

**Verso il Sistema Nazionale di Valutazione:  
indicazioni dal progetto VALES**

*Roma, 25 giugno 2014*

# L'AUTOVALUTAZIONE NELLE SCUOLE DEL PROGETTO VALES

Isabella Quadrelli, Donatella Poliandri, Monica Perazzolo,  
Letizia Giampietro, Paola Muzzioli - INVALSI

# Gli strumenti dell'autovalutazione

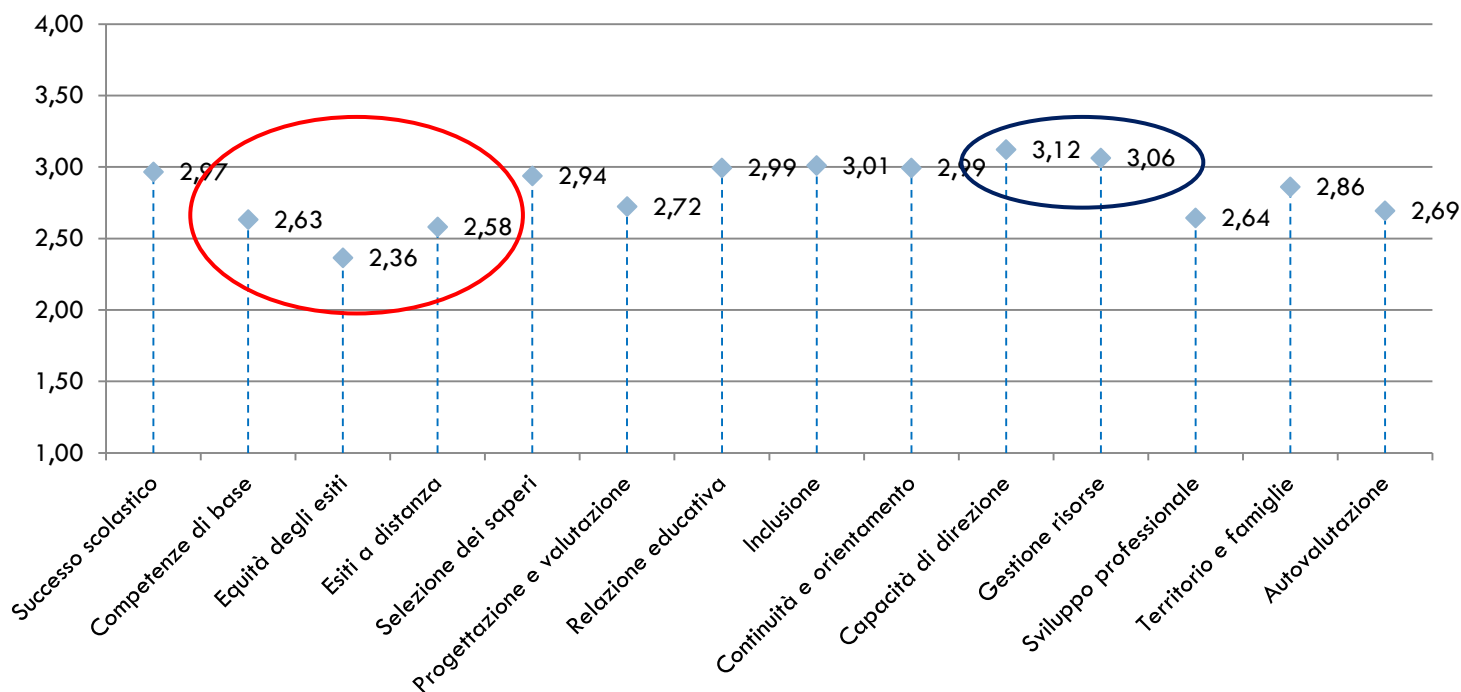
- L'INVALSI ha predisposto strumenti per il sostegno delle scuole nel processo di autovalutazione:
  - RA: format strutturato per organizzare, strutturare e sintetizzare i risultati dell'autovalutazione di istituto. Costituito da diverse parti:
    - Scale per assegnazione dei livelli di qualità nelle diverse aree afferenti gli Esiti e i Processi (livelli da 1 a 4)
    - Campi aperti per la giustificazione dei livelli assegnati
    - Campi aperti per la definizione e articolazione degli obiettivi di miglioramento
    - Nota metodologica: descrizione del percorso di autovalutazione
- Sistema di indicatori
  - Insieme di dati provenienti da diverse fonti (*Fascicolo di Scuola in chiaro*, prove INVALSI, *Questionario scuola INVALSI*, *Questionari studenti*, *genitori e insegnanti*) per supportare le scuole nella riflessione interna sulle diverse aree
- Linee guida per l'autovalutazione
  - Indicazioni pratiche per condurre l'autoriflessione, con domande guida e suggerimenti sugli indicatori da considerare per ogni area.

Verranno presentati:

- I risultati dell'analisi descrittiva relativa ai livelli autoassegnati dalle scuole nelle diverse aree del RA
- I risultati dell'analisi qualitativa relativa alla qualità del percorso di autovalutazione effettuato dalle scuole

# Livello medio attribuito dalle scuole per area

## Livello attribuito dalla scuola per area



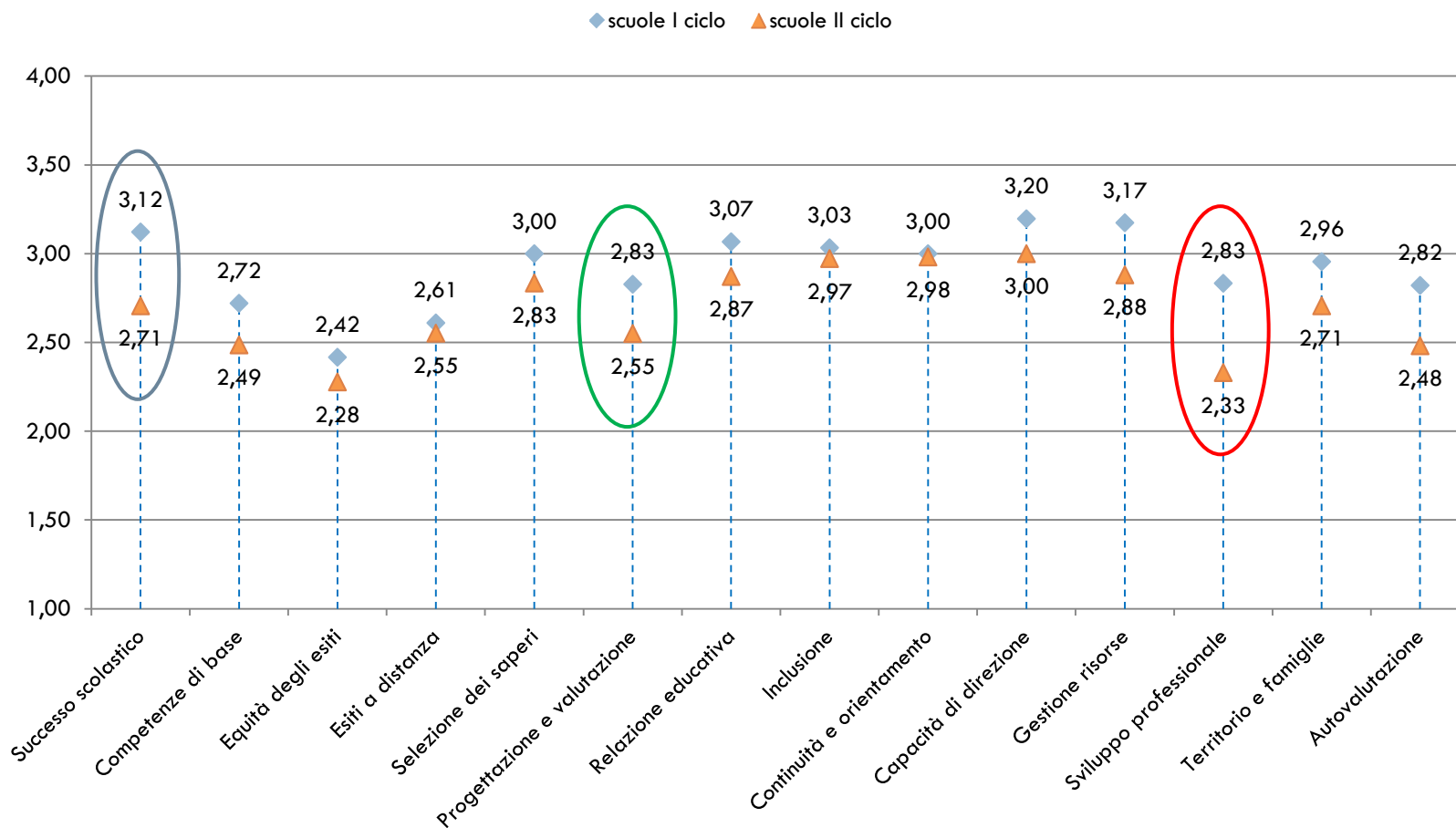
**Medie per macroarea:**

Esiti: 2,69

Ambiente organizzativo: 2,87

Processi didattici: 2,93

# Scuole del primo e del secondo ciclo



# Difficoltà delle scuole del secondo ciclo

Successo scolastico



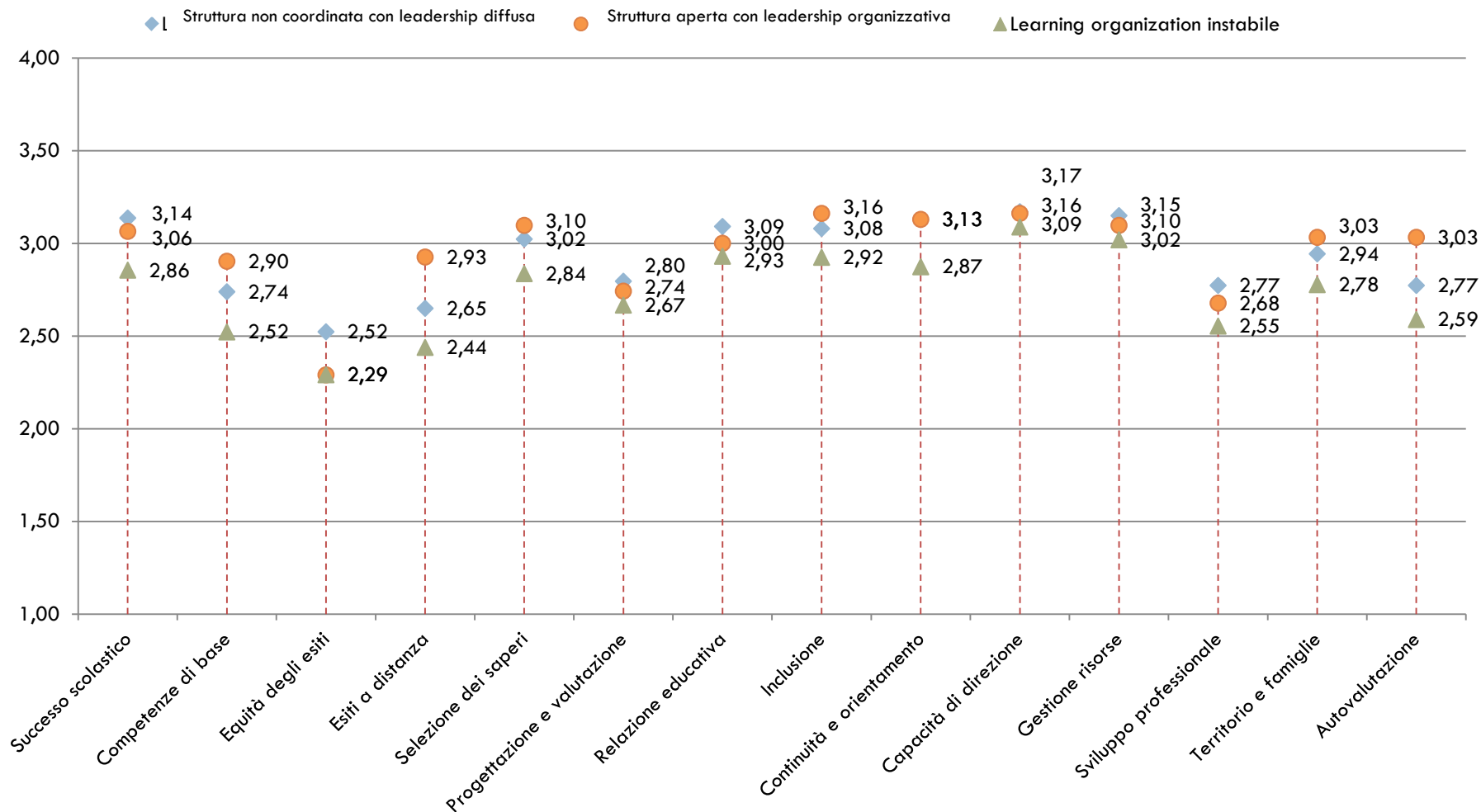
Difficoltà riconducibili principalmente al primo biennio e legate alla capacità delle scuole di supportare e riorientare gli studenti in difficoltà per prevenire la dispersione e l'abbandono

Sviluppo professionale delle risorse e Progettazione e valutazione degli studenti



Queste due aree sono correlate. Le scuole tendono ad attribuire livelli di qualità simili in queste due aree. Sembra evidenziarsi una relazione tra l'investimento nella formazione del personale e la qualità della progettazione didattica e valutazione degli studenti

# Scuole appartenenti alle tre tipologie



# Struttura aperta con leadership organizzativa

## PUNTI DI FORZA:

- Capacità di governance e rapporti con le famiglie
- Inclusione, integrazione e differenziazione
- Selezione dei saperi, scelte curriculari e offerta formativa
- Attività di autovalutazione
- Competenze di base
- Esiti a distanza

## PUNTI DI DEBOLEZZA

- Equità degli esiti

Coerenti con l'elevato grado di apertura al territorio del modello

Correlazione significativa tra Capacità di governance e Inclusione

Maggiore presenza di gruppi di lavoro su tematiche curriculari (competenze in ingresso e uscita, POF)

Maggiore presenza di attività di autovalutazione

Background socio-economico elevato; risultati migliori nelle prove INVALSI

Maggiore eterogeneità dell'utenza che può tradursi in maggiori difficoltà per gruppi di studenti



# Learning organization instabile

## PUNTI DI DEBOLEZZA:

- Capacità di governance e rapporti con le famiglie
- Inclusione, integrazione e differenziazione
- Continuità e orientamento
- Attività di autovalutazione
- Competenze di base
- Successo scolastico
- Esiti a distanza

Coerenti con il basso grado di apertura al territorio del modello

La limitata capacità di governance sembra avere ricadute su altri processi fondamentali che richiedono il coordinamento con altre scuole e con i soggetti del territorio

Minore presenza di attività di autovalutazione

Background socio-economico medio-basso; risultati peggiori nelle prove INVALSI

# Struttura non coordinata con leadership diffusa

## PUNTI DI FORZA:

- Progettazione didattica e valutazione degli studenti
- Sviluppo della relazione educativa e tra pari
- Gestione strategica delle risorse
- Sviluppo professionale delle risorse umane
- Identità strategica e capacità di direzione della scuola
- Successo scolastico
- Equità degli esiti

Maggiore presenza di gruppi di lavoro su tematiche legate a progettazione didattica e valutazione

Background socio-economico medio-alto; risultati buoni nelle prove INVALSI

Si tratta di scuole che si considerano forti sul versante della cura delle relazioni e del clima scolastico e su quello della gestione delle risorse economiche ed umane oltre che dell'organizzazione della scuola.

# Qualità dell'autovalutazione

- Dati qualitativi elaborati con il software QDA Miner e successivamente esportati in Spss.
- La base dati è rappresentata dai testi inseriti dalle scuole nei campi aperti del RA. Si tratta di testi che riguardano:
  - ▣ la giustificazione dei punteggi assegnati in ciascuna area;
  - ▣ la definizione degli obiettivi di miglioramento, la descrizione degli indicatori e dei risultati attesi relativi agli obiettivi individuati;
  - ▣ la descrizione della composizione del gruppo e del percorso di autovalutazione effettuato nella sezione Nota metodologica.
- L'indagine è stata condotta su un sottocampione delle scuole Vales. Si tratta di un campione casuale proporzionale rispetto alle macroaree geografiche (complessivamente 153 scuole).

# Scopi dell'analisi

- Scopo dell'analisi qualitativa è valutare l'efficacia degli strumenti e del metodo proposto dall'INVALSI per supportare il percorso di autovalutazione delle scuole.
- In particolare gli obiettivi hanno riguardato:
  - ▣ L'analisi del grado di utilizzo dei dati e degli indicatori forniti dall'INVALSI
  - ▣ L'analisi del grado di utilizzo di altre evidenze osservabili raccolte o prodotte dalle scuole
  - ▣ Il grado di accuratezza e approfondimento dell'analisi effettuata dalle scuole per giustificare i propri giudizi
  - ▣ La coerenza tra gli obiettivi di miglioramento individuati e le aree di criticità
  - ▣ Il grado di articolazione degli obiettivi di miglioramento, ovvero la loro definizione operativa
  - ▣ Il grado di adesione al percorso operativo proposto

# Codifica qualitativa per l'analisi del metodo seguito dalle scuole per l'attribuzione dei livelli

Dimensione	Elementi	Codici
<b>Completezza</b> Livello di utilizzo dei dati	Nessun riferimento a dati	«Nessun dato»
	Alcuni indicatori tra quelli proposti	«Alcuni indicatori»
	Tutti gli indicatori proposti	«Tutti gli indicatori»
	Evidenze ulteriori individuate dalle scuole	«Dati della scuola»
<b>Accuratezza</b> Livello di lettura dei dati in relazione a valori di riferimento	L'analisi non si basa sul confronto con valori di riferimento	«Nessun confronto»
	L'analisi si basa sul confronto con valori di riferimento	«Confronto»
<b>Qualità dell'analisi</b> Livello di approfondimento dell'analisi	Non viene effettuata alcuna analisi, i dati vengono semplicemente elencati	«Nessuna analisi»
	L'analisi è di livello minimo, prevale la descrizione sull'interpretazione	«Analisi minima»
	L'analisi è articolata poiché la scuola evidenzia punti di forza e di debolezza o evidenzia la specificità del contesto, ecc.	«Analisi articolata»

# Metodo di codifica

- Ogni sezione aperta del RA dedicata alla descrizione delle ragioni a supporto del livello assegnato è stata indicizzata utilizzando almeno tre codici, uno per ognuna delle dimensioni individuate.
- L'obiettivo è di individuare diversi approcci alla compilazione caratterizzati da livelli diversi di completezza, accuratezza e approfondimento dell'analisi e un indicatore di qualità complessiva dell'autovalutazione

Macroarea	Area	Nessun dato	%	Alcuni indic.	%	Tutti gli indic.	%	Dati della scuola	%
Esiti	Successo scolastico	5	3,33	51	33,3	97	63,4	6	3,9
	Competenze di base	17	11,1	74	48,4	62	40,5	11	7,2
	Equità degli esiti	15	10,1	57	38,5	76	51,4	11	7,2
	Esiti a distanza	34	35,1	11	11,3	20	20,6	37	24,2
Pratiche didattiche ed educative	Selezione dei saperi, scelte curriculari ..	13	8,6	123	81,5	15	9,9	2	1,3
	Progettazione della didattica e valutazione ..	4	2,7	92	61,3	53	35,3	2	1,3
	Sviluppo della relazione educativa	65	43,3	43	28,7	42	28,0	15	9,8
	Inclusione, integrazione, differenziazione	106	70,2	9	6,0	35	23,2	4	2,6
	Continuità e orientamento			2	1,4%			4	2,6
Ambiente organizzativo per l'apprendimento	Identità strategica e capacità di direzione ..	89	58,9	41	27,2	21	13,9	2	1,3
	Gestione strategica delle risorse	64	42,1	49	32,2	39	25,7	0	
	Sviluppo professionale delle risorse	36	23,7	108	71,1	8	5,3	1	0,7
	Capacità di governo del territorio e rapporti..	1	0,7	127	85,2	21	14,1	1	0,7
	Attività di autovalutazione	101	67,3	28	18,7	14	9,3	1	0,7

# Completezza: risultati

- È possibile evidenziare due tendenze diverse per la macroarea degli Esiti e quella dei Processi:
  - Esiti: il 14,9% delle scuole non utilizza alcun dato tra quelli messi a disposizione per giustificare i propri giudizi
  - Processi: il 35,2% delle scuole non utilizza i dati, con variazioni molto marcate tra area e area.
- In alcune aree relative ai Processi si osserva un'elevata tendenza a giustificare i livelli attribuiti senza utilizzare i dati di cui le scuole potevano disporre.



- inclusione, integrazione e differenziazione dei percorsi (70,2 %)
- Attività di autovalutazione (67,3%)
- Identità strategica e capacità di governo della scuola (58,9%)
- Sviluppo della relazione educativa e tra pari (43,3%)
- Gestione strategica delle risorse (42,1%).

Le scuole sembrano privilegiare la pratica di descrivere le attività svolte piuttosto che considerare i risultati raggiunti attraverso tali attività.

Nella maggior parte di queste aree le scuole si sono assegnate livelli medio-alti



# Accuratezza dell'analisi

Macroarea	Area	Nessun confronto	%	Confronto	%
Esiti	Successo scolastico	91	59,9	58	38,2
	Competenze di base	23	15,0	130	85,0
	Equità degli esiti	76	50,3	75	49,7
	Esiti a distanza	81	81,8	18	18,2
Pratiche didattiche ed educative	Selezione dei saperi, scelte curriculari ..	139	92,1	12	7,9
	Progettazione della didattica e valutazione degli studenti	120	80,0	30	20,0
	Sviluppo della relazione educativa	108	72,0	42	28,0
	Inclusione, integrazione, differenziazione	123	81,5	28	18,5
	Continuità e orientamento				
Ambiente organizzativo per l'apprendimento	Identità strategica e capacità di direzione della scuola	129	85,4	22	14,6
	Gestione strategica delle risorse	130	85,5	21	13,8
	Sviluppo professionale delle risorse umane	122	80,3	30	19,7
	Capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie	132	88,6	17	11,4
	Attività di autovalutazione	135	90,6	8	5,4

# Accuratezza: risultati

- la tendenza delle scuole a confrontare la propria situazione con dati di riferimento (medie regionali, nazionali, valori medi dell'insieme delle scuole Vales) è piuttosto ridotta.
- Fanno eccezione le aree:
  - ▣ Competenze di base: l'85% delle scuole effettua confronti tra la propria situazione e i valori medi di riferimento;
  - ▣ Equità degli esiti: circa la metà delle scuole giustifica il proprio giudizio facendo confronti con la media nazionale.
- Nella macroarea dei Processi appena il 15,2% delle scuole effettua confronti. In questa macroarea, la ridotta tendenza delle scuole ad utilizzare i dati a disposizione produce, come conseguenza, un basso livello di accuratezza

# Qualità dell'analisi

Macroarea	Area	Nessuna analisi	%	Analisi minima	%	Analisi articola ta	%
Esiti	Successo scolastico	16	10,5	73	48,0	63	41,4
	Competenze di base	8	5,2	82	53,6	63	41,2
	Equità degli esiti	4	2,6	75	49,7	72	47,7
	Esiti a distanza	6	6,1	65	65,7	28	28,3
Pratiche didattiche ed educative	Selezione dei saperi, scelte curriculari ..	4	2,6	85	56,3	62	41,1
	Progettazione della didattica e valutazione ..	6	40,0	96	64,0	48	32,0
	Sviluppo della relazione educativa	4	2,7	84	56,0	62	41,3
	Inclusione, integrazione, differenziazione	3	2,0	102	68,0	45	30,0
	Continuità e orientamento	5	3,4	50	33,8	93	62,8
Ambiente organizzativo per l'apprendimento	Identità strategica e capacità di direzione ..	2	1,3	62	41,1	87	57,6
	Gestione strategica delle risorse	33	21,7	48	31,6	71	46,7
	Sviluppo professionale delle risorse	12	7,9	57	37,7	82	54,3
	Capacità di governo del territorio e rapporti..	7	4,7	71	47,7	71	47,7
	Attività di autovalutazione	60	40,4	16	10,7	74	49,3

# Qualità dell'analisi: risultati

- La qualità dell'analisi risulta più elevata nella macroarea dei Processi piuttosto che in quella degli Esiti.
- Processi:
  - ▣ in media il 46,3% delle scuole effettua un'analisi articolata;
  - ▣ Ambiente organizzativo per l'apprendimento: la percentuale di scuole che effettua un'analisi articolata non scende sotto il 45%
  - ▣ Pratiche didattiche ed educative: nell'area Inclusione, integrazione e differenziazione il 30% effettua un'analisi articolata; nell'area Continuità e orientamento la percentuale sale a 62,8%
- Esiti:
  - ▣ In media il 39,6% delle scuole effettua un'analisi articolata
  - ▣ Nell'area Esiti a distanza la percentuale scende a 28,3%

# Approcci alla giustificazione dei livelli / 1

- Per valutare l'approccio utilizzato dalle scuole nella giustificazione dei livelli sono stati costruiti indici sintetici additivi per le tre dimensioni considerate.
- È emersa una forte relazione positiva tra completezza totale ed accuratezza totale (0,77). Quanto più le scuole sono state scrupolose nell'utilizzare i dati messi a disposizione, tanto più hanno effettuato confronti con la situazione delle altre scuole o con le medie locali e nazionali.
- La completezza totale è correlata positivamente anche con la qualità totale anche se in modo meno forte (0,26). Ciò indica che la tendenza delle scuole ad utilizzare i dati non si accompagna necessariamente con una buona qualità dell'analisi degli stessi.

- Le scuole hanno utilizzato approcci diversi per giustificare i livelli attribuiti nelle varie aree.

**Scuole che hanno effettuato un'analisi approfondita a seguito della lettura dei dati e del loro confronto con valori di riferimento**

Il 40% circa delle scuole che ha effettuato un'analisi articolata lo ha fatto a seguito della lettura ed interpretazione, per la maggior parte delle aree, dei dati messi a disposizione.

**Scuole che hanno svolto un'analisi articolata, in grado di evidenziare punti di forza e di debolezza, ma effettuata in forma autoreferenziale, basandosi prevalentemente sulla descrizione delle attività svolte e sulla propria percezione della qualità delle stesse.**

il 58,5% delle scuole che raggiunge livelli medio-alti e alti di qualità dell'analisi si caratterizza per un livello medio basso di completezza dell'analisi e il 64% presenta livelli medio bassi di accuratezza

# Qualità complessiva dell'autovalutazione

- Per valutare il livello complessivo di qualità dell'autovalutazione è stato costruito un indice sintetico additivo a partire dal livello di completezza, accuratezza e qualità dell'analisi in ciascuna area.
- L'indice è stato costruito attribuendo dei valori numerici ai diversi livelli di qualità ottenuti nelle tre dimensioni utilizzate per l'analisi qualitativa


Indice di qualità  
complessiva

Range teorico: 0-82

Range effettivo: 10-59

Media: 35,6

Dev. Standard 9,6



Livelli medio-bassi di  
qualità complessiva

# Qualità complessiva dell'autovalutazione nei tre modelli di scuole

1. Struttura non coordinata con leadership diffusa: 34,0
2. Struttura aperta con leadership diffusa: 41,6
3. Learning organization instabile; 35,3

3: scuole con valori intermedi nelle tre dimensioni ma valori medi più elevati nell'accuratezza

1 e 3. In questi gruppi le scuole che non hanno esperienza pregressa di autovalutazione sono più numerose. Si attribuiscono livelli più bassi nell'area Autovalutazione

2. Scuole con valori medi più elevati nella completezza, accuratezza e qualità dell'analisi.

Si attribuiscono livelli elevati a fronte di un percorso di autovalutazione di buona qualità. In questo gruppo sono meno presenti le scuole che non hanno mai effettuato attività di autovalutazione  
Punteggi elevati nell'area Autovalutazione

1. Scuole con valori medi bassi nelle tre dimensioni.  
Si attribuiscono livelli piuttosto elevati a fronte di un percorso di autovalutazione di minore qualità.



# Obiettivi di miglioramento / 1

- Nel RA potevano essere individuati fino a 4 obiettivi di miglioramento; per ogni obiettivo individuato era richiesto alle scuole di abbozzare un primo piano di miglioramento indicando i risultati attesi e gli indicatori a partire dai quali monitorare il raggiungimento degli obiettivi.
- La codifica degli obiettivi è stata effettuata per i primi tre obiettivi individuati dalle scuole.
- L'analisi della congruenza tra obiettivi, risultati attesi e indicatori è stata effettuata per i primi due obiettivi.

Il 96% delle scuole ha indicato un obiettivo di miglioramento, il 94% ne ha indicati due e il 71% almeno tre.

# Obiettivi di miglioramento: frequenze di occorrenza dei codici

competenze base competenze ITA competenze ITA/MAT competenze professionali competenze MAT

competenze lingua straniera curriculum di scuola curriculum verticale **didattica innovativa**

**progettazione didattica** competenze metodologiche-didattiche

**valutazione studenti equità esiti** inclusione/integrazione (stranieri, BES) recupero potenziamento

**differenziazione/personalizzazione** competenze alunni BES2 **successo scolastico continuità e orientamento**

competenze sociali/civiche comunicazione nella scuola sviluppo relazione educativa e tra pari **clima scolastico** collaborazione docenti2

**relazioni territorio** comunicazione con l'esterno **partecipazione genitori** partecipazione reti **esiti a distanza**

valorizzazione risorse umane **formazione docenti** **valutazione interna** gestione strategica risorse

miglioramento processi **consolidamento leadership leadership efficacia2** gestione tempo scuola2 gestione scuola2 identità condivisa digitalizzazione modulare

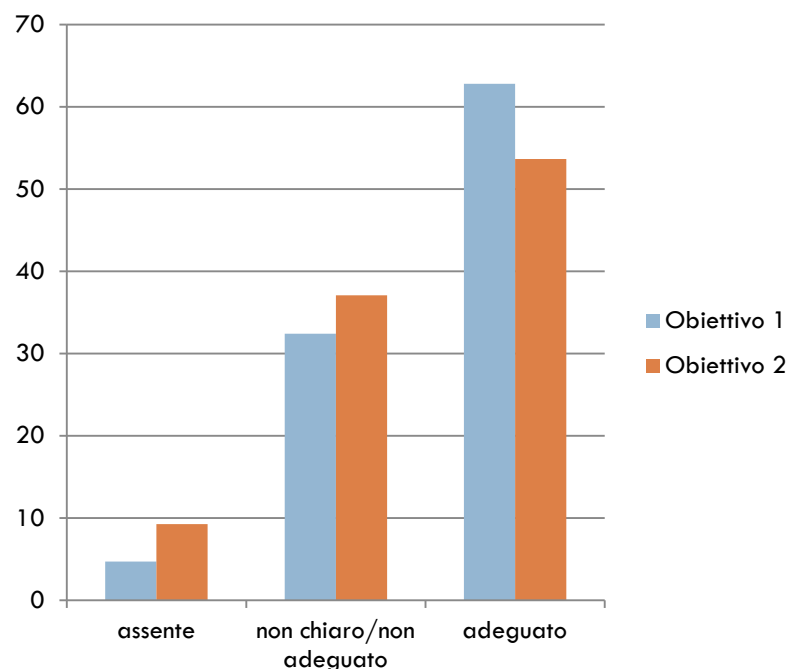
ampliamento partecipazione aspetti gestionali **migliorare processi amministrativi** stabilità docenti sicurezza ambienti di apprendimento **incrementare risorse tecnologiche biblioteca**

# Congruenza tra obiettivi e livello assegnato

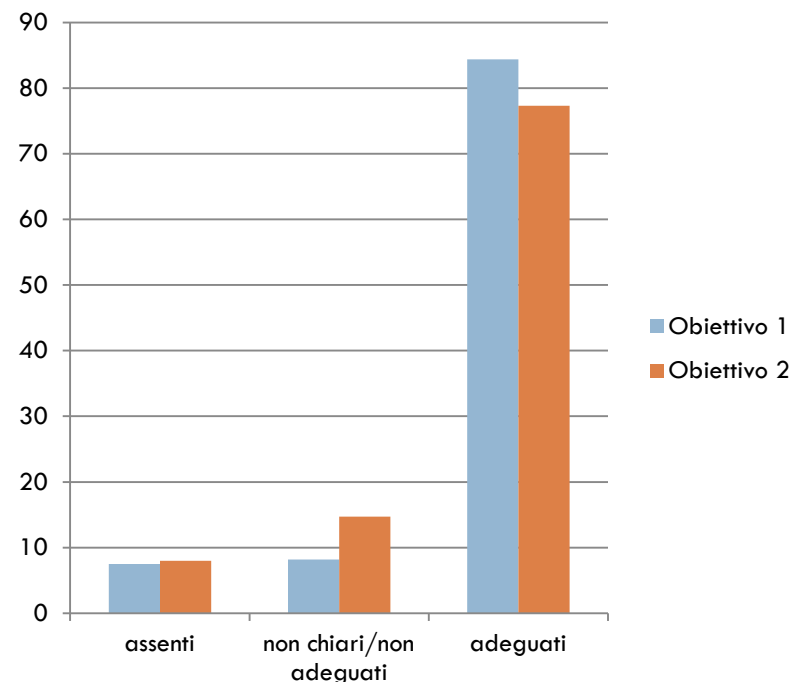
- Gli incroci tra i livelli autoattribuiti in ciascuna area e gli obiettivi di miglioramento individuati evidenziano una congruenza significativa (test chi quadrato) nella maggior parte delle aree.
- Le scuole tendenzialmente hanno individuato obiettivi di miglioramento riconducibili prevalentemente alle aree nelle quali si sono assegnate livelli più bassi (livelli 1 e 2).
- Le aree nelle quali la congruenza non è risultata significativa sono quelle afferenti i processi organizzativi e l'area Progettazione e valutazione degli studenti.

# Articolazione degli obiettivi di miglioramento

## Congruenza degli indicatori rispetto agli obiettivi



## Congruenza dei risultati attesi rispetto agli obiettivi



Le scuole che indicano risultati attesi congruenti per il primo e secondo obiettivo, rispettivamente nel 43% e nel 30% dei casi li definiscono in forma misurabile

# Accuratezza nella definizione degli obiettivi

- La situazione delle scuole rispetto al grado complessivo di accuratezza dell'articolazione degli obiettivi risulta polarizzato: quasi la metà delle scuole presenta un grado di accuratezza basso o nullo, il 36,9% un livello alto.
- si evidenzia una correlazione positiva ma non molto forte tra il grado di accuratezza nella definizione degli obiettivi e la qualità complessiva dell'autovalutazione (0,215).
- Una quota consistente di scuole (43,4%) con livelli medio-bassi di qualità complessiva dell'autovalutazione presenta un elevato grado di accuratezza nella definizione degli obiettivi. Un quarto delle scuole con livelli medio-alti di qualità complessiva dell'autovalutazione presenta anche un elevato grado di accuratezza degli obiettivi.



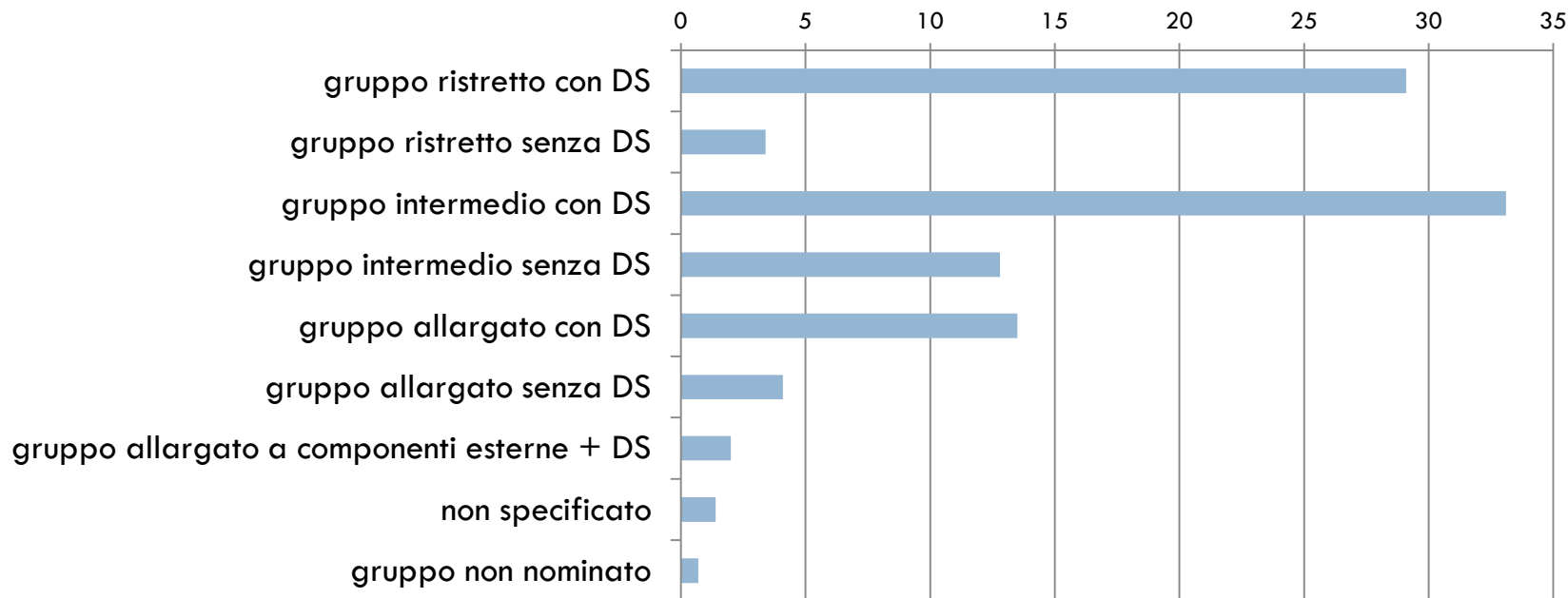
- La capacità di articolare in modo accurato gli obiettivi di miglioramento non sembra quindi strettamente legata alla capacità di effettuare un percorso di autoriflessione completo, accurato e approfondito.

# Accuratezza nella definizione degli obiettivi: ipotesi esplicative

- Questa situazione deve essere ulteriormente approfondita
- Si può ipotizzare che ciò sia attribuibile a problemi di coordinamento e difficoltà organizzative che possono aver determinato difficoltà nel reperimento delle informazioni in alcune aree, producendo livelli disomogenei di completezza, accuratezza e qualità dell'analisi nelle diverse aree. Questa ipotesi è sostenuta dal fatto che nei modelli di scuole che presentano maggiori difficoltà sul versante del coordinamento interno e della gestione/organizzazione della scuola, i livelli complessivi della qualità dell'autovalutazione sono più bassi
- La motivazione con la quale le scuole hanno affrontato il percorso di autovalutazione. La scarsa completezza e accuratezza riscontrate a potrebbero dipendere dal grado di impegno che le scuole hanno mostrato nell'affrontare il percorso di autovalutazione piuttosto che da reali difficoltà nella lettura e interpretazione dei dati

# Composizione dei Nuclei di autovalutazione

## Composizione del Nucleo di autovalutazione



Le scuole che raggiungono livelli medio-alti di qualità complessiva dell'autovalutazione tendono ad avere NAV di dimensioni intermedie con la presenza del DS e allargate con o senza la partecipazione del DS

# Riflessioni conclusive

- Le scuole sembrano avere «il polso della situazione», sanno quali sono gli ambiti nei quali sono più o meno forti
- L'analisi della qualità del percorso di autovalutazione evidenzia però che le scuole non sempre sono in grado di cogliere i processi e i fattori ai quali imputare le proprie criticità e successi (bassi livelli di completezza e accuratezza delle analisi effettuate).
- Misure per sostenere l'efficacia delle attività di autovalutazione: miglioramento degli strumenti e dei protocolli per il sostegno delle scuole
- Esplorare ulteriormente l'ipotesi di una relazione positiva tra efficacia complessiva dell'organizzazione scolastica e qualità del percorso di autovalutazione.





Grazie per l'attenzione!