



“Il Decennale delle Prove INVALSI”

Esiti, strumenti e riflessioni verso il Sistema Nazionale di Valutazione

Roma - 4 e 5 Dicembre 2014
Auditorium Antonianum - Viale Manzoni, 1



FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI



INDICE

Introduzione <i>Annamaria Ajello</i>	4
Premessa <i>Roberto Ricci</i>	6
L'INVALSI: chi siamo	7
La tappe della valutazione	8
Le Prove INVALSI <i>A cura dell'Area 1 – Prove</i>	9
Box 1: I Quadri di Riferimento per la valutazione	9
Box 2: L'analisi statistica delle domande	10
La restituzione dei dati alle scuole <i>A cura dell'Area 2 - Sistema informativo</i>	12
Le Prove e le scuole: tra forme di adesione e di resistenza <i>A cura dell'Area 2 - Sistema informativo</i>	13
La Valutazione degli apprendimenti degli alunni con disabilità <i>A cura dell'Area 1 - Prove</i>	17
L'INVALSI per la ricerca comparativa internazionale <i>A cura dell'Area 4 - Ricerca internazionale</i>	19
La valutazione delle scuole <i>A cura dell'Area 3 - Valutazione delle scuole</i>	20

INTRODUZIONE

L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione (INVALSI) ha ormai una lunga storia alle spalle, che si salda a quella ancor più lunga del CEDE (Centro Europeo per l'Educazione), sorto all'inizio degli anni Settanta. È una storia basata sulla ricerca in campo educativo, sia sul piano della comparazione internazionale fra i sistemi di istruzione, sia sul piano dell'innovazione e della sperimentazione delle teorie e delle pratiche pedagogiche e didattiche.

A partire dalla metà degli anni Novanta è stato progressivamente demandato all'Istituto di sviluppare il filone della ricerca più propriamente rivolto alla valutazione del sistema scolastico, attraverso le rilevazioni sui livelli di apprendimento e le ricerche sul valore aggiunto e sulla qualità organizzativa, gestionale e didattica delle istituzioni scolastiche.

I compiti istituzionali affidati all'INVALSI sono quindi cresciuti nella direzione della costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione. Una decisione che ha portato anche nel nostro Paese il tema della cultura della valutazione, della trasparenza sui risultati e della responsabilizzazione delle scuole verso di essi.

Com'è noto, si è trattato di un percorso non esente da difficoltà, battute d'arresto e resistenze di tipo ideologico e culturale. Il lavoro del nostro Istituto, a causa delle perduranti incertezze sull'utilizzo finale delle informazioni e dei dati da noi raccolti ed elaborati, è stato troppo spesso percepito come una sorta di controllo dall'alto, freddo e burocratico, che costringe le scuole a ulteriori carichi di lavoro e adempimenti formali.

Ho sempre pensato – anche prima di ricoprire l'incarico di Presidente – che il dibattito pubblico sulle rilevazioni sistematiche e periodiche degli apprendimenti e in generale sulla valutazione sia rimasto indietro e non tenga conto adeguatamente dell'evoluzione avvenuta nel tempo, sia rispetto ai metodi e agli strumenti utilizzati, sia rispetto alla relazione tra l'Istituto e le scuole. Una relazione quotidiana, intensa, che il personale dell'Istituto cura con dedizione e impegno, al fine di garantire ogni anno la pubblicazione del Rapporto Nazionale sulle Prove INVALSI, che resta ancora oggi l'unico strumento informativo sui livelli di apprendimento degli studenti italiani. Si tratta di una raccolta di informazioni ricca ed importante: per le scuole – che ricevono, attraverso la restituzione dei dati, una fotografia dei progressi compiuti dalle loro classi e, complessivamente da tutti i loro studenti, e delle disuguaglianze nei livelli di apprendimento – e per il decisore pubblico – che può utilizzare tali informazioni per individuare le aree di maggiore fragilità del sistema di istruzione e le disuguaglianze ancora da colmare – al fine di prendere decisioni conseguenti, basate su dati oggettivi e confrontabili nel tempo e nello spazio.

Le critiche che vengono mosse alle Prove sono in larga parte legate ad aspetti su cui l'INVALSI ha molto lavorato, nel corso degli anni, producendo aggiustamenti e modifiche. È il caso di affermare, visto che si tratta di ricerche nel campo degli apprendimenti, che l'INVALSI in questi dieci anni ha a sua volta imparato dalla valutazione ed ha saputo cambiare. Vi sono poi alcuni nodi aperti, questioni di merito e metodologiche, che vengono da tempo dibattute e che rappresentano invece un utile terreno su cui mantenere viva la discussione scientifica e politica nel campo della valutazione: come rendere sempre più coerente il contenuto delle Prove con le Indicazioni nazionali: come rispondere alle esigenze di una didattica sempre più orientata ai bisogni educativi di ciascuno anche nell'ambito delle rilevazioni standardizzate; come rilevare le competenze e le abilità degli studenti inseriti in percorsi di formazione professionale, ecc.

Ricorre nel 2014 un anniversario importante: il Decennale delle Prove INVALSI. È infatti dal 2004 che l'Istituto effettua le rilevazioni annuali sui livelli di apprendimento. Abbiamo pensato di celebrare questa ricorrenza, non soltanto con l'obiettivo di rendere noti gli sforzi compiuti, l'impegno profuso e l'elevata professionalità impiegata per raggiungere questo traguardo, quanto piuttosto per offrire un'occasione per riflettere pubblicamente sullo stato dell'arte della valutazione.

Nel corso di questo seminario proporremo infatti all'attenzione dei decisori, degli esperti, delle scuole e anche dei semplici interessati l'evoluzione che lo strumento delle Prove ha vissuto e una discussione su alcuni dei nodi aperti, per continuare a migliorare insieme a tutti coloro che credono nella valutazione come strumento indispensabile per il miglioramento del sistema scolastico.

Proprio per questa ragione presenteremo in questa sede anche gli altri ambiti di ricerca dell'INVALSI: la ricerca comparativa internazionale e la valutazione delle scuole. Crediamo infatti che l'insieme del nostro lavoro, un servizio pubblico a disposizione della scuola italiana, abbia svolto in questi anni un ruolo importante per la diffusione della cultura della valutazione.

Nel momento dell'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, che richiederà da quest'anno a ogni scuola di realizzare processi di autovalutazione e introdurrà gradualmente forme di valutazione esterna, ci sembra più che mai importante rendere conto del nostro operato, sottoporlo a un dibattito costruttivo e informato e mettere a disposizione qualche utile indicazione per il decisore pubblico.

Alcuni ringraziamenti sono doverosi: il primo va al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il nostro Ente vigilante, che è riuscito a dare continuità a questo lungo percorso e a proseguire sulla strada del Sistema Nazionale di Valutazione. Un altro, non meno importante, va a tutti coloro che hanno guidato l'Istituto fin dalla sua nascita e verso gli esperti che con noi hanno collaborato nel corso del tempo a tutte le ricerche e sperimentazioni.

L'ultimo ringraziamento è particolarmente sentito e va a tutto il personale dell'INVALSI, che con professionalità, passione e impegno si dedica a compiti importanti e delicati – anche al di fuori delle proprie strette mansioni e degli obblighi contrattuali – spesso in condizioni molto difficili. La discontinuità perenne dei finanziamenti pubblici destinati all'Istituto e la mancanza di politiche lungimiranti hanno creato una situazione di incertezza e precarietà molto pesante, che riguarda oltre due terzi del personale.

La speranza – ne sono certa, non soltanto mia – è che questa situazione possa essere modificata in profondità ben prima del prossimo Decennale e che l'immagine dell'INVALSI e di chi vi lavora possa sempre in futuro corrispondere ai tanti meriti dimostrati lungo la sua storia.

Anna Maria Ajello, Presidente INVALSI

PREMESSA

Le profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali che hanno interessato la maggior parte dei paesi economicamente avanzati a partire dal secondo dopoguerra hanno prodotto radicali cambiamenti anche sulla scuola che già da diversi decenni ha assunto le caratteristiche del fenomeno di massa. Questi mutamenti si sono in parte tradotti in riforme, non sempre compiute, dei sistemi scolastici con conseguenze anche sul sistema di valutazione centrale e locale, ponendo in primo piano il problema della comparabilità dei risultati all'interno del medesimo paese, ma anche tra paesi differenti, quindi con sistemi scolastici ed educativi profondamente diversi.

In questo contesto generale, già a partire dagli anni sessanta del Novecento, alcuni organismi internazionali hanno proposto e promosso rilevazioni sui livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi in alcune discipline fondamentali, tipicamente, anche se non esclusivamente, la lingua del paese, la matematica e le scienze. Nel corso degli anni queste ricerche hanno definito degli standard di riferimento fondamentali per tutti i sistemi di valutazione nazionali, pur con le dovute differenze dovute a esigenze e finalità specifiche di ciascun paese. Anche l'Italia non ha fatto eccezione, nonostante alcune incertezze e scelte non sempre pienamente coerenti con le finalità annunciate. Dall'inizio degli anni 2000 è stato creato l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI) che ha assunto l'eredità del CEDE. L'INVALSI ha tra i suoi scopi principali, insieme ad altri, il compito istituzionale di promuovere rilevazioni nazionali e internazionali sui livelli degli apprendimenti raggiunti dagli studenti italiani in alcune discipline in taluni momenti del loro percorso scolastico. Questo compito è particolarmente rilevante con l'autonomia scolastica. Se, infatti, ogni scuola è pienamente responsabile della propria offerta formativa, è evidente che gli utenti, e i cittadini tutti, hanno il diritto di disporre di affidabili strumenti di valutazione della qualità di tale offerta.

La creazione di sistemi di rilevazione che permettano di disporre di dati utili e affidabili per effettuare analisi e confronti sincronici e diacronici presuppone l'utilizzo di prove in grado di rispondere a queste esigenze. Nella quasi totalità dei casi si è quindi fatto ricorso alle cosiddette prove standardizzate, ossia a prove la cui peculiarità è quella di esser costruite secondo modalità trasparenti e codificate e, soprattutto, di prevedere modalità di correzione riproducibili, quindi, nel limite del possibile, indipendenti dal soggetto che effettua la correzione stessa.

Roberto Ricci, Dirigente di ricerca INVALSI, coordinatore della ricerca e responsabile area prove nazionali

L'INVALSI: CHI SIAMO

L'INVALSI è l'Ente di ricerca di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) istituito nei primi anni settanta del secolo scorso. È dotato di autonomia statutaria, scientifica, organizzativa, regolamentare, amministrativa, finanziaria, contabile e patrimoniale, ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

L'Istituto ha il compito di promuovere, attraverso le attività di valutazione nazionali e internazionali, il miglioramento dei livelli di istruzione e della qualità del capitale umano, contribuendo allo sviluppo e alla crescita del Sistema d'Istruzione e dell'economia italiana, nel quadro degli obiettivi fissati in sede europea e internazionale.

Nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, sulla base della normativa vigente, l'Istituto svolge le seguenti funzioni:

- elabora modelli e metodologie per la valutazione degli apprendimenti degli alunni;
- promuove e realizza, attraverso prove nazionali standardizzate, periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti, curando l'elaborazione e la diffusione dei risultati della valutazione;
- concorre alla valutazione delle istituzioni scolastiche, predisponendo appositi modelli e metodologie per l'autovalutazione e la valutazione esterna e attraverso lo studio dei fattori che influenzano gli apprendimenti;
- svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola sui temi della valutazione, in collaborazione con l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE);
- svolge attività formative, di supporto e assistenza tecnica alle istituzioni scolastiche, alle regioni e agli enti territoriali finalizzate alla realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolge attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati, assicurando la partecipazione italiana a progetti internazionali ed europei in campo educativo e valutativo;
- predispone prove a carattere nazionale per gli esami di Stato nell'ambito della normativa vigente;
- concorre alle azioni di sviluppo della cultura della valutazione e realizza iniziative di valorizzazione del merito anche in collaborazione con il sistema universitario.

Risorse e Personale

L'INVALSI svolge le proprie attività sulla base dei finanziamenti erogati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca all'interno del Fondo Ordinario per il finanziamento degli Enti e Istituzioni di Ricerca (FOE) e attraverso la partecipazione alle azioni previste dai Programmi Operativi Nazionali (PON) per l'Istruzione, finanziate attraverso i Fondi Strutturali dell'Unione Europea.

L'organico dell'Istituto è composto attualmente da 92 persone, due terzi delle quali sono assunte a tempo determinato.

Biblioteca

A supporto delle proprie attività istituzionali, l'INVALSI si avvale della Biblioteca che cura la raccolta di materiale bibliografico nell'ambito delle scienze dell'educazione, con una particolare attenzione agli aspetti della valutazione. Parte integrante della Biblioteca è l'emeroteca, con una ricca collezione di riviste specialistiche e un repertorio storico di rilievo nazionale.

LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE

1974 Istituzione del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione)

1994 Il Testo Unico sull'Istruzione (legge n. 297) individua nuovi compiti istituzionali per il CEDE in materia di ricerca e valutazione

1995 Partecipazione dell'Italia alla prima indagine IEA TIMSS

1999 Trasformazione del CEDE in INVALSI

2000 Partecipazione dell'Italia alla prima indagine OCSE-PISA

2001 Partecipazione dell'Italia alla prima indagine IEA-PIRLS

2001-02 Prove INVALSI campionarie in matematica in V primaria e III secondaria di I grado

2002-03 Prove INVALSI campionarie in matematica, italiano e scienze in IV primaria, I secondaria I grado e in matematica e italiano in I e III secondaria II grado

2003 Partecipazione dell'Italia all'indagine IEA-TIMSS 2003

2004 Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione.

2004-05 Prove INVALSI (facoltative) in matematica, scienze e italiano in II e IV primaria, I secondaria di I grado, I e III secondaria di II grado

2005- 06 Prove INVALSI censuarie e obbligatorie per il primo ciclo di istruzione, facoltative per il secondo ciclo

2007 Integrazione dei compiti dell'INVALSI con la proposta dei criteri per la valutazione dei dirigenti scolastici.

2007-08 Introduzione della Prova nazionale nell'esame di Stato conclusivo del terzo anno della scuola secondaria di I grado. Avvio delle sperimentazioni per la valutazione delle scuole e del sistema scolastico.

2008-09 Prove INVALSI in matematica e italiano in II e V primaria (a partire dal 2008-09), I (a partire dal 2009-10) e III secondaria di I grado (a partire dal 2010-11), II secondaria di II grado (a partire dal 2008-09) (si prevedono le Prove anche in V secondaria di II grado, collegate all'esame di Stato, sulla base di modelli da predisporre.)

2013 Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione

2013-14 Eliminata la Prova INVALSI in I secondaria di I grado

2014-15 Avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole (processi di autovalutazione e valutazione esterna)

LE PROVE INVALSI

A cura dell' Area 1 – Prove

La formulazione di una prova standardizzata, specie se potenzialmente rivolta a centinaia di migliaia di studenti è l'esito di un lavoro profondamente e realmente interdisciplinare che coinvolge esperti con formazione ed esperienze specifiche e molto differenti tra di loro. Non sempre è noto che la costruzione di una prova standardizzata richiede grandi sforzi e tempi piuttosto lunghi, mai inferiori ai 15-18 mesi, e il rispetto di una procedura molto articolata che sarà di seguito esposta nei suoi elementi essenziali.

Se si desidera che una prova standardizzata sia veramente informativa e che consenta di fornire dati realmente interpretabili da tutti i soggetti interessati a comprendere i fenomeni oggetto di misurazione, è necessario che essa si basi su quadri di riferimento trasparenti e noti a tutti i cosiddetti *stakeholder*.

Box 1. Quadri di riferimento per la valutazione

I quadri di riferimento per la valutazione (QdR) rivestono un ruolo fondamentale, spesso sottovalutato, quando non addirittura ignorato, per la costruzione delle prove standardizzate. Mediante il QdR vengono definiti gli ambiti (ad esempio: Comprensione della lettura, grammatica, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, ecc.), i processi cognitivi (ad esempio: individuare informazioni date nel testo, formulare semplici inferenze, ecc.) e i compiti oggetto di rilevazione, delimitando quindi il campo rispetto al quale sono costruite le prove. Il QdR permette, inoltre, di definire e circoscrivere il valore informativo delle prove che in base a esso vengono costruite, chiarendone la portata e i limiti. Inoltre, il QdR costituisce il documento fondamentale per gli autori delle prove, per gli esperti che ne curano la revisione sia sotto il profilo dei contenuti che sotto quello misuratorio, per i docenti che sono chiamati a interpretare i risultati dei loro allievi e per i cosiddetti *stakeholder* che utilizzano i risultati delle rilevazioni standardizzate per valutare i livelli di apprendimento garantiti dal sistema educativo nel suo complesso.

Affinché le prove standardizzate possano garantire informazioni ricche e utili per conoscere le caratteristiche del sistema educativo oggetto d'interesse o i livelli di apprendimento raggiunti in un dato momento o in un certo ambito, è fondamentale che esse siano costruite nel rispetto di un rigoroso processo scientifico e tecnico.

Il primo passo consiste nell'analisi qualitativa *ex ante*, volta principalmente alla verifica della rispondenza delle proposte di domande, solitamente effettuate da gruppi anche numerosi di autori, ai quadri di riferimento. L'analisi qualitativa effettuata prima del *pre-test* delle domande è molto importante poiché consente di eliminare quelle che non rispondono alle finalità della rilevazione e, soprattutto, di effettuare alcuni adattamenti formali delle domande stesse per poterne migliorare le proprietà psicometrico-misuratorie.

Terminata la fase preliminare di analisi delle domande, esse devono essere testate (*field trial*) su campioni statistici per verificare su base empirica la validità delle scelte effettuate e, soprattutto, se i quesiti che compongono la prova hanno caratteristiche misuratorie tali da garantire la robustezza dei dati che da essi si possono trarre.

Box 2. L'analisi statistica delle domande di una prova standardizzata

I dati raccolti mediante le prove INVALSI sono analizzati mediante l'applicazione di appropriati modelli statistico-psicometrici sostanzialmente ascrivibili alla cosiddetta teoria classica dei test e alla teoria della risposta (*Item Response Theory*). Il Modello di Rasch – elaborato dallo statistico danese George Rasch (1901-1980) – che rientra per certi aspetti, ma non *in toto*, nell'ambito dell'*Item Response Theory*, è un modello probabilistico per la stima di tratti latenti a partire da dati osservabili. Si tratta di un tipo di analisi largamente utilizzato nell'ambito dei test standardizzati per la misura dei livelli di apprendimento, che consente di ottenere sulla stessa scala la stima della difficoltà di ogni domanda e la misura del livello di preparazione o abilità del rispondente.

Le Prove contengono quindi quesiti di difficoltà variabile ed è molto importante che siano il più possibile distribuiti lungo tutta la scala di difficoltà, la stessa sulla quale si misurano i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti. Non si tratta di prova volte a verificare il profitto del singolo studente, ma di test standardizzati pensati per rilevare i livelli di apprendimento in modo aggregato, soprattutto secondo le classi, le scuole e gli ordini scolastici, nonché rispetto ad alcune variabili fondamentali, come l'indice di status socio-economico, la collocazione geografica, ecc. Se i quesiti fossero tutti di livello di difficoltà medio, ad esempio, i test non consentirebbero di rilevare la presenza di eccellenze e di abilità sopra la media di classe, di scuola, regionale o nazionale. È perciò particolarmente importante utilizzare strumenti di analisi dei dati che consentano di conoscere quali e quanti studenti abbiano livelli di apprendimento maggiori o minori rispetto alla difficoltà pensata per una domanda o per un gruppo di domande.

La capacità misuratoria di ogni domanda è quindi analizzata mediante modelli matematico-statistici in grado di stabilire la coerenza di ciascuna opzione di risposta rispetto al costruito oggetto di valutazione, rispetto al livello di abilità/competenza del rispondente e rispetto alla difficoltà specifica della domanda stessa. I richiamati modelli statistici permettono inoltre di valutare il cosiddetto potere discriminante di ciascuna domanda, ossia la capacità di ogni quesito di distinguere adeguatamente gli allievi in termini di abilità/competenza in funzione della risposta fornita. Solo quelle domande che mostrano adeguati requisiti di chiarezza, affidabilità e validità possono essere inserite nelle prove definitive.

In diverse occasioni sono state mosse delle critiche all'INVALSI per l'utilizzo del modello di Rasch, soprattutto con riferimento al fatto che esso prevede che, in presenza di significative deviazioni dai risultati attesi, si eliminino dai dati di riferimento sia i quesiti sia le risposte non conformi. Ne deriva un lungo dibattito sul fatto che i test, in questo modo, finiscano per verificare soltanto l'abilità degli studenti nel rispondere ai test, anziché i livelli di apprendimento.

La scelta di presentare il modello di Rasch e l'utilizzo che ne fa l'INVALSI per la costruzione delle Prove deriva proprio dalla volontà di rispondere in modo costruttivo a tali critiche. Sgombrato il campo dal dibattito scientifico attorno alla validità del modello in questione, sarà probabilmente necessario riprendere la discussione riguardo a quali abilità sia necessario rilevare attraverso i test standardizzati e se essi siano uno strumento adeguato per farlo.

Per tale dibattito si rimanda agli approfondimenti previsti all'interno della conferenza per il Decennale delle Prove INVALSI sulla costruzione delle Prove di italiano e matematica ed alla loro evoluzione nel tempo.

Terminata l'analisi quali-quantitativa di ciascun quesito si giunge alla composizione della prova standardizzata conoscendone quindi, quanto meno in termini di stima su base campionaria, le caratteristiche principali, non solo sotto il profilo dei contenuti, ma anche sotto quello delle proprietà fondamentali della prova stessa intesa come strumento di misurazione.

La descrizione sintetica delle modalità con le quali devono essere costruite le prove standardizzate mette in evidenza come esse siano il frutto di un lungo processo interdisciplinare che sovente non è noto, talvolta nemmeno agli utilizzatori delle prove stesse e dei loro risultati. Non sempre è chiaro ai più che la composizione di una prova standardizzata, specie se rivolta all'accertamento su ampia scala dei livelli di apprendimento, non risponde agli stessi criteri che guidano la costruzione delle verifiche di classe. Una prova standardizzata deve essere in grado di misurare i risultati degli studenti all'interno di una scala di abilità/competenza molto lunga, dai livelli più bassi a quelli di eccellenza. È quindi normale che all'interno di una prova di questo genere vi siano anche dei quesiti molto difficili ai quali solo una piccola percentuale di allievi è in grado di rispondere.

Come si è brevemente cercato di illustrare, la realizzazione delle suddette prove non è altro che la costruzione di uno strumento di misurazione. Ciò significa che per poter disporre di prove affidabili in grado di fornire informazioni significative nessuna delle fasi brevemente richiamate può essere saltata o sottovalutata. Solo in questo modo è possibile fornire al mondo della scuola e a tutti coloro che ad esso si interessano informazioni ricche e attendibili, rendendo quindi chiaro ed esplicito ciò che una prova standardizzata può dire e cosa non può dire, aspetto quest'ultimo molto delicato e certamente non meno importante di tutti gli altri brevemente illustrati.

LA RESTITUZIONE DEI DATI ALLE SCUOLE

A cura dell'Area 2- Sistema informativo

La restituzione dei dati alle scuole è iniziata con la prima rilevazione censuaria dell'a.s. 2004-05 e prevedeva tavole a livello di classe e di scuola contenenti semplici statistiche descrittive (medie, deviazioni standard) confrontate con i riferimenti campionari.

Nel tempo, la modalità di restituzione dei dati ha subito diversi cambiamenti. In particolare, a partire dall'a.s. 2007-08, con l'ingresso della Prova nazionale all'interno dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione, la restituzione è cambiata privilegiando elaborazioni a livello di singolo *item*. Da quel momento è iniziata una serie di ulteriori cambiamenti che ha portato negli anni successivi a una restituzione composta da tavole con dati che partivano dal livello scuola e scendevano a livello di classe, fino al singolo *item*, senza trascurare l'aspetto relativo alla parti o ambiti delle prove, oltre che dei processi cognitivi indagati.

Gli ultimi due anni hanno visto anche la restituzione di una prima misura di valore aggiunto, ossia il punteggio di ciascuna classe/scuola è stato confrontato con 200 classi/scuole simili in termini di *background* socio-economico culturale ed è stato fornito il risultato di tale confronto: il risultato è positivo laddove la classe/scuola "fa meglio" di una scuola simile, negativo in caso contrario.

Un'ulteriore innovazione è stata la correzione dal fenomeno cosiddetto di "*cheating*"; tramite una procedura statistica i punteggi di ogni studente sono stati corretti in base alla probabilità che la classe nella quale si trova lo studente ha di aver attuato comportamenti opportunistici in fase di rilevazione. Tale procedura è stata affinata nel tempo ed è in fase di miglioramento costante per scongiurare il fenomeno dei cosiddetti "falsi positivi", ossia delle classi, in realtà assai poche, che risultano erroneamente avere risultati affetti dal *cheating*.

Altra novità degli ultimi anni è la possibilità di accesso alla visualizzazione dei dati a persone differenti dal Dirigente scolastico, quali il Presidente del Consiglio di istituto, il Referente per la valutazione, i docenti di classi interessate dalle rilevazioni e docenti della scuola in generale. Ciascuno ha la possibilità di accedere con *password* personalizzate e non tutti visualizzano i dati completi, riservati al solo Dirigente e al Referente per la valutazione. Una visualizzazione dei risultati aggregati di tutte le classi della scuola è riservata, pur con alcune differenze, al Presidente del Consiglio di istituto e ai docenti della scuola che insegnano in classi non interessate dalle rilevazioni, mentre i docenti degli alunni che hanno partecipato alle rilevazioni vedono i dati della propria classe e quelli complessivi di scuola.

LE PROVE E LE SCUOLE: TRA FORME DI ADESIONE E DI RESISTENZA

A cura dell'Area 2 - Sistema informativo

Con l'art. 5 della legge 176/07 il legislatore ha stabilito che "a decorrere dall'anno scolastico 2007-08 il Ministro della pubblica istruzione fissa, con direttiva annuale, gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti, per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado e alla seconda e quinta classe del secondo ciclo, nonché altre rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole". Con la Direttiva n. 74 del 2008 il Ministro ha stabilito che a regime tutte le classi indicate nella legge fossero sottoposte a rilevazione annuale degli apprendimenti. Nella fase transitoria la rilevazione è progressivamente estesa dalle classi di scuola primaria (anno 2008-09) alle classi prima e terza della scuola secondaria di primo grado (anno 2009-10) e infine alla scuola secondaria di secondo grado (anno 2010-11). Per la terza classe della secondaria di primo grado si tiene conto del risultato della Prova nazionale cui sono sottoposti gli studenti in occasione dell'esame di Stato al termine del primo ciclo. Tale evoluzione normativa ha comportato un grande cambiamento nella somministrazione delle Prove: è stata infatti introdotta l'obbligatorietà per le scuole di svolgere le Prove. In precedenza, infatti, l'INVALSI invitava tutte le scuole a partecipare, ma le singole istituzioni scolastiche erano libere di aderire alle rilevazioni. Nell'a.s. 2008-09 ha aderito il 68% del totale delle scuole primarie statali e paritarie. A partire dalle rilevazioni condotte nell'a.s. 2009-10, la rilevazione è diventata censuaria ed ha coinvolto obbligatoriamente e progressivamente tutte le classi dei livelli scolastici previsti dalla legge. È stata, invece, conservata la scelta di selezionare un campione rappresentativo di classi in grado di restituire una rappresentazione corretta su base regionale e nazionale dei livelli di apprendimento.

Questo passaggio dall'indagine campionaria volontaria all'indagine censuaria ha segnato un grande cambiamento nelle relazioni dell'INVALSI con le scuole: se prima le istituzioni scolastiche potevano scegliere di collaborare o meno ai fini della ricerca sui livelli di apprendimento, in seguito la somministrazione delle Prove è diventata un obbligo istituzionale, a prescindere dalle convinzioni del dirigente, del gruppo docente o del singolo insegnante rispetto all'importanza e alla validità delle rilevazioni degli apprendimenti sulla base di Prove standardizzate.

Adesione crescente e forme di resistenza

L'INVALSI in questi dieci anni ha molto investito nel migliorare la propria relazione e la propria comunicazione con le scuole e ciò ha comportato un sensibile miglioramento del clima attorno alle rilevazioni, insieme a una crescente consapevolezza sull'importanza e sull'utilità della valutazione anche ai fini della riflessione professionale attorno al lavoro quotidiano che le scuole svolgono con l'obiettivo di innescare processi di miglioramento. Oggi è possibile affermare che la sfida di dotare l'Italia di un sistema nazionale di valutazione degli apprendimenti - attraverso rilevazioni sistematiche e periodiche sulle conoscenze e abilità degli studenti - è stata vinta. Lo conferma il grande interesse che suscita la pubblicazione annuale del Rapporto Nazionale sulle rilevazioni da parte dell'INVALSI e il crescente utilizzo che viene fatto da parte di dirigenti e docenti delle informazioni fornite dall'Istituto ai fini della riflessione e della progettazione didattica. Un'ulteriore e decisiva conferma arriva proprio in questi giorni, con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole, che introduce l'autovalutazione in tutte le istituzioni scolastiche, dopo approfondite e riuscite sperimentazioni condotte dall'INVALSI, a dimostrazione che il sistema educativo italiano sta imparando a riflettere criticamente sulle informazioni e sugli indicatori oggettivi ai fini del miglioramento.

Tuttavia, il ritardo con cui il sistema di istruzione italiano ha introdotto la valutazione delle scuole e degli apprendimenti, unitamente a una scarsa cultura dell'*accountability* da parte delle istituzioni pubbliche in confronto ad altri paesi europei, hanno fatto sì che l'obbligatorietà delle Prove INVALSI sia arrivata cronologicamente prima del consenso

culturale attorno all'esigenza di effettuare le rilevazioni. Inoltre, una grande e perdurante incertezza normativa e istituzionale sul fine ultimo delle rilevazioni e quindi sull'utilizzo – più o meno pubblico, più o meno improntato alla valutazione dell'operato dei singoli studenti, docenti e dirigenti – non ha contribuito a eliminare resistenze culturali minoritarie, eppure rilevanti, che si manifestano sotto differenti forme.

La prima e più radicale di queste consiste nell'**astensione** dalla partecipazione alle rilevazioni, attuata mediante lo sciopero dichiarato da alcune organizzazioni sindacali. Nell'ultima edizione delle Rilevazioni Nazionali, per l'a.s. 2013-14, le classi che non hanno partecipato rappresentano l'1,8% del totale. Quindi 41.179 studenti non hanno effettuato le Prove, su una popolazione studentesca di riferimento di 2.287.745. Si tratta di cifre contenute, di cui però è necessario tenere conto.

Un'altra forma di resistenza è rappresentata dalle diverse tipologie di **cheating** (dall'inglese *'to cheat'* = barare). Si tratta di un fenomeno riconosciuto anche dalla ricerca internazionale e quindi occorre rifuggire dalle interpretazioni che vogliono spiegare questi comportamenti con il mero dato antropologico e culturale e con l'esistenza di presunti tipici tratti dell'"italianità". Il **cheating** può manifestarsi da parte degli studenti (che possono copiare le risposte o chiedere suggerimenti ai compagni) oppure da parte degli insegnanti (attraverso l'aiuto o il suggerimento o addirittura l'intervento *ex post* sulle schede nelle risposte lasciate in bianco). Le ragioni del **cheating** risiedono nel grado di presenza della cultura della valutazione, ma anche nel grado di incertezza rispetto all'utilizzo finale delle informazioni derivate dalle rilevazioni. Se gli studenti o i docenti temono che un risultato non soddisfacente possa danneggiare la personale carriera scolastica o professionale, saranno maggiormente incentivati ad attuare comportamenti che possano migliorare il livello medio dei risultati o anche la singola prova.

Le Prove INVALSI 2013 e 2014 sono state distribuite all'interno delle classi in cinque differenti versioni per ordine delle risposte e, per la matematica, anche delle domande. Per questo si ritiene che la presenza di **cheating** attenga maggiormente al comportamento dei docenti. All'interno delle classi campione la somministrazione delle Prove avviene in presenza di un osservatore esterno e non si riscontrano irregolarità. Nelle altre classi vengono effettuati alcuni controlli casuali che permettono di stimare la presenza di comportamenti scorretti, che riguardano comunque una minoranza molto limitata. Da segnalare è il caso delle Prove nelle classi III delle scuole secondarie di I grado: in queste classi il controllo esterno, trattandosi di una prova all'interno dell'esame di Stato, è affidato al Presidente della commissione d'esame. Per questo livello di scolarità si riscontrano forme di **cheating** concentrate prevalentemente in Campania, Calabria, Sicilia e Molise.

L'INVALSI ha rivisto nel 2013 la procedura per la correzione dei dati con la presenza del **cheating**. I dati vengono restituiti alle scuole in due forme, lorda e netta, rispetto alla presenza di anomalie nei risultati, ricavate da un confronto tra i risultati medi nelle classi campione e quelli nelle classi non campione, al netto dell'influenza di altri fattori di tipo ambientale (per circoscrivere i casi di risultati particolarmente positivi nonostante l'assenza di **cheating**, i cosiddetti "falsi positivi"). Il grado di correzione per **cheating** è calcolato su base differenziata a seconda del tipo di prova, matematica o italiano, e per i diversi livelli di scolarità. La metodologia di correzione del **cheating** è stata oggetto di un incontro scientifico nel febbraio del 2013 ed è al centro di una gara di idee per progetti di ricerca indetta dall'INVALSI.

La terza e ultima forma di resistenza, anch'essa al centro del dibattito internazionale, riguarda il **teaching to the test**, ossia le forme di addestramento esplicito degli studenti per il superamento delle Prove. Si tratta di un comportamento sul quale esistono pareri e opinioni discordanti e molto dipende dalle forme concrete attraverso cui viene messo in atto. I più critici sostengono che qualsiasi forma di addestramento allo svolgimento di Prove standardizzate distoglie docenti e studenti da altre attività didattiche ugualmente o maggiormente importanti e forma le menti verso l'automatismo dei quesiti a risposta multipla, anziché favorire la creatività e il **problem solving**. Occorre specificare che nel contesto italiano il **teaching to the test** sembrerebbe avvenire

in forme molteplici e difficilmente paragonabili. Risultano casi in cui gli insegnanti svolgono veri e propri "Laboratori" sui test INVALSI, utilizzando appositi manuali o le passate edizioni delle Prove reperibili in rete. Aldilà della dubbia efficacia di questo tipo di didattica, anche rispetto alle possibilità di migliorare i livelli di apprendimento, vale la pena di ricordare che le prove standardizzate con quesiti a risposta multipla sono assai poco diffuse nel sistema scolastico italiano, soprattutto in rapporto ad altri Paesi, e che quindi rappresentano una modalità insolita di verifica di fronte a cui lo studente si trova nel giorno delle rilevazioni. Inoltre, le Prove sono concepite per misurare alcuni aspetti delle competenze degli studenti. Viene testata, cioè, non tanto e non solo la conoscenza teorica di alcuni concetti, ma la capacità di utilizzarli nell'esempio concreto, di scegliere quei concetti non altri e di applicarli correttamente. Laddove si ritenga che le Prove siano effettivamente in grado di misurare alcune competenze indispensabili da conseguire entro la fine della scuola dell'obbligo, allora orientare la didattica per l'italiano e la matematica maggiormente verso le competenze e meno verso la conoscenza astratta potrebbe rappresentare un valore aggiunto, per la maggiore capacità di questo tipo di didattica di garantire solidi e precoci apprendimenti di base. In questo caso sarebbe possibile affermare che *"non tutto il teaching to the test viene per nuocere!"*.

La percezione delle scuole e dei docenti

Nell'ambito delle Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti, l'INVALSI ha raccolto a partire dal 2011 le opinioni di insegnanti e dirigenti sulle Prove e sulla valutazione e ha reperito informazioni approfondite sulle pratiche delle istituzioni scolastiche coinvolte sui temi della valutazione.

Il Questionario Insegnante ha coinvolto 9.968 insegnanti di italiano e matematica delle classi II e V della scuola primaria, della classe III della scuola secondaria di primo grado e della classe II della scuola secondaria di secondo grado, distribuiti su tutto il territorio nazionale. La somministrazione è avvenuta *on line* e su base volontaria e ha riscontrato un'alta partecipazione – superiore all'80% – dei docenti interpellati.

L'indagine ha approfondito l'opinione degli insegnanti rispetto alla corrispondenza tra il divario nei risultati delle Prove INVALSI tra le macro-aree geografiche e la presenza di divari effettivi nelle competenze degli studenti. La maggioranza dei docenti nel Nord Ovest e nel Nord Est si è dichiarata molto o abbastanza d'accordo con tale corrispondenza, mentre nel Sud e nelle Isole solo un terzo circa dei docenti si dichiara d'accordo. In tutte le macro-aree la maggioranza degli insegnanti ritiene che il divario sia soltanto in parte o per nulla risolvibile tramite l'azione dei docenti e del dirigente scolastico. La ricerca ha chiesto agli insegnanti di esprimere un giudizio sulle rilevazioni dell'INVALSI sui livelli di apprendimento. La maggioranza dei docenti esprime un giudizio positivo sulle Prove INVALSI, sia rispetto alla reperibilità e fruibilità delle informazioni (oltre il 70%), sia rispetto ai tempi di restituzione dei risultati (superiore al 60%). Anche per quanto riguarda l'utilizzabilità dei risultati delle Prove dai singoli insegnanti e dal Consiglio di classe la maggioranza dei docenti esprime un giudizio positivo, una percentuale che raggiunge il 70% dei docenti nelle Regioni PON (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia). Il 40% del campione ritiene che le informazioni restituite alle scuole sui risultati delle Prove siano chiare. Oltre due terzi dei docenti della classe V della scuola primaria ritiene che vi sia corrispondenza tra i contenuti delle Prove e le competenze richieste dalle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo.

Hanno risposto al Questionario Scuola 1561 Dirigenti Scolastici distribuiti su tutto il territorio nazionale. Emerge un giudizio positivo prevalente sulle Prove INVALSI, spiegato sia dagli aspetti legati alle procedure (gestione delle scadenze, somministrazione, comunicazione con le scuole), ma anche da quelli legati ai risultati (chiarezza, utilizzabilità, reperibilità delle informazioni restituite alle scuole). Per gli aspetti legati alle procedure, i giudizi positivi sono maggiori nelle macro-regioni Sud e Sud e Isole. Rispetto al possibile utilizzo dei risultati delle Prove INVALSI, il 70% dei dirigenti ritiene che debbano servire all'autovalutazione da parte della singola scuola e circa il 60% per confrontare i livelli di apprendimento tra le classi di una stessa scuola. Al contrario, una minoranza dei dirigenti scolastici ritiene che i risultati debbano essere utilizzati per valutare gli studenti e che

debbano essere pubblicati per effettuare confronti tra diverse scuole. I risultati delle Prove nelle scuole del campione vengono utilizzati prevalentemente per una discussione all'interno del Collegio dei docenti o con gli insegnanti di una medesima disciplina. Secondo i dirigenti scolastici che hanno partecipato all'indagine, i membri del Consiglio di Istituto e i genitori hanno un giudizio positivo sulle Prove INVALSI, mentre risulta meno positivo il giudizio di studenti e insegnanti. Inoltre, i dirigenti delle macro-aree Nord Ovest e Nord Est percepiscono un giudizio migliore sulle Prove per tutte e quattro le categorie rispetto ai dirigenti delle scuole del Sud e delle Isole.

All'interno del Questionario Insegnante il 12,3% del campione ha usufruito della possibilità di esprimere commenti liberi riguardo al giudizio sulle Prove INVALSI. Le principali criticità emerse riguardano il contrasto tra la personalizzazione della didattica perseguita dalle Indicazioni nazionali per il curricolo e da tutti i documenti di indirizzo più recenti e la standardizzazione delle Prove. In particolare risulta evidente questo contrasto nella scuola primaria, con riferimento agli alunni con *background* migratorio e ai bisogni educativi speciali, e nella scuola secondaria di secondo grado, rispetto alle diversità presenti tra i diversi indirizzi scolastici. Si riscontra inoltre una criticità rispetto alla presenza delle Prove nell'esame di Stato al termine del primo ciclo d'istruzione e la loro incidenza sulla valutazione finale degli alunni.

Tali criticità rimandano a questioni dibattute da tempo nelle scienze dell'educazione, ma anche alla necessità di maggiore chiarezza nelle scelte di fondo di natura politica, che esulano dai compiti dell'INVALSI. Anche per questo i risultati della presente indagine possono fornire una traccia utile per la discussione presente e futura sulla valutazione.

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ

A cura dell'Area 1-Prove

Il sistema scolastico italiano, com'è noto, applica – fin dall'approvazione della legge n. 517 del 1977 – il modello della piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Si prevede cioè che la scuola e il consiglio di classe prendano in carico la situazione dell'alunno con disabilità, garantendo adeguati strumenti di supporto materiale e professionale per accompagnare l'apprendimento dell'alunno all'interno delle classi normali.

L'INVALSI, a partire dal 2004, ha avviato la riflessione e la ricerca in relazione al tema della valutazione degli apprendimenti per gli alunni con disabilità. Due gruppi di lavoro misti – composti da esperti dell'Istituto, rappresentanti delle Associazioni dei disabili presenti nell'Osservatorio permanente istituito presso il MIUR ed esponenti dello stesso Ministero dell'Istruzione – hanno approfondito il tema dell'integrazione in relazione alla valutazione di sistema e alle rilevazioni standard degli apprendimenti ed hanno inoltre avviato forme di raccordo e collaborazione diretta con le scuole del I e del II ciclo per la raccolta di materiali e informazioni.

Per quanto riguarda la valutazione di sistema è stata effettuata tramite Questionario una prima rilevazione mirata dell'integrazione degli alunni con disabilità, i cui risultati sono stati presentati nel 2006. Nel corso delle ricerche realizzate negli ultimi anni per la sperimentazione di modelli e strumenti per la valutazione delle scuole, inoltre, il tema dell'integrazione scolastica è stato considerato come uno degli ambiti di indagine rispetto alle pratiche educative e didattiche delle istituzioni scolastiche.

Occorre specificare che – ad eccezione della Prova per la classe III della scuola secondaria di primo grado, che contribuisce a determinare la valutazione finale dell'esame di Stato – le rilevazioni nazionali degli apprendimenti non concorrono alla valutazione del profitto del singolo studente. Ciò consente di trovare con maggiore facilità le soluzioni più idonee per garantire, da un lato, la più larga inclusione possibile di tutti gli allievi nelle prove INVALSI e, dall'altro, di consentire il rispetto del protocollo di somministrazione delle prove, garanzia della loro affidabilità e attendibilità.

Il MIUR e l'INVALSI hanno predisposto una nota congiunta il 18 febbraio 2014 che specifica le modalità di partecipazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) alle Prove INVALSI, con l'obiettivo di garantire la massima inclusione possibile di tutti gli allievi, senza però che questo si traduca in una forma di disagio per gli allievi con bisogni educativi speciali

La decisione di far partecipare o meno alle rilevazioni nazionali gli alunni con disabilità intellettiva – che rappresentano l'80% degli oltre 200.000 alunni con di disabilità presenti nelle scuole pubbliche – resta attribuita alla singola istituzione scolastica. In caso affermativo i risultati non vengono comunque inclusi nelle medie di classe e di scuola. Per le altre tipologie di disabilità maggiormente diffuse (sensoriali, motorie) e per i disturbi evolutivi specifici – ad esclusione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) – la partecipazione alle Prove, anche con i necessari strumenti di supporto, è prevista e i risultati rientrano nei dati di classe e di scuola. In tutti i casi occorre segnalare nella scheda-risposta la presenza e la tipologia della disabilità, ai fini di poterne tenere adeguatamente conto nelle elaborazioni dei dati.

Le modalità specificate dalla nota MIUR-INVALSI sono illustrate dal seguente schema riassuntivo:



PARTECIPAZIONE DEGLI ALUNNI CON BES ALLE PROVE INVALSI

Nota pubblicata il 07/04/2014

		Svolgimento prove INVALSI	Inclusione dei risultati nei dati di classe e di scuola	Strumenti compensativi o altre misure	Documento di riferimento	
BES	Disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 c. 1 e c. 3 della legge 104/1992	Disabilità intellettiva	Decide la scuola	NO	Tempi più lunghi e strumenti tecnologici (art.16, c. 3 L.104/92) Decide la scuola	PEI
		Disabilità sensoriale e motoria	Sì	Sì ^(c)	Decide la scuola	PEI
		Altra disabilità	Decide la scuola	NO ^(b)	Decide la scuola	PEI
	Disturbi evolutivi specifici (con certificazione o diagnosi)	DSA certificati ai sensi della legge 170/2010 ^(d)	Decide la scuola	Sì ^(a)	Decide la scuola	PDP
		Diagnosi di ADHD - Borderline cognitivi - Altri Disturbi evolutivi specifici	Sì	Sì ^(a)	Decide la scuola	PDP
	Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale		Sì	Sì	NO	-

^(a) A condizione che le misure compensative o dispensative siano concretamente idonee al superamento della specifica disabilità o dello specifico disturbo.

^(b) Salvo diversa richiesta della scuola.

^(c) A condizione che i dispositivi e gli strumenti di mediazione o trasduzione sensoriale (ad esempio, sintesi vocale) siano concretamente idonei al superamento della specifica disabilità sensoriale.

^(d) Sono ricompresi anche gli alunni e gli studenti con diagnosi di DSA in attesa di certificazione.

L'INVALSI E LE INDAGINI COMPARATIVE INTERNAZIONALI

A cura dell'Area 4- Ricerca internazionale

Le indagini comparative internazionali, promosse soprattutto dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), costituiscono quanto di più esteso a livello mondiale e metodologicamente avanzato si sia realizzato nell'ambito della ricerca educativa.

Tali indagini sono coordinate da consorzi di agenzie internazionali, ma necessitano di un Centro nazionale che, in ciascun Paese partecipante, realizzi concretamente l'indagine, dalla traduzione e adattamento degli strumenti (prove cognitive e questionari di contesto), alla raccolta dei dati e alla costruzione del database nazionale. Grazie all'intuizione e alla sensibilità in tal senso di Aldo Visalberghi, fin dal 1980 l'INVALSI, un tempo CEDE, è stato il Centro nazionale per moltissime di queste indagini promosse dalla IEA.

Purtroppo, per moltissimo tempo, i risultati di queste indagini in Italia non sono stati molto conosciuti né utilizzati. Solo negli ultimi anni, e grazie soprattutto alla grande spinta internazionale del progetto OCSE PISA, i dati derivanti da queste ricerche non si sono più potuti ignorare neanche nel nostro Paese, dove è nato un esteso dibattito centrato più che altro attorno agli scarsi risultati conseguiti dai nostri studenti in questa indagine e ai divari territoriali a favore delle regioni del Nord. Tuttavia, ancora oggi, l'impatto in tal senso in Italia rimane piuttosto limitato rispetto ad altri Paesi che hanno utilizzato largamente i risultati di indagini quali PISA al fine di assumere importanti decisioni in merito alle riforme dei loro sistemi scolastici, mentre nel mondo della ricerca i ricchi database prodotti da queste indagini sono ampiamente noti e utilizzati.

Fra le indagini IEA realizzate dal CEDE-INVALSI ricordiamo:

- le indagini SIMS e SISS (fra il 1980 e il 1985), la prima sulla matematica e la seconda sulle scienze, antesignane dell'indagine TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) che l'INVALSI realizza dal 1995 e il cui prossimo studio principale si terrà nella primavera del 2015;
- l'indagine IPS (*Indagine sulla Produzione Scritta*), prima e unica rilevazione in questo ambito, svolta negli anni 1982-85;
- il progetto PPP (*Preprimary Project*), uno dei pochi studi internazionali longitudinali e fino a ora l'unico sul settore infanzia, settore che recentemente sta tornando *in auge* vista l'importanza – dimostrata dalle altre indagini – che riveste l'educazione in questa fase della vita per il futuro successo accademico e professionale. È stato infatti avviato un nuovo studio sull'educazione pre-primaria, l'ECES (*Early Childhood Education Study*), che è attualmente all'inizio della sua seconda fase;
- il progetto PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), realizzata ogni cinque anni a partire dal 2001 e che nel 2015 vedrà la realizzazione della prova sul campo (*field test*) per il ciclo 2016;
- l'indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) di cui nel 2016 si realizzerà lo studio principale della seconda tornata, dopo quella del 2009 e dopo il CIVED (*Civic Education Study*) condotto nel 1999-2000.

È importante evidenziare che la IEA ha il merito di aver iniziato a condurre indagini sulle nuove tecnologie nell'educazione fin dal 1989, con la realizzazione dell'indagine COMPED (*Computers in Education Study*), mostrando in tal senso una notevole lungimiranza.

Fra le indagini promosse dall'OCSE e realizzate dall'INVALSI ricordiamo principalmente PISA (*Programme for International Student Assessment*) rivolta ai quindicenni scolarizzati, IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills*), sulle competenze alfabetiche della popolazione adulta. Le indagini comparative nel settore dell'educazione degli adulti sono attualmente in carico all'ISFOL che ha curato, ad esempio, l'indagine OCSE PIAAC, erede di ALL.

Il progetto PISA, invece, resta l'indagine internazionale di punta in ambito educativo, non solo per l'INVALSI, ma a livello nazionale e regionale e oramai perfino mondiale,

configurandosi come l'indagine più estesa in termini di partecipazione dei Paesi nel mondo. La prima edizione fu realizzata nel 2000 con la comprensione della lettura come ambito principale di indagine e matematica e scienze come ambiti secondari. In ciascuna edizione, uno dei tre ambiti viene, infatti, approfondito attraverso un numero preponderante di *item* a esso dedicati; i dati più recenti sono quelli relativi a PISA 2012, con la matematica come ambito principale e con gli ambiti aggiuntivi del *problem solving* e della *financial literacy*. PISA è un'indagine in continua evoluzione che gradualmente si è spostata verso la somministrazione computerizzata delle prove fungendo da apripista rispetto a tale modalità di svolgimento del test. Nel 2015, infatti, tutte le prove saranno svolte esclusivamente al computer e si prevede l'ingresso del *Computer Adaptive Testing* per il ciclo del 2018.

LA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE

A cura dell'Area 3- Valutazione delle scuole

Il Sistema Nazionale di Valutazione

Il Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e di formazione (Decreto Presidente della Repubblica n. 80/2013) affida all'INVALSI il compito di ricercare metodologie e individuare strumenti utili a valutare la qualità e l'efficacia delle istituzioni scolastiche. La valutazione delle scuole è quindi uno dei pilastri del Sistema Nazionale di Valutazione, insieme alla valutazione degli apprendimenti.

Il Regolamento del SNV ha sancito la rilevanza del rapporto tra valutazione esterna e autovalutazione, e del nesso tra valutazione e miglioramento. Infatti, dalla letteratura, dalle esperienze internazionali e dalle sperimentazioni italiane promosse sia dal MIUR sia da alcune realtà locali, è stato possibile evincere che, attivando percorsi di autoanalisi tali da favorire l'apprendimento organizzativo e costruendo quindi un sistema che stabilisca connessioni tra la valutazione esterna e quella interna, è possibile innescare processi di miglioramento. In questo modo la valutazione può realmente diventare uno strumento efficace per la gestione strategica dell'istituzione scolastica.

La direttiva MIUR del 18 Settembre 2014 dà attuazione al Sistema Nazionale di Valutazione prevedendo che dal corrente a.s. 2014/15 tutte le istituzioni scolastiche realizzino percorsi di autovalutazione, sulla base di apposite Linee Guida, e pubblichino il Rapporto di Autovalutazione (RAV). La medesima direttiva, inoltre, prevede l'avvio progressivo della valutazione esterna da parte di *team* composti da ispettori ministeriali ed esperti.

L'INVALSI ha realizzato in questi anni alcuni progetti di ricerca, promossi dal MIUR e finanziati attraverso i fondi strutturali europei, che hanno sperimentato il nesso tra autovalutazione e valutazione esterna: si tratta dei progetti "Valutazione e Miglioramento" e "Vales", che con i loro esiti hanno suggerito molti importanti elementi utili all'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione.

La valutazione della singola istituzione scolastica, lungi dal rappresentare un campo separato rispetto alla valutazione degli apprendimenti, intreccia nello stesso "procedimento di valutazione" (articolo 6 del citato DPR n. 80/2013): il processo di autovalutazione (che include l'analisi dei risultati delle prove INVALSI), la valutazione esterna condotta sulla base di indicatori elaborati dall'INVALSI, le azioni di miglioramento e la rendicontazione sociale.

"Valutazione e Miglioramento"

Il Progetto "Valutazione e Miglioramento" (VM) ha formato un esteso campione di scuole alle pratiche di autovalutazione a partire dalla valutazione esterna. Presentando alle scuole informazioni oggettive, l'INVALSI ha supportato l'individuazione di pratiche per la lettura e l'interpretazione dei dati al fine di progettare adeguati piani di miglioramento. La valutazione esterna, quindi, ha consentito alle istituzioni scolastiche di approfondire attraverso l'autovalutazione i punti di debolezza individuati. Per svolgere l'autovalutazione,

le scuole hanno potuto gestire il processo scegliendo in autonomia le forme e i metodi impiegati, ma hanno dovuto basarsi sui contenuti emersi dalla valutazione esterna. Ai nuclei di valutazione interni alle scuole, insieme agli organi collegiali, è stato affidato il compito di redigere il piano di miglioramento.

"Valutazione e Miglioramento" ha coinvolto un campione rappresentativo di 408 istituti comprensivi a cui sono state aggiunte 25 scuole secondarie di secondo grado delle Regioni Obiettivo (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia) aderenti al progetto su base volontaria. Un sottocampione di 204 istituti comprensivi è stato inoltre coinvolto, a fini esplorativi e di ricerca, in un percorso di osservazione in classe delle pratiche didattiche ed educative da parte di osservatori appositamente formati. Complessivamente sono state osservate circa 20.000 ore di lezione; obiettivo dell'analisi è sia quello di fornire indicazioni basate sulla ricerca per la formazione iniziale degli insegnanti, sia di elaborare strumenti di autovalutazione fra pari dei processi di insegnamento / apprendimento.

Nella prima fase, i *team* di valutatori hanno effettuato visite nelle scuole al fine di valutare la qualità progettuale, l'efficienza organizzativa e gestionale. I *team* hanno raccolto i punti di forza e di debolezza di ciascuna istituzione all'interno del Rapporto di Valutazione. Nella seconda fase del progetto, le scuole, attraverso l'autovalutazione, hanno progettato un Piano di Miglioramento su un'area di interesse individuata fra quelle considerate più deboli dal Rapporto di Valutazione.

Il quadro teorico impiegato valuta le scuole sulla base di tre ambiti: Risultati, Contesto e Risorse e Processi.

All'interno dell'ambito dei Risultati, sono considerate quattro aree: successo scolastico, competenze di base, equità degli esiti e risultati a distanza. Nell'ambito del Contesto e delle Risorse, sono comprese altre quattro aree: Ambiente, Capitale sociale, Risorse economiche e materiali, Risorse professionali. L'ambito dei Processi è suddiviso in due macro-aree: Ambiente organizzativo, Pratiche educative e didattiche. Fanno parte della prima: Identità strategica e leadership, Gestione delle risorse, Sviluppo professionale, Governo del territorio e del rapporto con le famiglie, Autovalutazione. Sono invece considerate nella seconda macro-area: Offerta formativa, Progettazione didattica e valutazione, Relazione educativa e tra pari, Inclusione, Continuità e orientamento.

Il miglioramento è inteso come aumento nei livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti, ma anche come capacità crescente della scuola di cambiare. Si tratta dunque di un cambiamento che attiene contemporaneamente alla cultura, ai processi e agli esiti.

Si è richiesto a ciascuna scuola di individuare in modo condiviso l'area per la quale prevedere il Piano di Miglioramento, la cui progettazione è stata affidata a gruppi di lavoro di 5-10 membri. Ogni Piano di Miglioramento deve indicare le finalità e gli obiettivi, i tempi e le risorse previste, le attività individuate, le strategie da adottare e i ruoli dei diversi attori in gioco. A tal fine l'INVALSI ha fornito alle scuole un Format comune, valutabile sulla base dei seguenti criteri: pertinenza degli obiettivi e delle finalità con i punti di debolezza individuati dalla valutazione e dall'autovalutazione; coerenza interna del documento tra obiettivi, azioni, risorse; fattibilità delle azioni previste.

L'INVALSI ha ricevuto il Piano di Miglioramento di 337 scuole, che rappresentano il 78% del campione coinvolto nel Progetto, ed ha risposto a ciascuna istituzione con un'analisi personalizzata. La maggioranza delle scuole ha scelto come area di miglioramento la progettazione didattica e la valutazione degli studenti, l'offerta formativa, l'autovalutazione.

I Piani di Miglioramento risultano pertinenti nel 90% dei casi e raccolgono le indicazioni contenute nel Rapporto di Valutazione. Oltre la metà dei Piani, il 54%, presenta una buona coerenza interna tra finalità, obiettivi, attività previste e risultati attesi. La fattibilità delle azioni proposte risulta l'elemento sul quale i Piani presentano alcune criticità: solo il 30% ha una buona pianificazione delle attività, il 32,6% prevede in modo adeguato le risorse necessarie e il 37,5% ha previsto un metodo di valutazione dell'efficacia delle azioni proposte.

“VALES”

Il Progetto VALES ha coinvolto 289 scuole, selezionate tra 800 candidate su base volontaria. In questo progetto l'autovalutazione guidata da INVALSI ha preceduto la valutazione esterna e sono stati previsti dei tutor per il miglioramento attraverso la collaborazione dell'INDIRE.

L'INVALSI ha fornito alle scuole alcuni indicatori oggettivi, tratti dalle Prove INVALSI (risultati generali delle Prove di italiano e matematica e loro distribuzione sui diversi livelli di competenza), dal Questionario Scuola (dati su risorse e processi), dal Questionario Insegnanti (clima scolastico, attività, organizzazione), dal Questionario Genitori e Studenti (dati sulla percezione del clima e della qualità della didattica e delle relazioni) e dal Fascicolo di Sintesi “Scuola in Chiaro” del MIUR (dati identificativi, sul contesto, sull'offerta formativa, sul personale, sugli esiti e sulle risorse).

Attraverso l'analisi di questi indicatori, con il supporto dell'INVALSI, le scuole hanno redatto il Rapporto di Autovalutazione (RA), che include: una descrizione del contesto e delle risorse disponibili; una valutazione degli esiti e dei processi; l'individuazione degli obiettivi di miglioramento; l'analisi del processo di autovalutazione compiuto.

In una seconda fase, 500 valutatori esterni selezionati e formati dall'INVALSI hanno effettuato le visite nelle scuole. Gli esperti rispondono a due tipologie professionali: esperti di contenuto ed esperti metodologici. Per ogni istituzione scolastica sono stati coinvolti esperti di entrambe le tipologie, chiamati a confrontare tra loro i punti di vista. Attraverso la lettura dei documenti e le interviste sul campo, gli esperti hanno formulato giudizi sintetici (basati sul formato contenuto nella rubrica di valutazione, uno strumento standard messo a loro disposizione dall'INVALSI) ed hanno quindi individuato alcuni obiettivi di miglioramento. L'INVALSI ha raccolto i dati prodotti dai valutatori ed ha restituito alle scuole il Rapporto di Valutazione.

Esiti

I risultati di VM e VALES hanno fornito elementi importanti su come diverse tipologie di scuola (secondo caratteristiche di contesto, di *leadership* e organizzative) si relazionino con esiti diversi alla valutazione e all'autovalutazione, sui nessi esistenti tra i due momenti di analisi interna ed esterna e sui legami tra essi e la capacità di miglioramento. Gli esiti delle sperimentazioni confermano una consapevolezza crescente delle scuole sull'importanza del nesso tra autovalutazione e valutazione e confermano una buona capacità da parte delle stesse nel riflettere sui punti di debolezza, mentre risulta più difficoltoso progettare azioni di miglioramento con un'adeguata pianificazione delle risorse necessarie e prevedendo metodi di valutazione dell'impatto. Il Sistema Nazionale di Valutazione prevede che nella realizzazione dei Piani di Miglioramento le scuole possano essere supportate dall'INDIRE e/o da altri esperti proprio per rispondere a queste debolezze.

*Si ringraziano i responsabili delle Aree della ricerca dell'INVALSI
Patrizia Falzetti, Laura Palmerio, Donatella Poliandri e Roberto Ricci.*

*Editing e impaginazione a cura di Giulia Tosoni e del Settore Web
INVALSI (Alessandro Borsella e Stefano Famiglietti)*

*Impaginazione grafica
internetfly.com*

