I percorsi valutativi delle scuole

Inquadramento teorico del RAV

Sintesi

Novembre 2014

Il Rapporto di Autovalutazione *e l'*Inquadramento teorico *sono il prodotto di numerose ricerche condotte da INVALSI - area 'Valutazione delle scuole' (Responsabile Donatella Poliandri).*

Si ringrazia il Nucleo Start Up che cura e coordina l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione e che, con Decreto dipartimentale n. 593 del 14/07/2014, è costituito da Ettore Acerra, Anna Maria Ajello, Gianna Barbieri, Giovanni Biondi, Marco Campione, Giancarlo Cerini, Paolo Mazzoli, Simona Montesarchio, Carmela Palumbo, Damiano Previtali, Roberto Ricci, Donatella Solda Kutzmann, Elena Ugolini.

Si ringraziano per il supporto fornito alla revisione del RAV per il Sistema Nazionale di Valutazione Mario Castoldi e Angelo Paletta.

Si ringraziano tutti coloro che, a vario titolo, hanno collaborato ai percorsi sperimentali di valutazione esterna e autovalutazione condotti dall'INVALSI, le scuole che in questi anni vi hanno preso parte e l'Ufficio IV - Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale *del MIUR – che ne hanno permesso la realizzazione.*

INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione

Via Borromini, 5 – Villa Falconieri, 00044 Frascati (Roma)

L'area 'Valutazione delle scuole' - INVALSI è composta da Nicoletta Di Bello, Federica Fauci, Francesca Fortini, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Daniela Marinelli, Flora Morelli, Paola Muzzioli, Ornella Papa, Monica Perazzolo, Donatella Poliandri (Responsabile), Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Cristiana Sclano, Stefania Sette, Marco Sideri, Emanuela Vinci.

INDICE

Introduzione 4
1. Valutazione delle scuole orientata al miglioramento 4
2. Il Quadro di riferimento teorico INVALSI per la valutazione delle scuole 4
3. Articolazione del Quadro di riferimento per l'autovalutazione delle scuole 7
3.1. Contesto 7
3.1.1. Popolazione scolastica 8
3.1.2. Territorio e capitale sociale 8
3.1.3. Risorse economiche e materiali 8
3.1.4. Risorse professionali 8
3.2. Esiti 8
3.2.1. Risultati scolastici 8
3.2.2. Risultati nelle prove standardizzate nazionali 9
3.2.3. Competenze chiave e di cittadinanza 9
3.2.4. Risultati a distanza 9
3.3. Processi 10
A. Pratiche educative e didattiche 10
3.3.1. Curricolo, progettazione e valutazione 10
3.3.2. Ambiente di apprendimento 10
3.3.3. Inclusione e differenziazione 11
3.3.4. Continuità e orientamento 11
B. Pratiche gestionali e organizzative 11
3.3.5. Orientamento strategico e organizzazione della scuola 11
3.3.6. Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane 12
3.3.7. Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie 12

Introduzione

A partire dal 2008 l'INVALSI, sulla scia delle Raccomandazioni Europee per l'attuazione di un Sistema di valutazione, ha avuto l'incarico di studiare e definire un modello di valutazione delle scuole in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti[1].

1. Valutazione delle scuole orientata al miglioramento

La letteratura presenta diverse classificazioni dei modelli di valutazione e dei relativi approcci, in base agli scopi, alle metodologie utilizzate, agli elementi chiave, ai risultati, ai destinatari. Nella valutazione orientata al miglioramento la restituzione dei risultati alle scuole può rappresentare lo stimolo per azioni correttive e per promuovere forme di apprendimento organizzativo: la valutazione dei punti di forza e di debolezza per l'individuazione delle aree di miglioramento può consentire alla scuola di implementare i cambiamenti necessari e sviluppare la propria capacità di apprendimento per ottimizzare l'efficacia. In quest'ottica elementi essenziali del percorso sono la valutazione dei processi e delle strategie associate agli apprendimenti, il *feedback* continuo sul funzionamento dell'istituzione, la regolazione dell'azione a partire dalle informazioni raccolte[2]. L'analisi delle esperienze straniere, soprattutto dei contesti con una più forte tradizione in questo ambito (Inghilterra, Paesi Bassi, Stati Uniti, Svezia, Nuova Zelanda, nell'ultimo periodo Germania), identifica alcuni fattori chiave come leve per il miglioramento, quali la determinazione della prospettiva di cosa si intende per buona scuola, la partecipazione degli *stakeholder*, la promozione di percorsi di autovalutazione[3].

2. Il Quadro di riferimento teorico INVALSI per la valutazione delle scuole

Un Quadro di riferimento teorico permette di definire gli oggetti della valutazione, ovvero che cosa si intende valutare e le relazioni che intercorrono tra questi, esplicitando quindi il modello di valutazione adottato.

Esplicitare a quale modello le misure utilizzate si riferiscano consente la trasparenza del percorso e di verificare la congruenza e la validità interne; se ne rende possibile la discussione da parte delle comunità scolastica e professionale e dell'opinione pubblica tutta.

L'attuale Quadro di riferimento rappresenta un aggiornamento dei precedenti quadri elaborati dall'INVALSI.

A partire dal 2008 l'INVALSI ha intrapreso un vasto studio, denominato VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole) che, partendo dall'esplorazione e classificazione degli indicatori utilizzati da molti paesi per valutare i propri sistemi scolastici, ha consentito di formulare una proposta articolata in aree e

[1] La Direttiva MIUR n. 74/2008 ha definito le attività dell'INVALSI nel triennio 2008-2011. Il successivo Decr. legislativo n. 213/2009 ha previsto che "per la costruzione del Sistema nazionale di valutazione l'INVALSI ha tra gli altri il compito di studiare modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e formazione professionale" (art. 17, comma c).

[2] Si vedano fra gli altri i contributi dell'OECD e le ricerche di Scheerens: OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment,* Oecd Publishing; Scheeerens, J., Glass, C., Thomas, S.M. (2003), *Education Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse, The Netherlands, Swet & Zeitlinger.

[3] Cfr il Progetto Europeo LLP "Impact of School Inspections on Teaching and Learning" (http://schoolinspections.eu/); Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., O'Hara, J. (2013), Impact of School Inspections on Improvement of Schools. Describing Assumptions on Causal Mechanisms in Six European Countries, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *25*(1), 3–43.

sottoaree[4]. Per l'elaborazione del *Quadro di riferimento teorico per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (VALSIS), INVALSI si è avvalso anche dalle numerose esperienze territoriali di valutazione interna di istituto o autovalutazione[5] sorte in Italia, nonché delle esperienze riconducibili in qualche misura alla valutazione esterna, come ad esempio il Monipof[6].

Il riferimento concettuale scelto per VALSIS è stato il modello CIPP (Context - Input - Process - Product), che è nato verso la fine degli anni '60 negli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse alle scuole di dar conto del proprio operato[7]. Il modello CIPP è stato utilizzato per effettuare sia valutazioni funzionali alla riuscita dei processi, sia per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi.

Si è inoltre tenuta in considerazione la letteratura sulla *school effectiveness*[8].

Il Quadro di riferimento di VALSIS è stato utilizzato nei progetti sperimentali di valutazione delle scuole Valutazione e Miglioramento[9] e VSQ (2010-2012).

Successivamente nel progetto VALES, l'INVALSI, con il supporto di esperti del mondo accademico e della scuola, ha elaborato un nuovo Quadro di riferimento[10], caratterizzato da un modello concettuale a tre dimensioni (Esiti, Processi, Contesto), articolato in specifiche aree. Tale Quadro è stato utilizzato anche per la nuova edizione del progetto PON Valutazione e Miglioramento. Il modello ha assunto una prospettiva di qualità, riducendo le dimensioni e focalizzando l'attenzione sugli esiti degli studenti. Tale Quadro di

[4] Il Quadro di riferimento di VALSIS è disponibile su http://www.invalsi.it/valsis/documenti.php?sez=1.

[5] In alcune province e regioni italiane sono stati sperimentati modelli di valutazione interna/autovalutazione molto strutturati, che, attraverso la definizione di criteri comuni e l'utilizzo di medesimi strumenti, hanno reso possibile il confronto dei risultati fra le scuole partecipanti: la rete ReQus (Rete per la Qualità della Scuola, con scuole prevalentemente della Lombardia), la Rete Stresa (Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione, scuole prevalentemente della provincia di Bergamo), la rete Faro (Formazione Autoanalisi Ricerca Output, circa 150 scuole siciliane), la rete AIR (Autoanalisi di Istituto in Rete, con scuole di varie regioni italiane), il progetto AQUA (Autoanalisi, Qualità, Autovalutazione, promosso dall'IRRE Toscana), Rete SIRQ (Scuole in Rete per la Qualità, attiva in Piemonte in collaborazione con l'USR Piemonte e l'AICQ - Associazione Italiana Cultura Qualità), la rete AVIMES (Autovalutazione di Istituto per il Miglioramento dell'Efficacia della Scuola, anch'essa in Piemonte), la rete AUMI (Autovalutazione e Miglioramento, che coinvolge la maggior parte delle scuole marchigiane). La provincia autonoma di Trento, accanto ad una consolidata esperienza di autovalutazione strutturata ha promosso anche una sperimentazione per la valutazione esterna delle scuole; si vedano fra gli altri: Grando, T. (2002), *Autovalutazione d'Istituto: la ricerca e le esperienze effettuate dal Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, dall'Iprase del Trentino e dalle istituzioni scolastiche nella provincia di Trento*, Trento, Iprase Trentino; Allulli, G. (2000), *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: Seam; Allulli G. (2008), Autonomia e valutazione. *Fondazione Giovanni Agnelli*, Working paper n. 7 (12/2008), pp. 10-11.

[6] Il MONIPOF (Monitoraggio dei Piani dell'offerta formativa) è stata una vasta indagine nazionale condotta tra il 1998 e il 2001 che ha raccolto informazioni sul funzionamento della scuola nel suo complesso, rilevate attraverso l'uso di tecniche qualitative e quantitative; si vedano fra gli altri: Comitato Paritetico Nazionale per il Monitoraggio dell'autonomia Scolastica (Mpi, Irrsae, Cede, Bdp), Consorzio Interirrsae Per La Ricerca Educativa e La Formazione (Cipref) (2001), *Monipof 2001. Monitoraggio dell'autonomia scolastica. Rapporto tecnico nazionale di prima fase*. Disponibile su http://www.irre.toscana.it/moniPOF2/risul/sintesirapp.pdf; De Anna, F. (2001), *Monitoraggio autonomia. Monitoraggio, valutazione, consulenza nella scuola che cambia*, Franco Angeli, Milano.

[7] Stufflebeam, D. L. (1968), Evaluation as Enlightenment for Decision-Making, *Ohio State Univ., Columbus. Evaluation Center*.; Stufflebeam, D. L. (1971), The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, *Journal of Research and Development in Education*, vol.5 (n.1), pp. 19-25; Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007), *Evaluation, Theory, Model & Applications*, San Francisco: Jossy Bass.

[8] Si vedano tra gli altri Creemers, B. P. M., Kyriakidēs, L. (2007), *A dynamic model of educational effectiveness: Theory research and practice*, London: Routledge; Scheerens, J, (2004), *The conceptual framework for measuring quality,* Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report.; Scheerens, J., Bosker, R. (1997), *The foundations of educational effectiveness*, New York: Elsevier.

[9] Il progetto Valutazione & Miglioramento è realizzato con il contributo dei Fondi strutturali europei ed è promosso dall'ufficio IV del Miur - Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale.

[10] INVALSI (2012). *Le logiche generali del progetto Vales*. Disponibile su: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf.

riferimento teorico è stato anche presentato e discusso attraverso un confronto fra INVALSI, OO.SS., Associazioni professionali di insegnanti, Dirigenti Scolastici e Associazioni dei genitori a settembre 2013.

Il Quadro di riferimento presentato per la nuova versione del RAV rappresenta un'ulteriore evoluzione, in quanto acquisisce i risultati emersi con le sperimentazioni VALES e Valutazione e Miglioramento negli anni 2012-2014. Il modello è articolato (come in VALES) nelle tre dimensioni del Contesto, Esiti e Processi, ma si è operata una ridefinizione concettuale delle aree.

In particolare la dimensione dei Processi è articolata in due blocchi, quello delle Pratiche educative e didattiche e quello delle Pratiche gestionali e organizzative.

Nell'ambito delle Pratiche educative e didattiche sono stati inseriti gli aspetti ritenuti rilevanti non solo dalla vasta letteratura pedagogica italiana e internazionale[11], ma anche e soprattutto gli aspetti peculiari del nostro sistema scolastico, quali ad esempio l'enfasi assegnata alla continuità didattica, con la progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi. Sono state accolte sia le innovazioni più recenti, quali il curricolo di scuola e gli ambienti di apprendimento[12], sia le pratiche con una lunga tradizione nella scuola italiana, quali l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. Si è inoltre tenuto conto delle indicazioni e delle linee guida fornite alle scuole dal MIUR, su temi quali l'orientamento e l'inclusione degli studenti stranieri.

Per la definizione delle pratiche gestionali e organizzative i riferimenti teorici sono derivanti in larga misura dagli studi sul *management* e la *leadership* scolastici, che afferiscono al più ampio filone di ricerca sull'organizzazione del lavoro[13]. Nuclei tematici caratterizzanti sono la gestione e valorizzazione delle risorse umane e economiche, la pianificazione delle azioni e il monitoraggio, la condivisione dei valori all'interno della comunità e il coinvolgimento degli *stakeholder*.

L'aggiornamento del Quadro di riferimento ha la funzione di adattarsi all'evolversi normativo del contesto scolastico, di recepire le evidenze della letteratura di settore e della ricerca in ambito educativo e organizzativo, di raccogliere le sollecitazioni provenienti dalle scuole e dagli esperti.

Mentre le dimensioni e le aree in cui si articola il Quadro di riferimento individuano gli ambiti di contenuto considerati rilevanti per la riflessione interna delle scuole, i criteri generali rappresentano i principi trasversali che orientano la riflessione nelle varie aree di contenuto. Per l'autovalutazione delle scuole sono stati individuati i seguenti criteri: equità, partecipazione, qualità e differenziazione. L'equità rimanda all'esigenza di garantire a tutti gli studenti dei livelli essenziali di competenze e si riferisce principalmente alla dimensione degli Esiti; la partecipazione si riferisce alla capacità della scuola di assicurare le condizioni affinché ciascuno studente della scuola, indipendentemente dalle situazioni di

[11] Fra gli altri Castoldi, M. (2012), *Valutare a scuola : dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma: Carocci; Castoldi, M. (2005), *La qualità a scuola: Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Roma: Carocci; Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008), The relationships between school and inspections, school characteristics and school improvement, *British Journal of Educational Studies, 56*, 205–227; Dedering, K. & Muller, S. (2011), School Improvement through Inspections? First Empirical Insights from Germany, *Journal of Educational Change*, 12(3), 301-322.

[12] Si vedano in particolare le ultime Indicazioni Nazionali: MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

[13] Fra gli altri: Paletta, A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati*, Bologna: Il Mulino; Paletta, A., Alimehmeti, G. (2014), Gestione del capitale intellettuale e performance delle organizzazioni scolastiche, *RicercAzione*, Vol. 6, N. 1, p. 111-126; Sergiovanni, T. J. (1994), *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass; Sergiovanni, T. J., Comoglio, M. (2002), *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma: LAS; Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri M. e Sulis, G. (2013), Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani, *Working Paper* N. 48, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

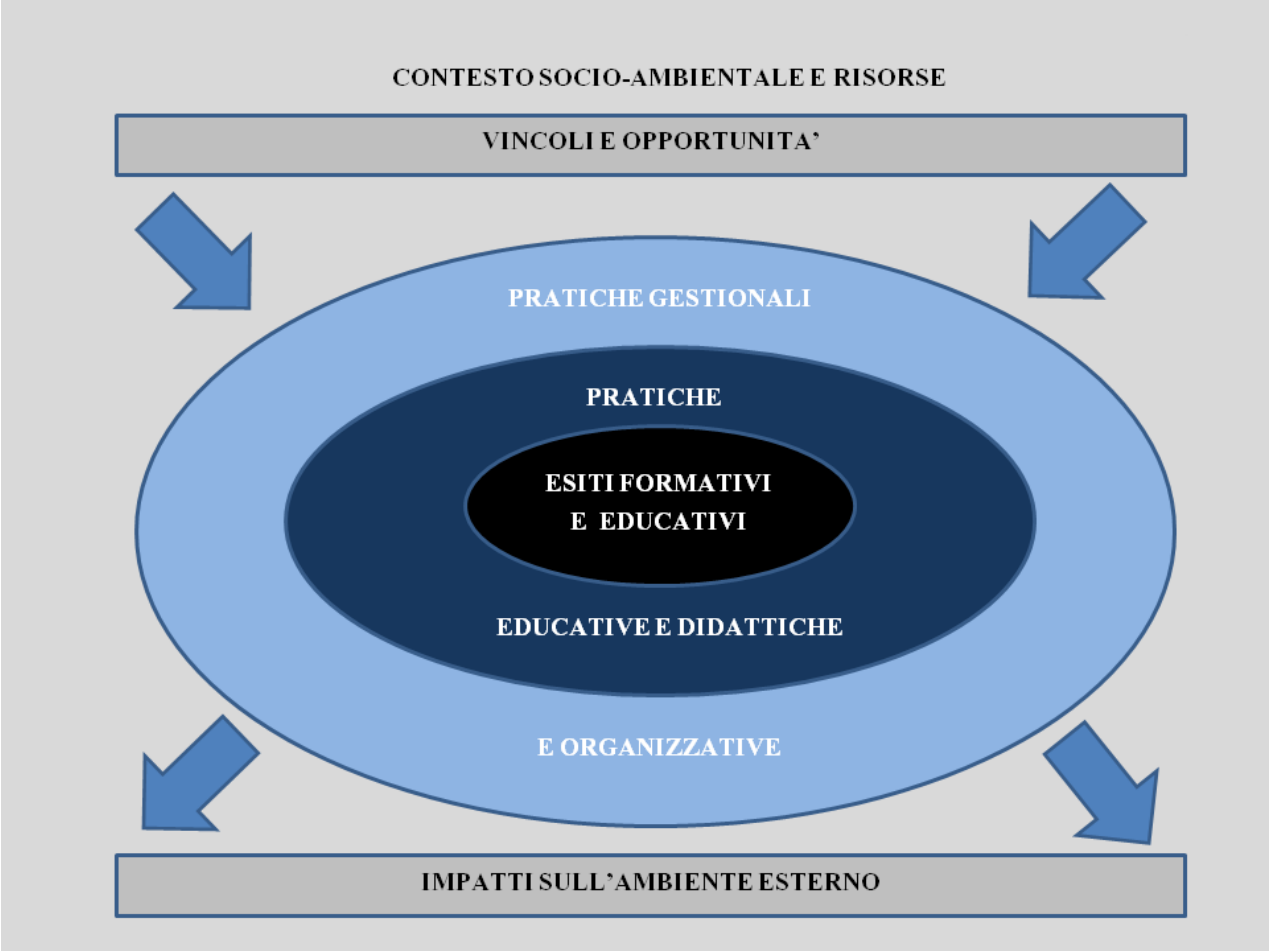
.

partenza (disabilità, provenienza, difficoltà personali e sociali, indirizzo di scuola o plesso frequentato, classe o sezione, ecc.) possa usufruire dei servizi e degli interventi, e partecipare alle attività della scuola; la qualità riguarda le caratteristiche delle attività e dei processi attivati, che dovrebbero essere qualificati dalla presenza di elementi o aspetti che assicurano la migliore riuscita degli stessi; la differenziazione, infine, concerne la capacità della scuola di modulare in maniera flessibile i processi, gli interventi e le attività a partire dai bisogni e dalle caratteristiche specifiche dei singoli studenti e di gruppi di studenti.

3. Articolazione del Quadro di riferimento per l'autovalutazione delle scuole

Di seguito è presentato il modello teorico delle relazioni tra le dimensioni degli Esiti, dei Processi (suddivisi in Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative) e del Contesto e Risorse.

Figura 1 - Modello teorico delle relazioni tra Esiti, Processi, Contesto e Risorse



3.1. Contesto

Il contesto è inteso come struttura sociale in cui si colloca un intervento educativo. Se in generale il contesto rappresenta un dato strutturale, non direttamente modificabile dall'azione educativa, una suddivisione ulteriore individua da un lato delle condizioni di contesto che possono essere definite

'malleabili', in quanto è comunque possibile modificarle, dall'altro delle condizioni date, più difficilmente modificabili, che rappresentano dei vincoli o delle risorse da tenere in considerazione per l'interpretazione dei risultati o per la definizione di interventi educativi.

3.1.1. Popolazione scolastica

Definizione dell'area - Provenienza socio economica e culturale degli studenti e caratteristiche della popolazione che insiste sulla scuola (es. occupati, disoccupati, tassi di immigrazione).

3.1.2. Territorio e capitale sociale

Definizione dell'area - Caratteristiche economiche del territorio[14] e sua vocazione produttiva. Risorse e competenze presenti nella comunità per la cooperazione, la partecipazione e l'interazione sociale. Istituzioni rilevanti nel territorio (es. per l'integrazione degli stranieri, l'inclusione, la lotta alla dispersione scolastica, l'orientamento, la programmazione dell'offerta formativa).

3.1.3. Risorse economiche e materiali

Definizione dell'area - Livello e grado di diversificazione delle fonti di finanziamento della scuola (es. sostegno delle famiglie e dei privati alle attività scolastiche, impegno finanziario degli enti pubblici territoriali). Qualità delle strutture e delle infrastrutture scolastiche.

3.1.4. Risorse professionali

Definizione dell'area - Quantità e qualità del personale della scuola (es. conoscenze e competenze disponibili).

3.2. Esiti

Pur nella loro molteplicità, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono riferibili al successo formativo di ogni alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, così come nello studio personale, nelle esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, ogni studente dovrebbe essere in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità la vita sociale e professionale, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutti i suoi aspetti.

3.2.1. Risultati scolastici

Criterio di qualità: La scuola garantisce il successo formativo degli studenti.

Definizione dell'area - Il concetto di successo formativo rimanda agli esiti degli studenti nel breve e medio periodo. E' importante che la scuola sostenga il percorso scolastico degli studenti, prestando particolare attenzione agli studenti in ritardo, con debiti formativi, promossi con il minimo dei voti, e riducendo al minimo l'incidenza dei trasferimenti e degli abbandoni.

[14] Il territorio è definito come l'area geografica su cui insiste la scuola, sia per quel che riguarda la provenienza degli studenti, sia con riferimento ai rapporti che essa intrattiene con le istituzioni locali e con altri soggetti esterni. A seconda delle caratteristiche della scuola, il territorio può riferirsi all'area comunale, al distretto socio-economico, alla provincia, ecc.

3.2.2. Risultati nelle prove standardizzate nazionali

Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le prove standardizzate nazionali) per tutti gli studenti.

Definizione dell'area - Le prove standardizzate nazionali rilevano le competenze cognitive di tipo generale, trasferibili a differenti compiti, rilevanti per la formazione e la preparazione generale della persona. Queste competenze fanno riferimento alla dimensione culturale generale di un individuo e riguardano nello specifico le competenze linguistiche e quelle matematiche. L'analisi dei risultati conseguiti nelle prove standardizzate nazionali persegue la finalità di far riflettere sul livello di competenze raggiunto dalla scuola in relazione alle scuole del territorio, a quelle con background socio-economico simile e al valore medio nazionale. Tuttavia, con riferimento al criterio dell'equità degli esiti che riguarda tutti i risultati prodotti dalla scuola, tale analisi deve permettere anche di valutare la capacità della scuola di assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento di alcuni livelli essenziali di competenza. L'azione della scuola dovrebbe quindi essere volta a ridurre l'incidenza numerica e la dimensione del *gap* formativo degli studenti con livelli di apprendimento sotto una determinata soglia, considerando la variabilità di risultati interna alla scuola (tra le classi, tra le sedi, tra gli indirizzi), così come la distribuzione degli studenti nei diversi livelli di rendimento.

3.2.3. Competenze chiave e di cittadinanza

Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

Definizione dell'area - Si parla di *competenze chiave* per indicare un insieme di competenze, anche di natura trasversale, ritenute fondamentali per una piena cittadinanza. Tra queste rientrano ad esempio le competenze sociali e civiche (rispetto delle regole, capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso di legalità, sviluppo dell'etica della responsabilità e di valori in linea con i principi costituzionali) e le competenze personali legate alla capacità di orientarsi e di agire efficacemente nelle diverse situazioni[15]. Appare inoltre importate considerare la capacità degli studenti di autoregolarsi nella gestione dei compiti scolastici e dello studio.

3.2.4. Risultati a distanza

Criterio di qualità: La scuola favorisce il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro.

Definizione dell'area - L'azione della scuola può definirsi efficace quando assicura il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio o di lavoro. E' pertanto importante conoscere i percorsi formativi degli studenti usciti dalla scuola del primo e del secondo ciclo ad un anno o due di distanza e monitorare inoltre i risultati a distanza all'interno del I ciclo, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria.

[15] Con la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Raccomandazione approvata dal Parlamento europeo il 18.12.2006) si chiede agli Stati membri di impegnarsi nella realizzazione di attività formative rivolte sia ai giovani, nei percorsi di istruzione iniziale, sia agli adulti, nell'ambito dell'apprendimento permanente, per sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave. *Nell'allegato Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un Quadro di riferimento europeo* vengono individuate e definite otto competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza e espressione culturale.

3.3. Processi

Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno negli anni contribuito ad individuare quei processi che risultano maggiormente collegati ai risultati, e quindi ai livelli degli apprendimenti degli studenti ed alla loro riuscita scolastica. Si considerano sia i processi connessi all'insegnamento / apprendimento (Pratiche educative e didattiche), sia i processi che avvengono ad un livello più generale di scuola, compresi quelli che si realizzano in sinergia con il territorio e le famiglie (Pratiche gestionali e organizzative).

A. Pratiche educative e didattiche

3.3.1. Curricolo, progettazione e valutazione

Criterio di qualità: La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.

Definizione dell'area - Individuazione del curricolo fondamentale a livello di istituto e capacità di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. Definizione di obiettivi e traguardi di apprendimento per le varie classi e anni di corso. Attività opzionali ed elettive che arricchiscono l'offerta curricolare. Modalità di progettazione didattica, monitoraggio e revisione delle scelte progettuali impiegate dagli insegnanti. Modalità impiegate per valutare le conoscenze e le competenze degli allievi. L'area è articolata al suo interno in tre sottoaree[16]: Curricolo e offerta formativa – definizione e articolazione del curricolo e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa; Progettazione didattica – modalità di progettazione; Valutazione degli studenti – modalità di valutazione e utilizzo dei risultati della valutazione.

3.3.2. Ambiente di apprendimento

Criterio di qualità: La scuola offre un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di creare un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti. La cura dell'ambiente di apprendimento riguarda sia la dimensione materiale e organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi), sia la dimensione didattica (diffusione di metodologie didattiche innovative), sia infine la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise). Le tre sottoaree sono così definite: Dimensione organizzativa - flessibilità nell'utilizzo di spazi e tempi in funzione della didattica (laboratori, orario scolastico, ecc.); Dimensione metodologica - promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative (gruppi di livello, classi aperte, ecc.); Dimensione relazionale - definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti con gli studenti.

[16] Il curricolo d'istituto è definito come l'autonoma elaborazione da parte della scuola, sulla base delle esigenze e delle caratteristiche degli allievi, delle abilità e conoscenze che gli studenti debbono raggiungere nei diversi ambiti disciplinari e anni di corso, in armonia con quanto indicato nei documenti ministeriali di riferimento. La progettazione didattica è definita come l'insieme delle scelte metodologiche, pedagogiche e didattiche adottate dagli insegnanti collegialmente (nei dipartimenti, nei consigli di classe e di interclasse, ecc.). Il curricolo di istituto, la progettazione didattica e la valutazione sono strettamente interconnessi; nel RAV sono suddivisi in sottoaree distinte al solo fine di permettere alle scuole un esame puntuale dei singoli aspetti.

3.3.3. Inclusione e differenziazione

Criterio di qualità: La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento.

Definizione dell'area - Strategie di gestione delle diverse forme di diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. L'area è suddivisa in due sottoaree: Inclusione – modalità di inclusione degli studenti con BES e di valorizzazione e gestione delle differenze; Recupero e Potenziamento – modalità di adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo.

3.3.4. Continuità e orientamento

Criterio di qualità: La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti.

Definizione dell'area - Attività per garantire la continuità dei percorsi scolastici. Attività finalizzate all'orientamento personale, scolastico e professionale degli allievi. L'area è articolata al suo interno in due sottoaree: Continuità – azioni intraprese dalla scuola per assicurare la continuità educativa nel passaggio da un ordine di scuola all'altro; Orientamento – azioni intraprese dalla scuola per orientare gli studenti alla conoscenza del sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi.

B. Pratiche gestionali e organizzative

3.3.5. Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Criterio di qualità: La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.

Definizione dell'area - Identificazione e condivisione della missione[17], dei valori e della visione di sviluppo dell'istituto. Capacità della scuola di indirizzare allineare le risorse verso le priorità, catalizzando le energie intellettuali interne, i contributi e le risorse del territorio, le risorse finanziarie e strumentali disponibili verso il perseguimento degli obiettivi prioritari d'istituto. L'area è articolata al suo interno in quattro sottoaree: Missione e obiettivi prioritari – individuazione della missione, scelta delle priorità e loro condivisione intera e esterna; Controllo dei processi - uso di forme di controllo strategico e monitoraggio dell'azione intrapresa dalla scuola per il conseguimento degli obiettivi individuati (es. pianificazione strategica, misurazione delle performance, strumenti di autovalutazione); Organizzazione delle risorse umane – individuazione di ruoli e compiti per il personale; Gestione delle risorse economiche – assegnazione delle risorse per la realizzazione delle priorità.

[17] La missione è definita come la declinazione del mandato istituzionale nel proprio contesto di appartenenza, interpretato alla luce dall'autonomia scolastica. La missione è articolata nel Piano dell'Offerta Formativa e si sostanzia nell'individuazione di priorità d'azione e nella realizzazione delle azioni conseguenti.

3.3.6. Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

Criterio di qualità: La scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione tra pari.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell'istituto. L'area è articolata al suo interno in tre sottoaree: Formazione – azioni intraprese, finanziate dalla scuola o da altri soggetti, per l'aggiornamento professionale del personale; Valorizzazione delle competenze - raccolta delle competenze del personale e loro utilizzo (l'assegnazione di incarichi, formazione tra pari, ecc.); Collaborazione tra docenti – attività in gruppi di lavoro e condivisione di strumenti e materiali didattici.

3.3.7. Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

Criterio di qualità: La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sottoaree: Collaborazione con il territorio – promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi; Coinvolgimento delle famiglie – capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa.