opportuni esempi?***

■ SI ■ NO



#### **4.4. Reificazione di un modello-proposta per la valutazione**

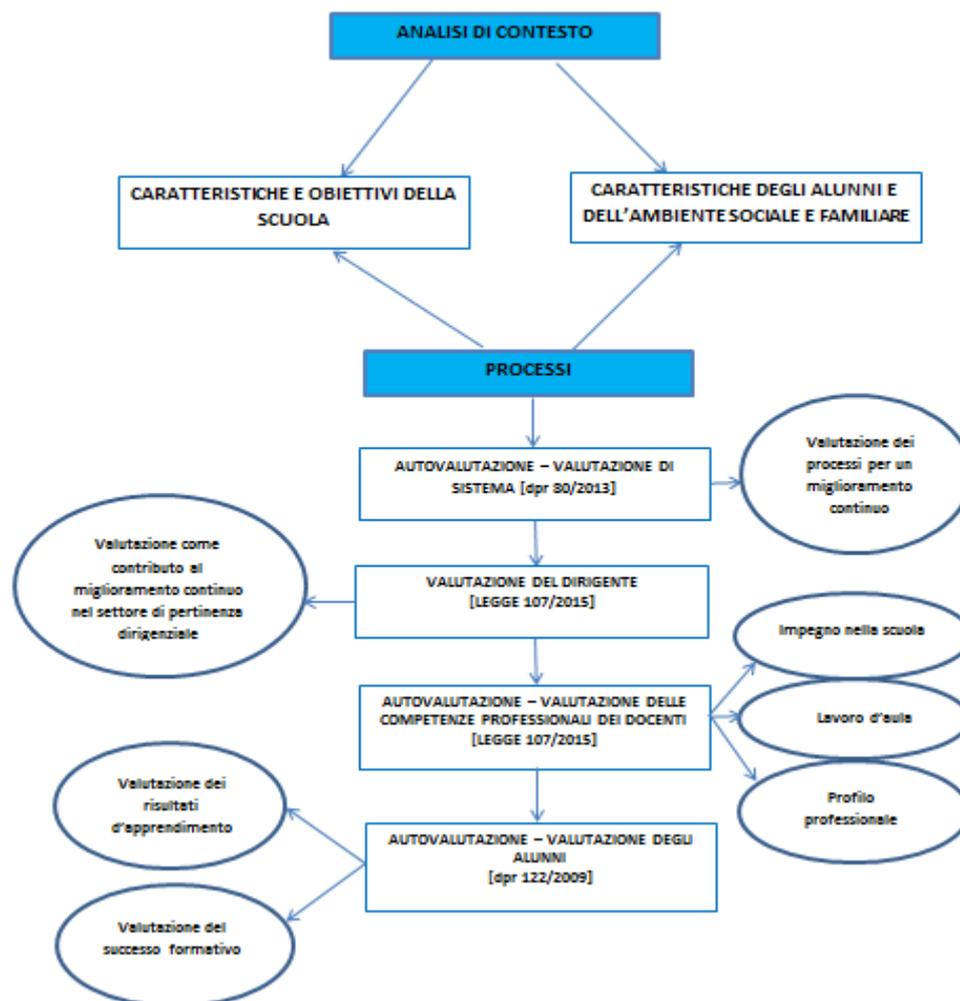
“*Merito*”, dal latino *merēre*, significa meritare, essere degno di lode, di premio, di valore, di pregio, di compenso, di ricompensa. In filosofia il concetto di merito è strettamente collegato al problema morale, in particolare con quello della responsabilità individuale delle azioni, perché possa avere luogo un “merito”.

In giurisprudenza il merito (giudice di merito) è una questione di diritto sostanziale e non formale. Il concetto di merito presente nella 107/2015 comprende sicuramente tutti questi significati.

Il Dirigente Scolastico (comma 127), sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, nella sua composizione allargata (7 membri), assegnerà annualmente al personale docente una somma – “bonus” (comma 126) – sulla base di una motivata relazione, destinato a valorizzare il merito del personale docente di ogni ordine e grado avente natura di retribuzione accessoria (comma 128).

Il sistema della premialità avrà una sperimentazione triennale nelle scuole (2016/2018) al termine della quale saranno emanate le Linee Guida Nazionali per la valutazione del merito. Va, dunque, sperimentalmente costruito un percorso che porti alla valutazione della performance individuali e/o di gruppo (produttività collettiva), adottando meccanismi di selezione, secondo logiche meritocratiche che non consentono la distribuzione a pioggia degli incentivi. Nello schema che segue (Schema 3) si è sintetizzato un possibile percorso che, basandosi su un processo di autovalutazione-valutazione, capovolge la prassi attuale di valutazione consentendo di focalizzare l’attenzione sugli aspetti considerati caratterizzanti la realtà scolastica (il Sistema, il Dirigente Scolastico, le competenze professionali dei Docenti, gli apprendimenti degli Alunni) e che di seguito andremo a descrivere più nel dettaglio.

### Schema 3



La scuola italiana ha iniziato ad occuparsi, da pochi anni, in maniera seria e sistematica della valutazione degli alunni. Poco è stato fatto per la valutazione del Dirigente e del sistema; ancora meno per la valutazione dei docenti. È, ovviamente, su quest'ultimo aspetto che si sofferma la presente ipotesi.

Se la logica sottesa ad ogni processo è che “solo ciò che è valutabile (misurabile) è migliorabile”, l'intento di questo studio è quello di individuare in una

organizzazione scolastica i presupposti necessari per ottenere risultati attendibili nella valutazione docenti.

Nello specifico l'analisi si è basata su:

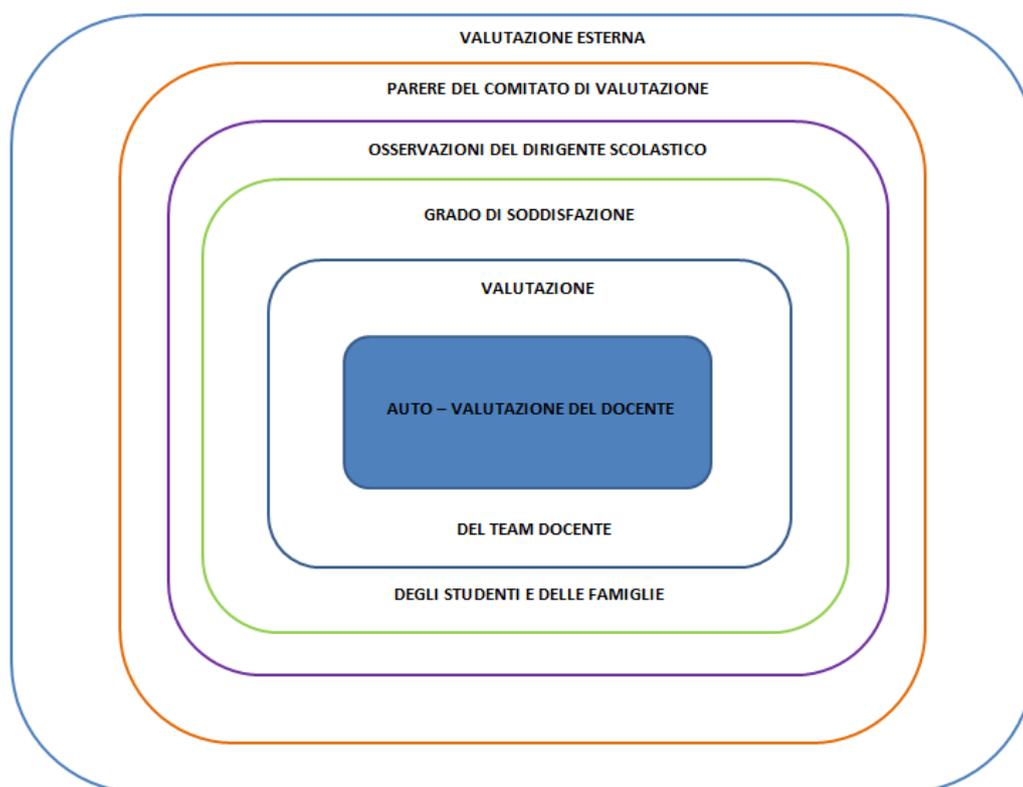
- ✓ Esplicitazione chiara delle finalità della valutazione;
- ✓ Certezza che le procedure di valutazione siano compatibili con le altre strategie e finalità;
- ✓ Verifica che gli standard minimi possano essere applicati a tutti (nessuno escluso);
- ✓ Uso di strumenti oggettivi (Questionari – Osservazioni strutturate – Interviste);
- ✓ Valutazione della preparazione metodologica effettuata solo da tecnici della stessa;
- ✓ Obiettivi limitati e specifici del processo di valutazione perché garanzia di maggiore successo;

Inoltre ho scelto l'autovalutazione come momento ineludibile del processo per i docenti (come pure per il sistema) e abbiamo presupposto che l'intero percorso deve essere Situato (analisi di contesto), Plurale (più soggetti e situazioni), Partecipato (condiviso), Proattivo (finalizzato al miglioramento del singolo e/o del gruppo e del sistema anche attraverso il riconoscimento del merito e del "premio").

Ho costruito, quindi, un processo concentrico (Schema 4) che parte dalla autovalutazione dello stesso docente per terminare con la valutazione esterna passando attraverso alcuni questionari di rilevazione finalizzati a:

- La revisione "comunitaria" (colleghi) dell'autovalutazione;
- Il riconoscimento della professionalità da parte di alunni e famiglie;
- Le osservazioni del Dirigente Scolastico;
- Il parere del comitato di valutazione.

## Schema 4



Tale processo vuole chiaramente valorizzare e valutare “le competenze” possedute dal docente anche nell’ottica di un continuo miglioramento.

### *Gli Ambiti dell’Indagine – Criteri per la valorizzazione del merito*

Il comma 129 della Legge 107/2015 indica le tre aree di indagine per individuare, ad opera del comitato, i criteri per la valorizzazione dei docenti. Ho, per questo, ipotizzato di indagare i diversi ambiti attraverso un’analisi di dettaglio basata su evidenze documentabili delle attività svolte in grado di descrivere la competenza nell’insegnamento come una relazione dinamica tra:

- I requisiti professionali di base (il sapere, cioè le conoscenze – preparazione culturale e disciplinare);
- Le abilità – prestazioni (il saper fare);
- I requisiti – personale modo di essere del docente (personalità, interessi, motivazioni, ecc.), cioè la capacità di utilizzare alla massima le proprie abilità.

Nelle scuole esaminate, al fine di attuare processi di compartecipazione e di vera rappresentatività, i Dirigenti Scolastici hanno inteso, in pieno accordo con le componenti interne ed esterne (già designate dagli organi collegiali preposti), di sperimentare un processo di ricerca finalizzato a raccogliere una rosa di criteri che, coerenti con quanto prescritto dalla norma, sono stati presi in considerazione dal Comitato di Valutazione ufficialmente costituito.

Ciascuno di questi ambiti è stato a sua volta suddiviso in micro aree affinché fosse possibile, ad esempio, individuare indicatori più specifici. Tuttavia, è bene precisare che la richiesta di attribuzione del punteggio (da 1 a 10) non ha avuto una finalità tesa a voler dar vita ad una sorte di graduatoria tra docenti, ma unico scopo è stato quello di consentire la realizzazione di indici che decodifichino, in termini numerici, le azioni di miglioramento e, nello stesso tempo, possano offrire la possibilità di stabilire o la percentuale dei docenti che potranno

rientrare nell'attribuzione del compenso del merito o il punteggio di sbarramento entro il quale un numero "X" di docenti potrà usufruire del beneficio. Infatti, si ricordi che comunque vi è il divieto di assegnare il bonus "a pioggia". Così, grazie anche a questo atteggiamento delle scuole prese in esame, propenso più all'apertura e alla condivisione che all'imposizione, si sono superate diverse criticità iniziali e ci si è aperti alla collaborazione. I criteri codificati sono stati declinati sulle caratteristiche e attività che hanno interessato le scuole indagate. Per quanto concerne i Soggetti coinvolti nell'indagine, si fa riferimento ai docenti di ruolo che costituiscono il Collegio docente degli Istituti coinvolti. Pertanto si escludono dalla valutazione i docenti a tempo determinato e i docenti neoassunti che frequentano il periodo di formazione e di prova.

L'applicabilità dei criteri ha tenuto conto di specifici requisiti di accesso alla valutazione quali:

1. assenza di provvedimenti disciplinari (eccetto i docenti riabilitati);
2. percentuale di assenza dal lavoro che non superi il 30% delle attività didattiche.

Nello specifico, per l'ambito *Lavoro d'aula – Qualità dell'insegnamento* (punto *a* del comma 129) si possono considerare i seguenti criteri:

- ❖ competenza disciplinare;
- ❖ competenza metodologico-didattica;
- ❖ competenza comunicativo-relazionale;
- ❖ competenza psico-pedagogica;
- ❖ risultati di apprendimento;
- ❖ anzianità di servizio.

Per l'ambito relativo al *Profilo Professionale* (punto *b* del comma 129) abbiamo considerato i seguenti criteri:

- ❖ aggiornamento disciplinare;
- ❖ formazione in servizio con contributi personali;
- ❖ ricerca di “fonti” e banche dati relative alla disciplina, alle innovazioni didattico-metodologiche per l’arricchimento professionale e culturale;
- ❖ disponibilità alle innovazioni tecnologiche e ai cambiamenti;
- ❖ pubblicazioni;
- ❖ presenza alle attività didattiche e scolastiche.

Infine, per l’ambito che si può definire dell’Impegno Professionale della scuola (punto c del comma 129) si considerano i seguenti criteri;

- ❖ cultura e consapevolezza dell’appartenenza all’organizzazione e condivisione di finalità e obiettivi della scuola;
- ❖ capacità di favorire e incrementare relazioni con tutti i soggetti interni ed esterni che animano la scuola;
- ❖ partecipazione attiva, critica e consapevole a gruppi di lavoro centrati su compiti e risultati;
- ❖ capacità di progettare in team a vari livelli e nelle varie fasi della progettazione;
- ❖ Assunzione di responsabilità di conduzione e coordinamento con capacità di rendicontazione;
- ❖ Responsabilità di formazione del personale.

Si riporta di seguito lo schema di criteri utilizzato, tenendo presente che tali criteri devono essere contestualizzati in base all’ordine di scuola per i quali vengono utilizzati.

**a) I° MACRO AREA**

*“Qualità dell’insegnamento e del contributo al miglioramento dell’istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti”*

<b>QUALITÀ DELL’INSEGNAMENTO</b>			
<b>INDICATORI</b>	<b>DESCRITTORI</b>	<b>DOCUMENTABILITÀ</b>	<b>PUNTEGGIO</b>
Attuazione di piani e programmi	Misurazione del grado di attuazione dei piani e programmi, nel rispetto delle fasi e dei tempi previsti, degli standard qualitativi e quantitativi definiti, del livello di assolvimento delle risorse	Assenza di criticità formalmente denunciate o rilevate dal DS o dai genitori/tutor degli alunni	1
Modernizzazione e miglioramento qualitativo dell’insegnamento	Innovazione educativa veicolata dall’integrazione di strumenti e metodi basati sull’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) Conoscenza ed uso delle Tecnologie Didattiche (TD) (1)	Documentazione a cura del docente e progetti agli atti della scuola	4
Inclusione ed accoglienza	Accoglienza ed inclusione alunni BES-DSA-STRANIERI – DISABILI e con problemi vari in attività progettuali che prevedono anche l’uso di strumentazione specifica (2)	Documentazione a cura del docente e presenza agli atti della scuola delle attività progettuali finalizzate all’inclusione e all’accoglienza	1
Individualizzazione personalizzazione durante le ore	Attività di recupero o di potenziamento personalizzati in	Documentazione a cura del docente e presenza agli atti della scuola	2

curricolari	rapporto ai problemi o ai bisogni riscontrati durante le ore curricolari	delle attività progettuali	
Individualizzazione e/o personalizzazione durante le ore extracurricolari	Attività di recupero o di potenziamento personalizzati in rapporto ai problemi o ai bisogni riscontrati durante le ore extracurricolari	Documentazione a cura del docente e presenza agli atti della scuola delle attività progettuali	1
Contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico	Adesione a progetti MIUR-regionali finalizzati a contrastare la dispersione o l'abbandono scolastico (es. Area a Rischio)	Documentazione agli atti della scuola delle attività progettuali	2
Relazioni con le famiglie e patto formativo	Frequenza degli incontri, contenuto delle comunicazioni, condivisioni dei problemi	Assenza di criticità formalmente denunciate o rilevate dal DS o dai genitori/tutor degli alunni	1
<b>CONTRIBUTO AL MIGLIORAMENTO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA</b>			
Partecipazione e collaborazione elaborazione del POF /PTOF	Accettazione da parte del docente di incarichi afferenti l'elaborazione del POF /PTOF	Incarico ed espletamento dell'incarico su valutazione del DS	4
Partecipazione elaborazione del Piano di Miglioramento d'Istituto	Accettazione da parte del docente di incarichi afferenti l'elaborazione del Piano di Miglioramento d'Istituto	Incarico ed espletamento dell'incarico su valutazione del DS	4
Produzione di strumenti e modelli	Elaborazione personale o in gruppo	Documentazione a cura del docente	2

pedagogici e di apprendimento	di modelli pedagogici e di apprendimento e strumenti funzionali all'Istituto ed adottati nell'ambito dello stesso (3)		
Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa documentata	Proposta e realizzazione con esiti positivi di iniziative di ampliamento dell'offerta formativa rispondenti ai bisogni dell'Istituto e coerenti con il POF /PTOF	Documentazione a cura del docente e su valutazione del DS	2
Partecipazione a gare e concorsi	Partecipazione a gare e concorsi con il coinvolgimento di delegazioni di alunni o gruppo classi	Documentazione agli atti della scuola	4
Disponibilità sostituzione colleghi assenti	Disponibilità dichiarata supportata da supplenze svolte con ore eccedenti	Documentazione agli atti della scuola	2
<b>SUCCESSO FORMATIVO E SCOLASTICO DEGLI STUDENTI</b>			
Esiti degli allievi alle prove Invalsi	Posizionamento rispetto alla media nazionale- "No cheating"	Raccolta dati da comunicazione Invalsi	2
Esiti degli allievi al 1° anno di tutti e tre gli ordini di Scuola successivi	Rilevazione degli esiti degli alunni in uscita (campionamento da eseguire su i più bravi –media del 9 o giudizio ottimo)	Raccolta dati da ordine di scuola successivo	2
Mantenimento dell'andamento positivo o miglioramento degli esiti degli allievi nel	Rilevazione degli esiti degli alunni in entrata e confronto con gli esiti in itinere	Raccolta dati nel passaggio da una classe all'altra	1

passaggio da una classe all'altra			
Totale massimo di punteggio per il punto a)			35

**b) II° MACRO AREA**

*“ Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche ”*

<b>RISULTATI OTTENUTI DAL DOCENTE O DAL GRUPPO DI DOCENTI IN RELAZIONE AL POTENZIAMENTO DELLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI E DELL'INNOVAZIONE DIDATTICA E METODOLOGICA</b>			
INDICATORI	DESCRITTORI	DOCUMENTABILITÀ	PUNTEGGIO
Uso di ambienti di apprendimento innovativi	Costruzione /utilizzo di ambienti di apprendimento innovativi ed efficaci per la costruzione di curricula personalizzati; utilizzo della didattica laboratoriale che impiega strumenti informatici	Documentazione agli atti della scuola e a cura del docente	6
Uso di strumenti diversificati nella valutazione	Predisposizione di compiti secondo i diversi livelli di competenza degli studenti, elaborazione partecipata delle prove per classi parallele	Documentazione a cura del docente e agli atti della scuola	5
<b>COLLABORAZIONE ALLA RICERCA DIDATTICA, ALLA DOCUMENTAZIONE E ALLA DIFFUSIONE DI BUONE PRATICHE DIDATTICHE</b>			
Partecipazione a gruppi di ricerca	Partecipazione a gruppi di ricerca interni o esterni	Attestazioni di partecipazione, documentazione agli atti	5

	all'istituto o in rete coerenti con la professionalità docente	della scuola	
Apporto dato alla ricerca	Personale apporto dato alla ricerca	Pubblicazioni- Documentazione agli atti della scuola o a cura del docente	5
Impatto /ricaduta sull'azione professionale sperimentazione e ricerca	Utilizzo documentato di quanto appreso nei gruppi di ricerca	Documentazione agli atti della scuola o a cura del docente	4
Flessibilità nell'orario	Sperimentazione di classi aperte, disponibilità al potenziamento delle eccellenze e al recupero delle difficoltà	Documentazione a cura del docente e agli atti della scuola	5
Totale massimo di punteggio per il punto b)			30

**c) III° MACRO AREA**

*“Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale”*

<b>REPONSABILITA' ASSUNTE NEL COORDINAMENTO ORGANIZZATIVO E DIDATTICO</b>			
<b>INDICATORI</b>	<b>DESCRITTORI</b>	<b>DOCUMENTABILITÀ</b>	<b>PUNTEGGIO</b>
Responsabile di plesso scuola Infanzia Coordinatori plessi S.I. Coordinatori didattici nella scuola primari Coordinatori consigli di classe nella SMS	Assunzione di compiti e responsabilità nel coordinamento in base all'ordine di scuola in cui si presta servizio	Incarico	3

Collaborazione con il DS	Supporto organizzativo al dirigente scolastico	Incarico	6
Componente commissione quadri orari/	Supporto organizzativo al dirigente scolastico	Incarico	1
Componente Comitato di valutazione	Assunzione di incarichi	Incarico	1
Tutor dei docente neoassunto	Assunzione di incarichi	Incarico	2
Funzioni strumentali	Assunzione di incarichi	Incarico	5
Funzione RLS	Assunzione di incarichi	Incarico	3
Preposti sicurezza	Assunzione di incarichi	Incarico	2
Esperti esterni sia nell'Istituto che in altre scuole	Assunzione di incarichi	Incarico	2
Facilitatore – Valutatore e tutor PON	Assunzione di incarichi nell'ambito di progetti FSE e FESR	Incarico	3
<b>FORMAZIONE DEL PERSONALE</b>			
Organizzazione della formazione	Assunzione di compiti e responsabilità nella formazione del personale della scuola e/0 reti di scuola	Atti della scuola	3
Elaborazione e diffusione di materiale o strumenti didattici innovativi per la formazione del personale	Pubblicazioni relative a temi d'interesse professionale. Funzionalità dei materiali a bisogni formativi diffusi	Documentazione prodotta dal docente	2
Formatore o esaminatore del personale	Formatore in percorsi riservati ai docenti dell'istituto o rete scuola	Documentazione agli atti della scuola o a cura del docente	2

Totale massimo di punteggio per il punto c)	35
<b>Totale massimo di punteggio per il punto a)+b)+c)</b>	100

Come si potrà notare il punteggio massimo attribuibile, se per assurdo un docente rispondesse a tutti i criteri, potrebbe essere 100. Tuttavia, nessuno mai potrà ottenere il suddetto punteggio, in quanto già di per sé il possesso di alcuni criteri ne esclude altri; si pensi ad esempio all'attribuzione dell'incarico di collaboratore del DS che esclude la possibilità di ricoprire contestualmente l'incarico di funzione strumentale.

Da ciò se ne desume che, in base a quanto già detto in premessa, si è reso necessario stabilire:

- o la quota massima di accesso al beneficio, ad esempio, il 15% dei docenti; di conseguenza, su un numero complessivo di docenti a tempo indeterminato di 100 otterrebbero il beneficio i primi 15 valutati più positivamente dal dirigente;
- o l'accesso al beneficio di coloro che raggiungono un punteggio minimo, ad esempio, di 35 punti; di conseguenza la percentuale di beneficiari si determinerebbe da sé, in base a quanti docenti riescono a raggiungere almeno il punteggio minimo prestabilito.

## Conclusioni

In una reale azione di autovalutazione – valutazione delle risorse umane, per la valorizzazione del capitale umano che “anima” la comunità scolastica, proiettata al miglioramento continuo, possiamo individuare/pensare a 4 tipi di docenti:

- *il docente “sotto soglia”* che evidenzia la mancanza dei requisiti fondanti la professione, in particolare delle abilità di base (es. mancanza di chiarezza espositiva, di attivazione dell’interesse e della curiosità degli alunni, di relazioni, ecc);
- *il docente “soglia minima”* che dimostra il possesso delle abilità di base essenziali;
- *il docente “competente”* cioè il docente che “fronteggia” non solo la routine della funzione docente, ma anche tutte quelle situazioni imprevedibili e particolari che caratterizzano ogni processo educativo e di insegnamento-apprendimento;
- *il docente “eccellente”* ossia quello che possiede non solo la meta abilità di “risolvere problemi”, ma anche di “decidere” quando, dove, come e perché utilizzare tale abilità.

In ogni lavoro che comporta discrezionalità operativa (libertà di insegnamento e quindi responsabilità dei risultati) oltre alle competenze professionali di base (sapere, saper fare, saper essere) che fanno un buon docente, sono indispensabili quelle relative alla “soluzione dei problemi” e alla capacità di assumere decisioni. Non sarebbe, infatti, corretto valutare un docente solo in base agli esiti conseguiti dagli studenti, perché non tutte le differenze finali sono effetti dell’insegnante o di un solo insegnante. Una valutazione equa ed obiettiva del processo insegnamento-apprendimento deve soprattutto rispondere a questa domanda: *“il docente ha fatto tutto ciò che quella situazione richiedeva?”*.

Tale domanda fa, anche, riflettere sul peso che “*l’anzianità di servizio*”, intesa come “*esperienza attivamente costruita e accumulata*”, ha sulle competenze del docente. In molti “buoni e meritevoli” docenti il tempo ha strutturato e affinato i “ferri del mestiere” per fronteggiare nuove e difficili situazioni. L’importante è dimostrare grande flessibilità, capacità di *disimparare* il vecchio non più utile e disponibilità ad una periodica revisione, superando l’*autoreferenzialità*. Infatti, revisionare il proprio sapere, saper fare, saper essere significa verificare il grado dell’efficienza, della funzionalità, della corrispondenza a determinati requisiti, in quanto può implicare apporto di modifiche e di correzione e non cancellare o “buttare in mare” quanto si è faticosamente costruito. L’ipotesi elaborata per attuare il processo può essere adattata alle varie situazioni, si fonda sulle riflessioni sopra esposte e ne esplicita le possibili sfaccettature, auspicando di essere un supporto e un suggerimento a vivere questa scuola che valuta, si autovaluta e si fa valutare come una sfida per migliorare noi stessi e soprattutto rendere il miglior “servizio” ai nostri giovani.

## Bibliografia

- Alulli G. (2002), *La valutazione della professionalità del personale docente*, in Trovato D. (a cura di), *Valutazione di sistema e autovalutazione di istituto; modelli, orientamenti teorici, strategie, moduli operativi*, Centro programmazione editoriale, San Prospero (Mo).
- Associazione Treelle (2002), *Quaderno n. 2: L'Europa valuta la scuola, e l'Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*, Genova
- Bertola G., Checchi D. (2010), *Fare l'insegnante, nonostante tutto*, in *Il Mulino*, 2, pp. 244-252
- Blok H., Slegers P., Karsten, S. (2008), *Looking for a Balance between Internal and External Evaluation of School Quality: Evaluation of the SVI Model*, in *Journal of Education Policy*, 23 (4), pp. 379-95.
- Brouwers A.H., Tomic W. (2000), *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*, in *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253
- Bubb S., Earley P., Ahtaridou E., Jones J., Taylor C. (2007), *The Self-Evaluation Form: Is the SEF Aiding School Improvement?*, in *Management in Education*, 21 (3), pp. 32-7.
- Castoldi M. (2008), *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, Torino, Società editrice internazionale
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress
- De Sanctis G., *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*. working paper n. 24, 2/2010
- Di Geronimo A. (2012), *Diritto del lavoro dei docenti della scuola statale. Reclutamento, diritti, doveri, responsabilità*, Milano, Giuffrè, 2012

- Ellett C., Teddlie C. (2007), *Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness : Perspectives from the USA*, in *The Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, (1), pp. 101-128
- Eurydice (2011), *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*, 2009/10, Bruxelles
- Euridice Report (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, Bruxelles
- Faggioli M. (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Bergamo, Edizioni Junior
- Faranga M. (2014), *La valutazione del personale docente, delle Istituzioni scolastiche e l'autovalutazione: considerazioni di carattere giuridico*, Programma Education Fga Working Paper. n. 53
- Fondazione Giovanni Agnelli (2015), *Rapporto finale sull'andamento della sperimentazione VSQ*, Torino, febbraio; [http://www.fga.it/uploads/media/Rapporto\\_sulla\\_sperimentazione\\_VSQ.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Rapporto_sulla_sperimentazione_VSQ.pdf)
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carrocci
- Grion V., Roberts S., Casanova G. (2011), *Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee*, in *Rassegna italiana di valutazione*, 1
- Hall C., Noyes, A. (2009), *School Self-Evaluation and Its Impact on Teachers' Work in England*, in *Research Papers in Education*, 24 (3), pp. 311-34.
- Harvey L., Green D. (1993), *Defining quality*, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 8-35
- Lucisano P., Corsini C. (2017), *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2.
- Meazzini P. (2017), *La disciplina positiva per una buona scuola : per una scuola efficace e di qualità*, Roma, Anicia
- Mechiorri S. (2017), *Il compimento del cantiere della c.d. buona scuola . Decreti legislativi 13 aprile 2017, da n. 59 a n. 66*, in *Giorn. dir. ammin.*, 2, pp. 421-428

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *TALIS 2013*, Roma, MUIR
- Mio C. (a cura di) (2016), *La rendicontazione sociale negli Atenei italiani*, Milano, Angeli
- Nevo D. (2002), *Dialogue Evaluation: Combining Internal and External Evaluation*, in Id. (a cura di), *School-Based Evaluation: An International Perspective*, Oxford, Elsevier, pp. 3-16.
- Nuzzaci F.G. (2010), *La riforma Brunetta e la sua applicazione al personale della scuola*, in *Rivista giuridica della scuola*, 3, pp. 535-555
- Ocse. Organization for Economic Co-operation and Development (2013), *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing.
- Palumbo M. (2014), *Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola*, in M. Faggioli, a cura di, *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma, Spaggiari.
- Pastore S., Salamida D. (2013), *Oltre il "Mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, Milano, Angeli.
- Pazzaglia L. (2017), *La buona scuola: una riforma incompiuta?*, Brescia, La scuola
- Pellegrini M. (2014), *La valutazione degli insegnanti nell'area OECD*, in *Form@re*, 2014, 4, pp. 105-117
- Reding V. (2002), *Prefazione*, in *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. 3. *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*, Bruxelles, Eurydice
- Reezigt G.J., Creemers B.P.M., De Jong R. (2003), *Teacher evaluation in the Netherlands and its relationship to educational effectiveness research*, in *Journal of personnel evaluation in education*, 17, pp. 67-81
- Ruggiero V., Vagnoni E. (2007), *La trasparenza richiede valutazione*, in E. Vagnoni, E. Periti, *Efficienti perché pubblici*, Roma, Carocci, pp. 91-121

- Santhanam E. (2002), *Disciplinary, gender and course year influences on student perceptions of teaching: explorations and implications*, in *Teaching in Higher Education*, 7, pp. 17-31.
- Schildkamp K., Vanhoof J., Van Petegem P., Visscher A. (2012), *The Use of School Self-Evaluation Results in the Netherlands and Flanders*, in *British Educational Research Journal*, 38 (1), pp. 125-52.
- Schildkamp K., Visscher A. (2009), *Factors Influencing the Utilisation of a School Selfevaluation Instrument*, in *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 150-9.
- Schratz M., Jakobsen L.B., MacBeath J., Meuret D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erikson
- Scheerens J., Mosca S., Bolletta R. (2011), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Milano, Bruno Mondadori
- Sergiovanni T.J., Starratt R.J., *Valutare l'insegnamento*, Roma, Las, 2003
- Severi M. (2016), *Il miglioramento continuo nella scuola*, Bergamo, Junior
- Squarzoni A. (2013), *Qualità, Assicurazione della Qualità, Valutazione della Qualità, Accreditamento della Formazione universitaria*, in *Scuola democratica*, 2
- Stefani E. (2006), *Qualità per la scuola*, Milano, Angeli.
- Stronge J.H., Tucker P.D. (2003), *Teacher evaluation: assessing and improving performance*, Larchmont, Eye On Education,
- Thomas S.M. (2010), *Evaluating Schools as learning communities*, in B. McGaw, P. Peterson, E. Baker (a cura di), *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier
- Vanhoof J., Van Petegem P. (2010), *Evaluating the Quality of Self-Evaluations: The (Mis) Match between Internal and External Meta-Evaluation*, in *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1), pp. 20-6.
- Verbaro F. (2008), *Le disposizioni in materia di organizzazione e lavoro riguardanti le pubbliche amministrazioni: la 'riforma Brunetta'*, in *Dir. rel. ind.*, 3, p. 679 ss.