



Università degli Studi di Genova

Genoa University



School of Social Sciences

DISFor Dipartimento di Scienze della **F**ormazione

PEDAGOGIA, PROGETTAZIONE E RICERCA EDUCATIVA

Processi di valutazione delle istituzioni
scolastiche: il ruolo del dirigente e strumenti di
pianificazione e miglioramento scolastico.

Relatore: Valeria Pandolfini

Correlatore: Alessandra Modugno

Candidato: Caterina Mirabella

2025/2026

Sommario:

INTRODUZIONE	3
Capitolo 1- La valutazione scolastica	8
1.1 La valutazione: cos'è, a cosa serve, chi sono gli esperti di valutazione, gli indicatori.	8
1.2- Il Sistema Nazionale di Valutazione: come leva di miglioramento delle istituzioni scolastiche dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione della struttura scolastica.	15
1.3- Il panorama scolastico italiano: Le criticità e le sfide	33
Capitolo 2 – Le figure professionali della scuola e i processi di valutazione	40
2.1- La scuola come organizzazione che valuta: processi valutativi e insegnanti nella scuola che cambia	40
2.2 Il Dirigente Scolastico	52
2.3 La valutazione del Dirigente Scolastico	56
Capitolo 3- Caso studio	65
3.1- Nota metodologica: l'intervista	65
3.2- Interviste: figure professionali dell'Istituto Barabino	70
3.3- Conclusioni	88
Conclusioni	90

INTRODUZIONE

L'istituzione scolastica rappresenta da sempre uno dei principali oggetti di riflessione nell'ambito delle scienze dell'educazione e delle politiche pubbliche.

Nel corso degli anni, numerosi studi hanno approfondito l'evoluzione del sistema scolastico italiano, mettendone in luce le trasformazioni normative, organizzative e i cambiamenti socioculturali. L'istituto scolastico si configura come una realtà complessa, dove ogni funzione ha senso se collegata alle altre funzioni, tutte da valorizzare in modo diversificato e specifico e funzionali alla realizzazione dell'offerta formativa. Ciascun istituto ha la propria struttura organizzativa e si compone di un dirigente, varie funzioni strumentali, uffici amministrativi, corpo docente, personale e operatori scolastici che svolgono lavori diversi all'interno di vari plessi (Mio C.,2016).

La presente tesi si propone di offrire un quadro di riferimento a proposito del Sistema scolastico italiano, analizzando le riforme che hanno maggiormente inciso e interessato il nostro Paese determinando significativi cambiamenti nell'assetto organizzativo e nella struttura delle scuole, ma anche le ideologie e gli approcci educativi legati al contesto sociale; vengono discussi inoltre i fattori che hanno favorito il nascere e dell'introduzione di un Sistema di valutazione del servizio scolastico, che si propone di valutare da un lato le singole scuole, le quali pianificano la propria offerta formativa sulla base dei risultati ottenuti, dall'altro il servizio scolastico pubblico, per orientare le decisioni politiche verso un'evoluzione e miglioramento.

Un altro tema caldo trattato è quello dell'Autonomia scolastica, letta alla luce di un quadro di riforme che hanno interessato il Paese: l'avvento dell'autonomia ha cambiato molte delle modalità della vita stessa della scuola, infatti, si è reso necessario

in questo contesto il delinearsi della figura del Dirigente Scolastico, di una nuova interpretazione della professione dell'insegnante e dell'introduzione di una cultura della valutazione scolastica. In particolare, vengono discussi gli ampi risvolti della valutazione sia per quanto concerne la valutazione che avviene in classe e che riguarda gli apprendimenti in termini di qualità, sia riguardo ad una valutazione di tutto ciò che non è in aula ma che serve ad orientare l'azione e i processi volti al miglioramento della scuola stessa.

Le pratiche di valutazione hanno avuto nel sistema scolastico italiano notevole diffusione ma non sono sempre state pertinenti con obiettivi e modalità adeguate alla valutazione corretta dell'istituto.

Il titolo della tesi riflette l'ampiezza delle tematiche affrontate, con l'obiettivo di fornire una panoramica complessiva del quadro normativo che disciplina il sistema scolastico italiano, soffermandosi in particolare sul principio dell'autonomia scolastica, sull'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e sugli strumenti operativi ad esso collegati, quali il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Piano di Miglioramento (PDM).

Il Sistema Nazionale di Valutazione nell'ambito dell'istruzione ha rafforzato l'impianto normativo degli anni '90 in ambito di amministrazione pubblica, conferendo maggiori responsabilità individuali e organizzative al sistema di performance inteso come qualità del servizio scolastico (Mio C.,2016).

Con l'obiettivo di dare un riscontro empirico e attuale rispetto ai temi trattati nella tesi, vengono analizzati (attraverso interviste inserite nell'ultimo capitolo a conclusione della tesi) gli organi che operano all'interno delle istituzioni scolastiche, tra cui il Nucleo Interno di Valutazione (NIV), la Commissione Valutazione e la

Commissione Curricolo, evidenziandone le funzioni e il contributo ai processi di innovazione e miglioramento. Particolare attenzione è dedicata, inoltre, all'evoluzione del ruolo del Dirigente scolastico e della figura dell'insegnante nel panorama di cambiamento che è stato descritto.

Il primo capitolo introduce il tema della valutazione in senso generale, delineandone i principali riferimenti teorici e concettuali. Dopo aver chiarito il significato attribuito alla valutazione dalla comunità scientifica, vengono approfonditi il ruolo del valutatore, le competenze richieste, le finalità e le possibili ricadute dei processi valutativi. Una sezione specifica è dedicata al concetto di indicatore, illustrandone le caratteristiche, i criteri di selezione e la funzione all'interno dei sistemi di valutazione.

Successivamente, il capitolo ricostruisce il percorso evolutivo della scuola italiana attraverso una sintesi delle principali riforme che, a partire dal Novecento, hanno progressivamente modificato l'assetto del sistema educativo nazionale. In questo contesto viene approfondita l'introduzione della valutazione delle istituzioni scolastiche, analizzandone le motivazioni, le finalità e l'impatto sui diversi attori coinvolti, quali dirigenti, insegnanti, studenti e famiglie. Viene trattata la valutazione interna con riferimento all'introduzione di INVALSI e alle modalità di valutazione delle competenze degli studenti.

Proseguendo nel primo capitolo, viene presentato il Sistema Nazionale di Valutazione, illustrandone gli obiettivi, la struttura e gli strumenti attraverso i quali viene monitorata la qualità del servizio scolastico. In particolare, sono descritti il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e la piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro, che consentono di consultare dati,

indicatori e risultati relativi alle istituzioni scolastiche, garantendo trasparenza e accessibilità delle informazioni. A supporto dell'analisi teorica viene presentato come caso esemplificativo il PTOF e il RAV dall'Istituto Comprensivo "Nicolò Barabino" di Genova per mostrare i riscontri pratici di quanto riportato nel capitolo. In questa sede si fa accenno anche alla valutazione che gli insegnanti compiono a proposito di apprendimento, acquisizione delle competenze e le metodologie che si sono susseguite per la conduzione di tale valutazione. Il capitolo si conclude con una riflessione critica sui principali punti di forza e sulle criticità emerse nell'attuazione del Sistema Nazionale di Valutazione.

Il secondo capitolo approfondisce l'evoluzione della professionalità dell'insegnante e il ruolo assunto dal docente all'interno di una scuola sempre più orientata alla qualità, all'innovazione e al miglioramento continuo. Vengono analizzati i cambiamenti che hanno interessato questa professione in relazione alle trasformazioni normative, pedagogiche e organizzative introdotte dalle riforme degli ultimi decenni e i nuovi adattamenti alla valutazione delle competenze degli studenti.

Nella seconda parte del capitolo viene esaminata la nascita e la funzionalità della figura del Dirigente scolastico, evidenziando le nuove responsabilità di leadership educativa e management a cui si lega; viene trattato in questa sede il tema dei compiti fondamentali che il Dirigente scolastico deve assolvere nell'esercizio della sua professione: ha peculiari responsabilità in ambito amministrativo-contabile rispetto alla propria scuola con riferimento soprattutto alla gestione e alla definizione delle finanze necessarie alla progettazione e all'attuazione delle attività previste durante l'anno scolastico e la compilazione PTOF.

In fine nella parte conclusiva del capitolo viene trattato il tema della valutazione del dirigente scolastico in relazione ai processi di autovalutazione e miglioramento della qualità dell'offerta formativa promossi dal Sistema Nazionale di Valutazione.

A completamento dell'analisi viene riportata, come esempio concreto e calato nell'attualità la scheda di valutazione della dirigenza scolastica dell'Istituto Comprensivo "Nicolò Barabino", reperita attraverso la piattaforma ministeriale *Scuola in Chiaro*.

Il terzo e ultimo capitolo è dedicato alla ricerca empirica, che costituisce la parte applicativa della tesi. Attraverso uno studio di caso condotto grazie alla partecipazione e collaborazione dell'Istituto Comprensivo Nicolò Barabino di Genova, vengono presentati i risultati delle interviste realizzate con i componenti del Nucleo Interno di Valutazione e della Commissione Curricolo. Le testimonianze raccolte hanno consentito di approfondire e discutere le modalità operative con cui vengono applicate le linee guida ministeriali, i criteri utilizzati nei processi valutativi e le strategie adottate dagli organismi scolastici per promuovere il miglioramento continuo dell'offerta formativa e dell'organizzazione scolastica. L'analisi empirica offre così una prospettiva concreta sul funzionamento del Sistema Nazionale di Valutazione, mettendo in relazione il quadro teorico e normativo con le pratiche effettivamente adottate all'interno di un'istituzione scolastica.

L'intervista è particolarmente utile in questo contesto perché consente di mettere in relazione il quadro normativo e organizzativo analizzato nella tesi con la sua concreta applicazione all'interno dell'IC Barabino di Genova.

Capitolo 1- La valutazione scolastica

1.1 La valutazione: cos'è, a cosa serve, chi sono gli esperti di valutazione, gli indicatori.

Prima di addentrarci nella specificità del discorso qui intrapreso e discutere a proposito dell'ampio mondo della valutazione e di come viene applicata al contesto dell'istituzione scolastica italiana e ancor prima di passare in rassegna quelle che sono le modalità ed evoluzioni attraverso cui la scuola in Italia è stata valutata nel tempo passato e nella contemporaneità è opportuno, preliminarmente, rivolgere l'attenzione del lettore verso la definizione e la chiarificazione di ciò che si intende, nella comunità scientifica e ciò che emerge dalla letteratura, a proposito della *valutazione*, intesa nel suo senso più ampio e generale. Per poi, in un secondo momento poter meglio focalizzare l'attenzione, proseguendo nei capitoli successivi, verso l'ambito specifico di cui si propone di condurre un'indagine approfondita questa tesi.

Potremmo definire, in modo più grossolano, la valutazione come un elemento imprescindibile della natura umana: attraverso l'esperienza pragmatica o cognitiva l'uomo è in grado di valutare il mondo circostante a sé e produrre giudizi utili al miglioramento, alla trasformazione o all'evoluzione della propria condizione di vita o semplicemente per poter operare dei cambiamenti rispetto alla situazione precedente (iniziale) alla valutazione di un dato fenomeno o contesto in cui si trova.

In altri termini, più strettamente scientifici, la valutazione è definibile, secondo Palumbo (2001) “come un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su un'azione (o

complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili” (p.59).

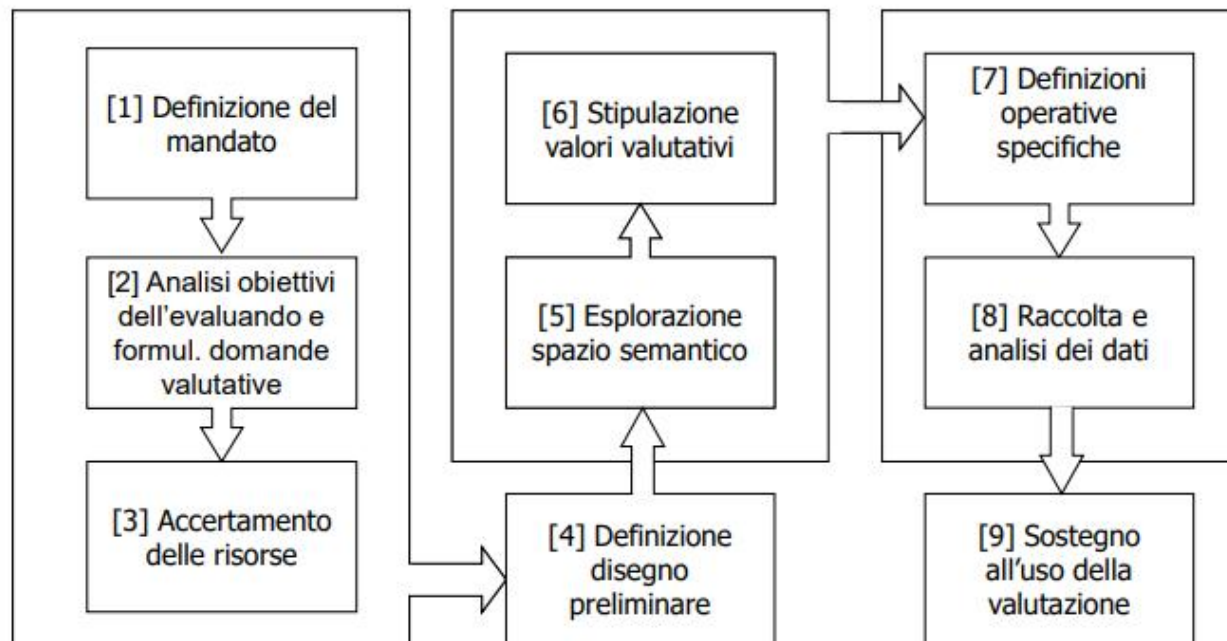
L’attività di valutazione quando si rivolge all’ambito sociale si riferisce sempre ad un certo intervento o un insieme di interventi che vogliono andare a produrre un mutamento in una condizione sociale preesistente.

Questi interventi, che riguardano un certo contesto sociale circoscritto, sono inseriti e appaiono all’interno di progetti o programmi strutturati. Questi sono volti innanzitutto a produrre un certo cambiamento, apportare un qual si voglia miglioramento sul contesto, sulla situazione su cui si ha intenzione di agire.

Dunque, possiamo affermare con una certa sicurezza che la valutazione ha come principale finalità quella di *incidere sull’esterno*, dunque, incidere sul contesto iniziale per il quale si è reso necessario aprire una strategia d’intervento.

Si intende che, l’intervento da valutare vuole condizionare soggetti terzi a cui è destinato l’intervento (gli utenti, i clienti, i beneficiari) ma in alcuni casi non è da escludere che condizioni anche i titolari, cioè i decisori stessi dell’intervento. Nel momento della valutazione sono coinvolti più attori: troviamo infatti sicuramente i titolari dell’intervento, cioè coloro che hanno commissionato e che finanziano il programma, i valutatori esterni o interni al progetto, tutti gli stakeholders. Questi attori, tutti insieme rappresentano essenzialmente coloro che stabiliscono e decidono quali siano gli aspetti critici da sottoporre alla valutazione. A questo, ne consegue un disegno di valutazione e l’esecuzione della valutazione.

Le nove fasi del disegno



Fonte: Bezzi, 2010: 57

FIGURA 1. TRATTO DA BEZZI C., *IL NUOVO DISEGNO DELLA RICERCA VALUTATIVA*, 2010.
QUESTO SCHEMA RAPPRESENTA IL DISEGNO DI VALUTAZIONE NEL QUALE SONO ARTICOLATE LE NOVE FASI.

Il ruolo del valutatore diventa dunque fondamentale, inquanto è colui che si fa garante e responsabile della rappresentazione degli esiti della valutazione. Il valutatore è essenzialmente un esperto nella metodologia della ricerca: il suo compito ha inizio con l'impostazione di una metodologia di analisi, poi continua con la costruzione di strumenti che siano adeguati e coerenti con ciò che deve essere valutato. Una volta definito il metodo e gli strumenti di rilevazione allora può cominciare l'analisi dei dati ottenuti a seguito della somministrazione degli strumenti di rilevazione dei dati (siano questi dati qualitativi o quantitativi) e la raccolta delle informazioni. In fine sulla base di tutti gli elementi raccolti il valutatore può finalmente formulare un giudizio rispetto a ciò che è stato valutato.

Va sottolineato che il giudizio che il valutatore esprime a seguito dell'analisi che è stata condotta può essere di ordine *qualitativo e/o quantitativo*. Il suo operato, tuttavia, non si esaurisce semplicemente con la sequenza dei sopra elencati compiti, infatti, al valutatore è richiesta una particolare attenzione in più e diversi momenti del programma: anzitutto una lettura della situazione iniziale ed eventualmente anche una valutazione in corso d'opera, a seguito della quale deve essere in grado corrispondere delineando ed identificando una nuova strategia d'intervento, se necessario, e deve fornire nuove linee guida che possano condurre alla soddisfazione delle attese e degli obiettivi prefissati dal programma.

Inoltre, grazie alla valutazione che viene fatta alla fine dell'intervento è possibile indirizzare e supportare gli attori coinvolti, anche una volta che il programma ha avuto termine. È proprio questa la parte saliente del ruolo del valutatore che diventa non solo colui che strumentalmente rileva i dati ma che sa anche interpretarli e trasformarli in nuove proposte di miglioramento, di sviluppo, di crescita, ponendosi come un facilitatore nell'accompagnare i soggetti nella giusta direzione e nel sostenere le

implementazioni nel lungo periodo (Pandolfini V., Cardinali P., Rania N., Migliorini L., 2025).

Riassumendo possiamo affermare che lo scopo della valutazione consiste nel verificare e misurare se gli obiettivi sono stati raggiunti e mantenuti nel tempo.

Gli obiettivi sono l'elemento rispetto al quale avviene il confronto con il risultato ottenuto. La finalità e il compito della valutazione è, in altre parole, la verifica dell'efficacia del programma nel conseguire un obiettivo che dovrebbe risolvere un problema, e l'acquisizione di metodologie, di strumenti, di competenze affinché il problema non si ripresenti al concludersi del programma d'intervento.

Ma su cosa si fonda la valutazione? Che elementi scegliere per trarre informazioni dal contesto sociale?

La valutazione, per poter rilevare le informazioni presenti nella realtà che valuta, si avvale di *indicatori*, cioè, elementi tangibile che sono direttamente osservabili, misurabili, rilevabili.

Dunque, l'indicatore è qualcosa che “sta per” ossia viene utilizzato al posto di “qualcos'altro” più difficilmente osservabile/rilevabile/misurabile in via diretta (Bezzi, Palumbo, 2013).

Gli indicatori, come riportato nel testo di Zajczyk (1997), devono avere delle caratteristiche precise e definite: devono essere *validi, fedeli, sensibili, adeguati, comparabili, tempestivi*. Inoltre, devono contenere importanti informazioni a proposito della qualità, del gruppo destinatario, del luogo, della quantità e del tempo.

La valutazione, come accennato precedentemente è presente in più momenti rispetto ad un progetto o ad un intervento, pertanto è possibile condurre diversi tipi di

valutazione sulla base del momento in cui viene fatta: si parla di valutazione *ex ante* cioè quella che viene fatta prima di dare avvio ad un intervento o a una policy e permette di capire se il programma è coerente e rilevabile mettendone in risalto i punti di forza e di debolezza; di valutazione *in itinere* quando la valutazione viene fatta durante l'attuazione di un intervento o di una policy al fine di tenere sotto controllo i principali indicatori ed eventualmente segnalare la presenza di anomalie o incongruenze per poter apportare correzioni e migliorie; di valutazione *ex post* è la valutazione più conosciuta e discussa in quanto avviene alla conclusione di un intervento o policy e rappresenta il momento in cui si hanno riscontri a proposito di obiettivi raggiunti, soddisfazione degli utenti, l'impatto sui destinatari.

In conclusione, un altro aspetto di grande importanza riguardante la valutazione è quello a proposito degli impatti. *L'analisi degli impatti* è uno dei principali nodi nelle valutazioni di cui il valutatore deve tenere conto costantemente e prendere in considerazione attentamente in fase di elaborazione dei dati.

Si tratta dell'esistenza dei così chiamati *confounding factors*, cioè tradotto in lingua italiana si parla di fattori di disturbo, la cui incidenza ricade inevitabilmente sul risultato finale della valutazione. Il valutatore si ritrova a dover lavorare con due prodotti: il primo è l'impatto lordo e il secondo è l'impatto netto. Per ottenere l'impatto netto del programma è necessario che il valutatore sottragga a questo l'impatto lordo a cui sono ascrivibili i confounding factors. Questa operazione è comprensibilmente molto difficile e complessa e non è estranea ad altri fenomeni, per citarne uno, il *deadweight* è l'effetto inerziale, il quale indica tutta quella serie di effetti che si sarebbero verificati anche se l'intervento non fosse esistito. La valutazione di impatto, d'altra parte, costituisce il cuore dell'analisi valutativa.

Gli impatti sono misurabili sia sul breve periodo, ma sono anche altamente misurabili sul lungo periodo, quando emerge se il cambiamento è stato interiorizzato e le nuove strategie, direttive e metodologie sono state assorbite e mantenute anche al termine dell'intervento.

Gli impatti si traducono in “effetti a lunga scadenza, positivi o negativi, primari o secondari, prodotti da un intervento, direttamente o indirettamente, che siano stati o meno intenzionali” (OECD- DAD, 2002)¹.

¹ OECD- DAD, 2002. Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. OECD, Paris. Stern E., Stame N., Mayne J., Forss K., Davies R., Befani B. (2012). Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. Department of International Development-UK Working Paper, 38.

1.2 Il Sistema Nazionale di Valutazione: come leva di miglioramento delle istituzioni scolastiche dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione della struttura scolastica.

Da diversi anni, la scuola e la sua valutazione sono temi sui quali è elevata l'attenzione da parte di studiosi e su cui si è acceso anche il dibattito politico. Il compito della scuola si è evoluto e ha consolidato nuovi orientamenti capaci di dare forma a programmi ed interventi volti a fornire strumenti utili al proprio progetto di vita e che rispondano ai diversi bisogni di educarsi e formarsi in un mondo in continua trasformazione.

L'Europa di oggi è particolarmente interessata a trasformare e potenziare i sistemi dell'istruzione e della formazione scolastica con l'obiettivo di promuovere la fioritura di cittadini attivi che possiedano conoscenze e capacità aggiornate migliorare l'occupabilità e incentivare una maggior coesione sociale.²

Un opportuno punto di partenza secondo Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Giovanni Agnelli³, per poter condurre un adeguato studio e un approfondimento sul sistema scolastico e sulla valutazione scolastica in Italia è quello di avere una chiara e organica descrizione dello stato dell'arte: quando si parla di scuola in Italia nei recenti anni, non è possibile tralasciare come e perché si è manifestato un nuovo fenomeno che implica una ricaduta sull'evoluzione del mondo della scuola nel nostro Paese: la progressiva diminuzione degli iscritti, soprattutto per quanto concerne la scuola elementare e media, fenomeno che è ovviamente correlato al tasso di natalità anch'esso in forte diminuzione; In aggiunta a questo ci sono anche l'alto tasso di

² Commissione Delle Comunità Europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles, ottobre 2000, p.8.

³ FGA- È un istituto indipendente di ricerca nelle scienze sociali, senza scopo di lucro. È nata nel 1966 a Torino, dove ha la sede, per volontà dell'Avvocato Agnelli, in occasione del centenario della nascita del fondatore della Fiat, il Senatore Giovanni Agnelli.

dispersione scolastica e di insuccesso formativo, i quali sono fortemente rilevati ai nostri giorni, a tal proposito le scuole si ritrovano a dovere combattere una grande sfida: riuscire a garantire un processo formativo che non generi esclusione o disuguaglianza ma che porti ad un'equa distribuzione delle conoscenze e delle competenze acquisibili.

“Quali sono le ragioni che hanno spinto i decisori politici, i ricercatori, il mondo della scuola e l'opinione pubblica a riflettere sull'esigenza di istituire un sistema di valutazione del servizio scolastico italiano?” (Cipolloni P., Poliandri D, 2014. p.44).

Le motivazioni possono essere molteplici e sono come sempre strettamente correlate a ragioni di carattere storico e da posizioni politiche che hanno interessato il paese negli ultimi decenni. Partendo da lontano, la società moderna trova sicuramente nelle due grandi rivoluzioni del '700 (quella industriale e quella francese) l'effetto di una grande accelerazione, conseguenza dell'industrializzazione, e in questo scenario l'istruzione assume un maggior rilievo poiché in una nuova configurazione politica che ridefinisce le basi della cittadinanza sociale, solleva nuove e importanti problematiche sociopolitiche. L'istruzione da questo punto di vista acquisisce sempre più rilevanza sia per soddisfare le aspettative della modernità sia per garantire ai singoli soggetti una buona integrazione sociale e il buon funzionamento delle istituzioni sociali.

Il tema dell'accesso alle istituzioni scolastiche, oggi come all'ora, rimane un tema caldo per la politica italiana: viene istituito l'obbligo di frequenza della scuola fino all'età di quattordici anni e in seguito viene introdotto il diritto-dovere della formazione fino ai diciotto anni, questi rappresentano solo alcune delle principali riforme attuate a partire dalla seconda metà del Novecento, in questo campo. Ne è un esempio l'istituzione della scuola media obbligatoria attuata nel 1962 che (Besozzi E.,1983) “costituisce un intervento di politica scolastica che riconosce una domanda di istruzione

ormai consistente e largamente diffusa un po' in tutti gli strati della popolazione, anche in relazione al crescente benessere, che durerà fino alla metà degli anni '60" (p.132).

L'elaborazione Istat dichiara un ammontare complessivo delle iscrizioni già in aumento del 130% a partire dagli anni Cinquanta, soprattutto a livello della scuola media inferiore: si passa da 570.948 studenti nel 1948/49 a 1.311.004 studenti nel 1959/60 (De Rossi 1978 p.59). Questa ondata di riforme e di adesione alla scuola rappresenta in modo definitivo la caduta della scuola considerata elitaria.

In questo panorama di cambiamento l'Italia si è trovata a dover far fronte, come in altri paesi europei, ad un sempre crescente livello di scolarizzazione che ha comportato, di conseguenza, una maggior spesa da destinare all'istruzione, nonché l'ampiamiento e la diversificazione della proposta formativa dovuta all'aumento e alla consistenza della domanda. Ma non solo, il nuovo contesto e la concessione di Autonomia che va inquadrata in rapporto all'idea generale di riforma del sistema scolastico italiano, ha dato avvio a nuovi percorsi di sviluppo e di crescita all'interno delle singole realtà scolastiche (Castoldi, 2016).

L'introduzione di un sistema di valutazione scolastica rappresenta, al giorno d'oggi, lo strumento principe per poter comprendere ogni singola realtà scolastica presente nel nostro Paese (a livello regionale e comunale) e per monitorare la qualità del servizio che viene offerto nei diversi livelli scolastici e nei diversi territori.

La valutazione della scuola è infatti tema che ha grande risonanza su un ampio pubblico e interessa un gran numero di utenti: le famiglie, gli studenti, gli insegnanti, tutti gli operatori scolastici e i dirigenti amministrativi. Un nuovo paradigma, infatti, ha possibilità di attecchire e svilupparsi solamente se è giudicato positivamente da coloro

che devono metterlo in atto apportando modifiche alla propria quotidianità comportamentale ed organizzativa.

In Italia l'introduzione della valutazione scolastica ha riscontrato alcune difficoltà, dapprima con veri e propri periodi di stallo e poi con momenti di maggior attecchimento, per giungere in fine all'attuazione di una normativa in grado di dare una certa stabilità e chiarezza a proposito del quadro generale di riferimento, sia a livello legislativo che operativo. Gli studi riguardanti la valutazione scolastica sono particolarmente complessi e delicati poiché coinvolgono una molteplicità di *stakeholders*, i quali portano ciascuno una propria visione e idea di "buona scuola".

Gli *stakeholder* sono coloro che hanno un interesse o un'influenza rispetto ad un progetto, in inglese questo termine significa letteralmente "portatore di interesse". Il loro coinvolgimento rappresenta un importante elemento fondativo per l'incremento del valore del progetto stesso (Migliorini L., Pandolfini V., 2025).

La gestione e la suddivisione dei compiti che riguardano le istituzioni scolastiche sono governate in linea generale dallo Stato e dal Ministero dell'istruzione, ma prevedono un certo grado di autonomia delegato nelle singole regioni: è proprio all'interno dell'autonomia scolastica che si colloca un nuovo contesto per cui ciascuna scuola si esprime e si qualifica in base al proprio progetto formativo-culturale e per la sua capacità di rispondere ai bisogni formativi dei giovani studenti, per la sua capacità di interpretare la domanda di formazione del territorio su cui opera e promuovere dunque una didattica che contenga nuove modalità di apprendimento, nuove tecnologie e un buon sistema comunicativo. Il piano dell'offerta formativa è lo strumento principe per poter definire e rendere trasparente il progetto di ciascuna scuola, inquanto

documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche (Ulivieri S., 2005).

In Italia lo Stato ha la prerogativa di definire gli ordinamenti scolastici, l'organizzazione generale dell'istituzione scolastica, lo stato giuridico del personale e i programmi scolastici. L'amministrazione statale esercita le funzioni di valutazione e verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e standard di qualità del servizio scolastico che offre. Lo Stato definisce anche i criteri e i parametri per la valutazione qualitativa e quantitativa del sistema della formazione professionale.

Invece, gli uffici scolastici regionali, che agiscono in conformità con il Ministero, sono addetti al reclutamento e alla mobilità del personale scolastico e stipulano i contratti individuali con i dirigenti scolastici. Dunque, il ruolo degli uffici scolastici e le loro competenze si dimostrano particolarmente centrali nel complesso del sistema scolastico (Grimaldi E., 2006).

È possibile affermare che l'emergere delle scuole, grazie alla loro acquisizione di autonomia a livello di organizzazione didattica, ha reso possibile il venir meno alla dipendenza gerarchica dal Ministero e le ha rese protagoniste con una più chiara configurazione come servizio, in questo senso inteso come funzione di istruire (Gigante, Art. 33 della Cost, 1999).

Nell'intento di voler raggiungere i propri obiettivi funzionali, l'Istituzione scolastica deve pertanto collaborare con i contesti sociali e culturali così da poter rispondere il più possibile, in modo aderente alle istanze di qualità e di formazione e alla domanda educativa degli utenti della scuola. I concetti di autonomia, qualità ed equità sono chiari obiettivi politici che devono essere tradotti operativamente in contenuti educativi e culturali, a partire dalle realtà scolastiche locali così da poter poi

ampliare il raggio d'azione nei territori fino ad arrivare al contesto nazionale (Serpieri R, 2008).

Le singole scuole hanno pertanto la capacità e il dovere di raccordo tra quelle che sono le possibilità individuali e quelli che sono gli obiettivi politici nazionali rispetto al sistema di istruzione.

La valutazione scolastica è ormai noto che si configura come uno dei temi attualmente più dibattuti nelle politiche europee. Per questo richiede una valutazione coerente e che si avvalga di strumenti affidabili.

La valutazione in ambito scolastico può essere suddivisa in due grandi categorie: interna ed esterna. La valutazione interna (attenzione al prodotto, qualità professionale e qualità dell'apprendimento) è affidata al personale della stessa scuola e riguarda sostanzialmente l'autovalutazione; mentre la valutazione esterna (attenzione ai processi, insieme di figure professionali che valutano il proprio operato) a volte prevede enti specializzati ed è finalizzata prevalentemente al valutare il sistema scolastico nel suo insieme (Capaldo, Rondanini, 2005). Ma è possibile fare una distinzione di valutazione anche in base all'oggetto: la valutazione degli individui che riguarda il livello di conoscenze, abilità e competenze acquisite degli studenti (verrà ripreso questo tema nel capitolo 2.1) e la valutazione della qualità ed efficacia delle strategie messe in atto dagli operatori (insegnati, dirigente).

Inoltre, è possibile fare una distinzione degli obiettivi della valutazione in un'ottica di *accountability* e *learning* (Calvini, 2014). La valutazione di sistema, infatti, da una parte ha il compito di verificare se le politiche educative in atto giungono al conseguimento degli obiettivi stabiliti attraverso un'analisi empirica dei dati; dall'altra parte i risultati ottenuti sono utili per ad evidenziare criticità e debolezze sulle quali è

necessario costruire e sviluppare percorsi di miglioramento. Pertanto, il sistema di valutazione se considerato in chiave di *accountability* si riferisce a studi ed indagini prettamente quantitativi avvenuti su ampi campioni di ricerca; inteso invece in chiave di *learning* l'attenzione è rivolta alle pratiche che è bene consolidare e sui fallimenti da evitare instradando un approccio di tipo qualitativo.

Il termine *accountability* sopra citato si chiarifica nei tempi recenti e nel panorama internazionale come una tendenza a riflettere e accogliere un passaggio che va da progetti educativi nazionali ad una nuova prospettiva che considera governi standard, dati e valutazione come complesse dinamiche di globalizzazione del mondo educativo. Dunque, l'*accountability* si traduce in un'accentuazione di trasparenza, della visibilità dei risultati dei processi educativi ed in particolare, rappresenta una spinta verso la costruzione di sistemi di valutazione dei settori dell'istruzione e della formazione (Landri, 2016).

In sintesi, la valutazione assolve, tra le altre, alla funzione per la quale può essere considerata come uno strumento capace di veicolare informazioni riguardanti la scuola per guidare famiglie verso una scelta autonoma e consapevole. Sicuramente una tra le più auspicabili linee di tendenza da seguire per poter realizzare un valido sistema di valutazione scolastica nazionale riguarda il consenso sociale. In seconda istanza ma non meno rilevante, c'è la valutazione del sistema scolastico, i quali a partire dagli anni Novanta del XX secolo sono stati posti al centro del dibattito internazionale ed europeo per dare una nuova definizione e ricollocazione della scuola e della formazione poiché sono sopraggiunti importanti cambiamenti a livello economico, a livello tecnologico e culturale. Le istituzioni scolastiche si sono ritrovate in un contesto in trasformazione: la globalizzazione, l'avvento dei nuovi dispositivi tecnologici e lo scenario multiculturale dovuto a migrazioni e maggior mobilità delle persone. Nel 1990 con la Conferenza

Mondiale sull'Educazione ha dato un notevole contributo per un nuovo indirizzamento dell'assetto istituzionale scolastico dei diversi paesi europei. Alcuni degli obiettivi riguardano, tra gli altri, proprio l'aspetto professionale dei lavoratori del mondo della scuola: uno dei punti dichiara la posizione di ridefinire la formazione dei docenti sia nella fase iniziale sia durante il servizio (Ingrosso M., 2006).

L'attuale sistema scolastico italiano attribuisce un ruolo centrale ai processi di autovalutazione e miglioramento continuo, con l'obiettivo di garantire un'offerta formativa sempre più efficace, inclusiva e rispondente ai bisogni degli studenti e del territorio. In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica è chiamata a riflettere criticamente sulla propria organizzazione, sui risultati raggiunti e sulle strategie da adottare per promuovere la qualità del servizio educativo. Ma come siamo arrivati a questo punto?

Durante l'anno scolastico 2014/2015 ha preso avvio in Italia, la messa in pratica del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di formazione ed istruzione: questo Sistema prevede che tutte le istituzioni scolastiche del Paese realizzino un'attività di analisi, di valutazione interna della propria realtà scolastica e che definiscano degli obiettivi e degli interventi di miglioramento seguendo ciò che viene delineato nel Rapporto di Auro Valutazione (RAV). A conclusione dell'anno successivo 2016/2017 le istituzioni scolastiche hanno dovuto pubblicare sul portale "Scuola in Chiaro" un rapporto di rendicontazione scolastica (Mio, 2016).

L'attivazione di Scuola in Chiaro ha rappresentato un importante passo in ambito di trasparenza e valutazione scolastica, si tratta fondamentalmente di una piattaforma creata e sviluppata dal *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (MIM) nel 2011 avente come obiettivo quello di fornire alle famiglie informazioni dettagliate e

comparabili su tutte le scuole italiane, facilitando la scelta del percorso formativo più adatto. Il portale centralizza dati sulle scuole, consentendo di valutare offerta formativa, risultati e caratteristiche specifiche. Scuola in Chiaro è un servizio su piattaforma online che permette di accedere facilmente a tutte le informazioni riguardanti la rendicontazione sociale delle scuole statali e paritarie italiane. È stato pensato per aiutare genitori, studenti e personale scolastico a conoscere l'offerta formativa e le risorse di ogni istituto, basandosi su dati ufficiali raccolti dall'Anagrafe delle scuole e altre fonti.

Scuola in Chiaro offre una scheda che include dati a proposito di: Offerta formativa-Alunni-Successo degli studenti-Risorse finanziarie- Personale della scuola.

Per quanto riguarda l'ultimo punto del soprastante elenco, le informazioni sul personale scolastico hanno una propria sezione: disponibile e accessibile a tutti, sotto la voce *Nota metodologica*, reperibile e consultabile grazie alla piattaforma Unica che permette di accedere a Scuola in Chiaro, proprio nella sezione 3.2 si fa riferimento al personale scolastico:

“Gli indicatori proposti in questa sezione sono relativi alle risorse umane operanti nella scuola, con riferimento non solo al personale docente ma anche a quello amministrativo tecnico e ausiliario. La principale fonte dati è rappresentata dal Fascicolo del Personale della scuola. Il dato sulla numerosità del personale e sulla tipologia del contratto è riferito all'anno in corso ed è elaborato prendendo come data di riferimento il 31 dicembre dell'anno in corso sia per il conteggio del personale sia per il calcolo dell'età. Il dato si riferisce al totale dei docenti e del personale ATA presenti in tutte le sedi (plessi) associate al medesimo Istituto scolastico; nel caso dei docenti, il

dato è distinto per ordine scuola. È bene sottolineare che nell’elaborazione sono presi in considerazione tutti i docenti in servizio presso la scuola.”⁴

La mobilità del personale docente viene analizzata in termini di trasferimenti e pensionamenti. In entrambi i casi, si tratta di una valutazione sull’anno scolastico precedente. In particolare, nella definizione della percentuale di trasferimenti viene preso in considerazione il numero di docenti per i quali è stata accolta la domanda volontaria di trasferimento per l’anno in corso, sul totale dei docenti a tempo indeterminato in servizio, nell’anno scolastico precedente, presso tutte le sedi (plessi) associate al medesimo Istituto scolastico, distinti per ordine scuola. A completamento della sezione viene presentato un indicatore sintetico sulle assenze pro-capite medie annue sia del personale docente che di quello ATA, individuando tre principali macrocategorie di assenza: malattia, maternità (comprende le assenze retribuite per congedo di maternità, congedo parentale, malattia figlio) e altro (comprende permessi retribuiti, permessi retribuiti per Legge 104/92, formazione, altre assenze retribuite e non). In questo caso la fonte dei dati è la rilevazione sulle “Assenze del personale della scuola”, condotta mensilmente dal MIM. Propongo di seguito alcuni esempi di dati e statistiche che ciascuno può consultare attraverso la piattaforma, cercando il nome della scuola a cui si è interessati e visualizzando le voci a proposito delle quali si vuole avere informazioni.

Per quanto riguarda il copro docente, per esempio è possibile avere una stima della fascia d’età degli insegnanti che lavorano in quella scuola e del tipo di contratto (per poter valutare anche in una prospettiva di continuità di insegnamento).

⁴ Tratto da Nota metodologica ufficiale di “Scuola in Chiaro” del Ministero dell’Istruzione, oggi raggiungibile attraverso il portale Unica – La scuola in chiaro.

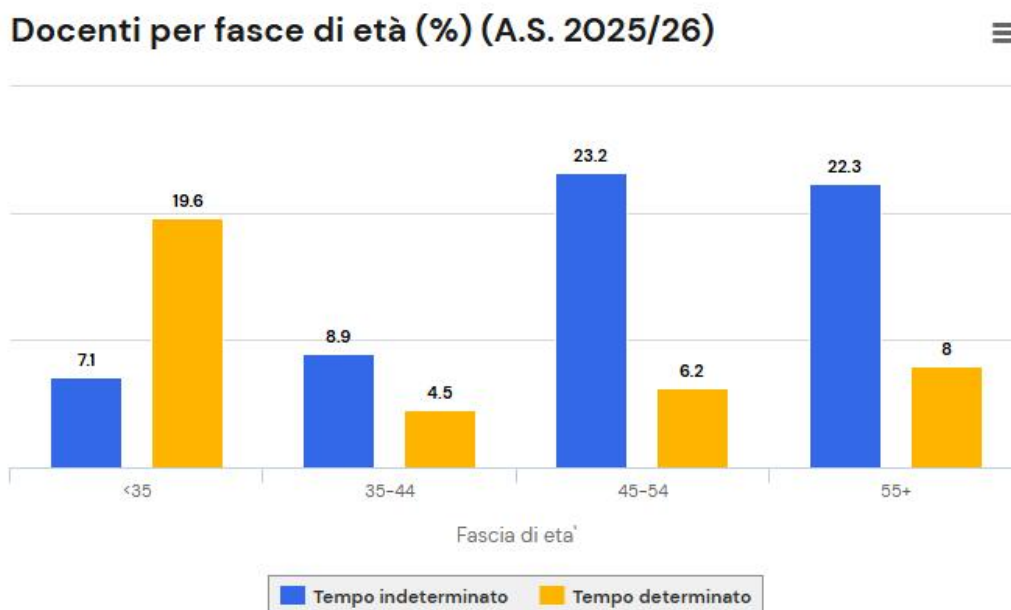


FIGURA 1. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA RIFERITA ALLA DISTINZIONE DEI DOCENTI PER ETÀ E TIPOLOGIA DI CONTRATTO RELATIVA ALL'ANNO ACCADEMICO 2025/26. CASO DI RIFERIMENTO PRESO DALLA SCUOLA PRIMARIA MAZZINI DI GENOVA.

La piattaforma Scuola in Chiaro è veicolo di informazioni e permette di consultare il RAV e il PTOF di ciascun istituto scolastico che sono reperibili anche sul sito della scuola.

Che cosa è il Rapporto di Auto Valutazione? E quali sono le sue caratteristiche e funzioni specifiche?

Il RAV, dunque, fornisce una panoramica della scuola attraverso una rassegna di punti e un'analisi del suo funzionamento, la progettualità e organizzazione dell'Istituto e costituisce inoltre la base per individuare le priorità e i traguardi verso cui orientare il Piano di Miglioramento.

Di seguito sono riportate le pagine che costituiscono l'indice del Rapporto di Auto Valutazione (RAV) in riferimento al triennio 2022/2025 dell'IC Barabino della città di Genova. L'indice è scandito in quattro parti all'interno della quali sono inserite le voci che riguardano i diversi aspetti in riferimento alla sezione.

Le parti che compongono il Rapporto di Autovalutazione si dividono in *Esiti*; *Processi-pratiche educative e didattiche*; *Processi- pratiche gestionali e organizzative*; *Individuazione delle priorità*.

La sezione Processi-pratiche educative e didattiche si riferisce a tutto ciò che riguarda il curriculum scolastico, cioè l'offerta formativa, i progetti, le attività che la scuola propone, alle condizioni e le disponibilità degli ambienti scolastici, al principio di inclusione e di continuità e orientamento (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado).

La sezione Processi- pratiche gestionali e organizzative contiene al suo interno la voce *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane* che si riferisce a tutti coloro che lavorano nella scuola compresi gli insegnanti e i dirigenti scolastici; in questa parte è inserita anche la voce *Integrazione con il territorio e rapporto con le famiglie* che si occupa di intrattenere e fortificare i rapporti con gli enti che lavorano sul territorio per creare collaborazioni e partnership e allo stesso modo di creare una rete di fiducia e supporto con le famiglie degli studenti.

In conclusione, la parte dedicata agli obiettivi e ai traguardi rispetto alle capacità e competenze che gli studenti possono acquisire nel loro percorso scolastico.

Successivamente all'indice, è riportata invece la pagina che mostra un focus rispetto alla voce Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, sempre tratto dal RAV

dell'IC Barabino di Genova, che riporta l'assegnazione di un punteggio e un commento in riferimento al livello di sviluppo e valorizzazione in cui l'istituto verte.

FIGURA 2. INDICE RAV DELL'IC BARABINO, SCUOLA PRIMARIA MAZZINI TRIENNIO 2022-2025, TRATTO DA SCUOLA IN CHIARO.

PROCESSI - PRATICHE ORGANIZZATIVE Sviluppo e valorizzazione	INDICE	Rapporto di autovalutazione Triennio di riferimento: 2022-2025
Sviluppo		
Situazione	Esiti pag 2 Risultati scolastici pag 3 Risultati nelle prove standardizzate nazionali pag 4 Competenze chiave europee pag 5 Risultati a distanza	
	Processi - pratiche educative e didattiche pag 6 Curricolo, progettazione e valutazione pag 7 Ambiente di apprendimento pag 8 Inclusione e differenziazione pag 9 Continuità e orientamento	
La scuola raccoglie appositi incontri Le attività di fon percentuale di p La scuola realizza personale. Le m parte degli inca presenti gruppi maggior parte d	Processi - pratiche gestionali e organizzative pag 10 Orientamento strategico e organizzazione della scuola pag 11 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane pag 12 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	
	Individuazione delle priorità pag 13 Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli studenti	

FIGURA 3. TRATTO DA SCUOLA IN CHIARO, VIENE RIPORTATA LA SEZIONE “PROCESSI PRATICHE GESTIONALI E ORGANIZZATIVE” ALLA VOCE “SVILUPPO E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE”.

Che cosa è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa? Quali sono le sue caratteristiche e funzioni specifiche?

Un altro importante punto di innovazione è stato rappresentato dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa⁵ (PTOF) che rappresenta il documento fondamentale attraverso cui ogni istituzione scolastica definisce e rende esplicita la propria identità culturale, educativa e progettuale. Esso non si limita a descrivere le attività e i servizi offerti dalla scuola, ma ne esplicita la missione formativa, i valori di riferimento e le scelte pedagogiche che orientano l'azione educativa. In tal modo, il PTOF consente di rendere riconoscibile l'identità della scuola all'interno del sistema nazionale di istruzione, garantendo al contempo il rispetto degli indirizzi e degli obiettivi generali stabiliti a livello ministeriale. Questo documento non è soltanto un'indicazione generale degli obiettivi della scuola, ne contiene una lista di attività da dover svolgere, bensì vuole rappresentare a tutti gli effetti un approccio progettuale che contiene al suo interno la gestione del curriculum, le proposte di arricchimento formativo, laboratori e attività (Ulivieri, 2005).

Sul piano pedagogico, il PTOF si configura come uno strumento di raccordo tra diverse dimensioni dell'azione educativa. In primo luogo, esso fornisce il quadro di riferimento per la progettazione curricolare, definendo in maniera coerente obiettivi di apprendimento, contenuti disciplinari, metodologie didattiche e criteri di valutazione. Il curriculum trova infatti nel PTOF il contesto entro cui svilupparsi in modo organico, assicurando continuità, progressività e coerenza lungo l'intero percorso formativo degli studenti.

⁵ Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale d'Istituto ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che la scuola adotta nell'ambito della propria autonomia. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa.

Un secondo aspetto riguarda l'attenzione ai bisogni formativi espressi dal territorio. Attraverso il PTOF, la scuola esplicita le modalità con cui interpreta e valorizza il contesto sociale, culturale ed economico di appartenenza, tenendo conto delle caratteristiche dell'utenza, delle risorse disponibili e delle specifiche esigenze educative emergenti. Tale prospettiva consente di adattare l'offerta formativa alle reali necessità degli studenti, mantenendo al contempo la funzione educativa e culturale propria dell'istituzione scolastica.

Un'ulteriore dimensione centrale è rappresentata dall'inclusione e dalla personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Il PTOF definisce infatti le strategie e gli interventi finalizzati a garantire pari opportunità formative, valorizzare le potenzialità individuali e rimuovere gli ostacoli che possono limitare la piena partecipazione alla vita scolastica. In questa prospettiva, inclusione e personalizzazione assumono un ruolo strutturale e qualificante, configurandosi come principi fondanti dell'azione educativa e dell'identità stessa dell'istituzione scolastica.

È il Dirigente scolastico a scegliere le figure professionali tra il suo staff di insegnanti che si occupano della predisposizione del PTOF e che devono predisporre una programmazione didattico-finanziaria. In sede di produzione e di raccolta dei dati, momento di confronto e di discussione lo staff d'istituti si riunisce in una commissione preposta che include il Dirigente scolastico, gli incaricati di funzione strumentali, insegnanti e collaboratori scolastici (Capaldo, Rondanini, 2005).

Viene riportato come caso esemplificativo di quanto detto quanto dichiarata dal sito dell'IC Barabino di Genova:

A seguito del D.L 107/2015, le scuole sono chiamate ad esplicitare gli obiettivi a lungo termine, che sempre accompagnano il progetto educativo-didattico, formulando il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.).

Il P.T.O.F è quindi un documento programmatico, un atto dichiarativo d'intenti, un patto tra scuola, famiglie e territorio. È un progetto aperto e modificabile nel corso degli anni, per rispondere in maniera sempre più efficace alle esigenze degli studenti, alle proposte delle famiglie e alle richieste del territorio.

Le scuole debbono anche individuare gli obiettivi prioritari che intendono perseguire nel corso dei prossimi tre anni, in riferimento alle criticità emerse nel Rapporto di Autovalutazione (R.A.V.) e per l'attuazione del Piano di Miglioramento dell'offerta formativa.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale d'Istituto ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che la scuola adotta nell'ambito della propria autonomia. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa.

	La scuola e il suo contesto
	1 Analisi del contesto e dei bisogni del territorio
	4 Caratteristiche principali della scuola
	6 Ricognizione attrezzature e infrastrutture materiali
	7 Risorse professionali
	Le scelte strategiche
	8 Aspetti generali
	10 Priorità desunte dal RAV
	11 Obiettivi formativi prioritari (art. 1, comma 7 L. 107/15)
	13 Piano di miglioramento
	18 Principali elementi di innovazione
	30 Iniziative della scuola in relazione alla «Missione 1.4-Istruzione» del PNRR
	L'offerta formativa
	31 Aspetti generali
	37 Insegnamenti e quadri orario
	40 Curricolo di Istituto
	48 Azioni per lo sviluppo dei processi di internazionalizzazione
	54 Azioni per lo sviluppo delle competenze STEM
	102 Moduli di orientamento formativo
	106 Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa
	187 Attività previste in relazione al PNSD
	203 Valutazione degli apprendimenti
	212 Azioni della Scuola per l'inclusione scolastica

	Indice Indice	PTOF 2025 - 2028
	Organizzazione	
	217 Aspetti generali	
	225 Modello organizzativo	
	239 Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l'utenza	
	240 Reti e Convenzioni attivate	
	251 Piano di formazione del personale docente	
	266 Piano di formazione del personale ATA	

FIGURA 5. VIENE RIPORTATO L'INDICE DEL PTOF PUBBLICATO DALL' ISTITUTO COMPRENSIVO BARABINO PER IL TRIENNIO 2025/2028. E' CONSULTABILE SUL SITO DELL' ISTITUTO ALLA SEZIONE "OFFERTA FORMATIVA".

1.3 Il panorama scolastico italiano: Le criticità e le sfide

“Nel corso del secolo, le scuole sono diventate istituzioni con molteplici finalità, e questo è il motivo per cui sono così facili da criticare, e continuamente bisognose di riforme... il vastissimo spettro di aspettative assicura che qualcuno sarà sempre insoddisfatto del sistema educativo” (Reese WJ., 2004, pp.107-119).

In pochi decenni in Italia si è compiuta una vera e propria rivoluzione che ha stravolto e trasformato la struttura sociale e di conseguenza ha comportato il modificarsi e l'evoluzione del sistema scolastico del nostro Paese (Capaldo, Rondanini, 2005).

Alcuni punti a sfavore e problemi irrisolti che coinvolgono il territorio italiano continuano a ristagnare e a rappresentare un ostacolo al raggiungimento di un sistema scolastico autentico pienamente funzionante: i forti condizionamenti sociali e da parte delle famiglie con ricadute e ripercussioni sul successo scolastico; il fenomeno della dispersione scolastica ancora fortemente presente in molte aree del Paese, la disomogeneità territoriale e delle singole realtà scolastiche.

Molti studiosi si sono espressi a proposito della condizione in cui verte l'istituzione scolastica, alcuni con sentenze piuttosto dure e che lasciano poco spazio all'immaginazione, per esempio Wagner dice che le scuole, insegnanti e genitori, non sono inadeguate, bensì è il sistema che è obsoleto. Riformare il sistema esistente non è una soluzione. Abbiamo bisogno di reinventarlo. Non da meno l'Istituto scolastico è per eccellenza l'istituzione attraverso la quale lo Stato garantisce al cittadino uno dei servizi fondamentali: il diritto all'istruzione (Mio, 2016).

È chiaro come sia diffusa nell'opinione pubblica l'idea che la crisi delle istituzioni scolastiche dipenda principalmente dalla mancata adempienza al

cambiamento. Si rende necessario predisporre un modello che, sulla base di un'attenta analisi della situazione attuale, delle risorse a disposizione e dei limiti evidenti, sia tuttavia in grado di rispondere all'istanza di formazione riconoscendo un'interdipendenza tra la dimensione culturale e la dimensione organizzativa che riguarda strettamente la composizione del sistema scolastico (Ribolzi, 2006).

Verrebbe da pensare che piuttosto che ridare forma alla scuola, sarebbe più necessario ridarle sostanza. Si può cogliere, in un certo senso, la volontà di ricollocare il sistema scolastico-formativo nel quadro della competizione economica mondiale e anche di delineare un modello formativo europeo che non sia de tutto soggiogato alle logiche economiche bensì capace di affrontare le sfide culturali, sociali e ambientali che sono attuali e diffuse.

Tuttavia, gli studiosi di organizzazione direbbero che non è possibile effettuare nessuna riforma se gli attori politici non tengono in considerazione la differenza tra le persone che in teoria dovrebbero “fare” e le persone che effettivamente “fanno”.

La progettazione e la gestione di un efficace Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) delle istituzioni scolastiche costituiscono una sfida complessa, affrontata nei diversi contesti nazionali attraverso soluzioni di differenti livelli di efficacia. Nel contesto italiano, la complessità è ulteriormente aggravata dalla necessità di integrare la valutazione delle scuole con la valutazione dell'azione dirigenziale, in una prospettiva orientata al miglioramento continuo del sistema educativo.

Il presente capitolo intende pertanto soffermarsi su due aspetti centrali: da un lato, le principali criticità che un sistema di valutazione scolastica dovrebbe evitare; dall'altro, le azioni che dovrebbero essere prioritarie, con un particolare riferimento al

ruolo della dirigenza scolastica, affinché la valutazione possa configurarsi come un reale strumento di sviluppo professionale e organizzativo.

Un primo aspetto problematico riguarda gli atteggiamenti delle scuole e dei docenti nei confronti della valutazione e la difficoltà di riconoscerne la valenza formativa. Il contesto italiano appare caratterizzato da una diffusa e radicata diffidenza verso le pratiche valutative⁶, perlopiù percepite come un'interferenza esterna nello spazio dell'autonomia professionale, nonché come una potenziale minaccia all'identità e all'autostima dei soggetti coinvolti.

Anche gli strumenti previsti dal Sistema Nazionale di Valutazione come il Rapporto di Autovalutazione (RAV), le visite valutative esterne o la somministrazione di questionari standardizzati, se percepiti come dispositivi imposti dall'alto, possono contribuire a rafforzare il senso di estraneità delle scuole rispetto alla valutazione.

In questo quadro, il ruolo del dirigente scolastico assume una funzione strategica: egli è chiamato a mediare tra le istanze del sistema e la comunità professionale interna, favorendo una lettura della valutazione non come strumento di controllo, bensì come opportunità di riflessione e miglioramento.

Diventa importante promuovere un cambiamento culturale che consenta di riconoscere la valutazione come leva di sviluppo. Tale cambiamento può realizzarsi solo rendendo evidente l'utilità concreta dei processi valutativi.

Come sottolineato da Hattie J., (2011): ogni valutazione realmente formativa deve essere in grado di fornire un feedback chiaro, capace di indicare *il punto di partenza, l'obiettivo da raggiungere* e le *azioni necessarie* per colmare la distanza tra i

⁶ Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, edito da Laterza, FrancoAngeli, 2014.

due. Questo principio risulta valido non solo a livello didattico, ma anche sul piano organizzativo e gestionale.

Accanto alle criticità di natura culturale e professionale, il Sistema Nazionale di Valutazione si confronta anche con problematiche riconducibili all'ambito dell'accountability, in particolare per quanto riguarda la gestione e l'utilizzo dei dati.

Il decorrere tra i tempi di rilevazione e quelli di restituzione delle informazioni, così come il rischio di una mera accumulazione di dati poco utilizzabili ai fini decisionali, possono indebolire l'efficacia del sistema.

In tale prospettiva, emerge con forza la necessità di un piano strutturato di formazione dei dirigenti scolastici, orientato allo sviluppo di competenze valutative, di leadership educativa e di utilizzo consapevole delle evidenze empiriche.

La valutazione della dirigenza scolastica, infatti, non può essere disgiunta dalla capacità del dirigente di interpretare i dati valutativi, di guidare i processi di autovalutazione di istituto e di tradurre le criticità emerse in azioni di miglioramento coerenti. A ciò dovrebbe affiancarsi la progettazione di un repertorio condiviso di strumenti e modelli valutativi, messi a disposizione delle scuole, affinché la valutazione possa sostenere autentici processi di sviluppo organizzativo e professionale, superando una logica meramente burocratica o di controllo (Calvini, 2014).

Propongo di seguito uno schema di Antonio Calvani, il quale restituisce una visione integrata della valutazione scolastica, evidenziando il ruolo strategico della dirigenza scolastica nel mediare tra le esigenze di rendicontazione e quelle di sviluppo, e nel trasformare i dispositivi del Sistema Nazionale di Valutazione in autentiche leve di miglioramento della qualità dell'istruzione.

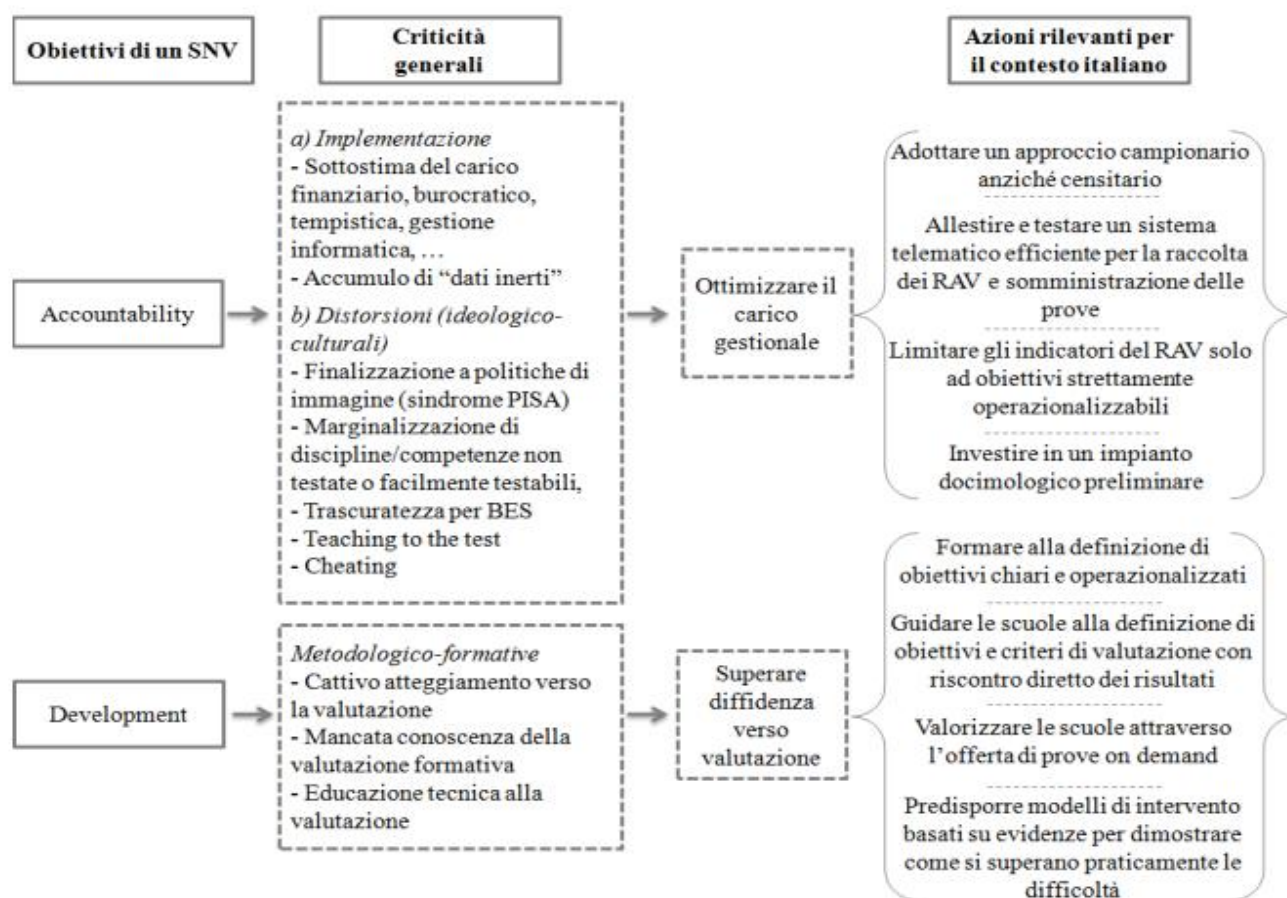


FIGURA 4. “CRITICITÀ GENERALI E AZIONI RILEVANTI PER IL CONTESTO ITALIANO”, DALL’ARTICOLO DI ANTONIO CALVANI, INTITOLATO: “CRITICITÀ E POTENZIALITÀ NELLA COSTRUZIONE DI UN SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE”

Lo schema sintetizza le principali tensioni che attraversano il Sistema Nazionale di Valutazione, mettendo in relazione gli obiettivi dichiarati del SNV, le criticità emerse nella sua implementazione e le azioni ritenute prioritarie nel contesto italiano per renderlo effettivamente funzionale. In particolare, la distinzione tra le dimensioni dell'*accountability* e dello *development* consente di evidenziare come le difficoltà del sistema non siano esclusivamente di natura tecnica o organizzativa, ma coinvolgono aspetti culturali, professionali e metodologici.

Ancora una volta troviamo l'*accountability*, in questo caso lo schema mette in luce le criticità legate all'implementazione del sistema, quali l'eccessivo carico finanziario, burocratico e gestionale, la complessità dei processi informativi e il rischio di un accumulo di "dati inerti", che sono poi difficilmente traducibili in indicazioni operative. A queste problematiche si affiancano criticità di natura ideologico-culturale, che possono condurre a resistenze verso la valutazione. In risposta a tali criticità, come indicato nello schema (FIGURA 4) vengono indicati come obiettivi prioritari: l'ottimizzazione del carico gestionale, il potenziamento dei sistemi informativi per la raccolta dei dati e una più rigorosa selezione degli indicatori del RAV.

Sul piano dello *development*, invece lo schema evidenzia criticità di tipo metodologico e formativo, riconducibili a un atteggiamento di diffidenza nei confronti della valutazione, alla scarsa conoscenza delle sue potenzialità formative e alla mancanza di un'educazione alla valutazione all'interno delle scuole.

In aggiunta a quanto detto un aspetto altrettanto rilevante è la percezione che si ha avuto rispetto alla trasformazione delle figure Capi d'istituto, che da Presidi sono diventati Dirigenti scolastici (vedi 3.2) attraverso riforme e aggiornamenti che si sono ampliati e diffusi nel Paese. Fin da subito ha preso avvio un dibattito inerente la figura

del “manager didattico” alias Dirigente scolastico, al quale vengono attribuite coloriture e interpretazioni sia positive che negative: da una parte coloro che in questa figura vedono un tentativo di trasformare la scuola seguendo un modello aziendale, attribuendogli finalità produttivistiche, dall’altra coloro che vedono in questa nuova figura emergente l’immagine di efficienza e di funzionalità dinamiche legata ad un mondo che evolve (Ulivieri, 2005).

Capitolo 2 – Le figure professionali della scuola e i processi di valutazione

2.1 La scuola come organizzazione che valuta: processi valutativi e insegnanti nella scuola che cambia

Come descritto nel precedente capitolo, il periodo che parte dalla metà degli anni Novanta e che continua tutt'oggi, è stato caratterizzato da importanti trasformazioni che hanno riguardato la scuola sia a livello ideologico sia a livello strutturale. Il processo di riforme messo in atto ha progressivamente modificato l'assetto e l'organizzazione scolastica, ma anche tutta una serie di annessi come le forme di leadership, i modelli di carriera degli insegnanti ed anche il loro stesso modo d'insegnare e valutare i percorsi degli studenti. Una tra le tante politiche, che hanno riguardato e stanno ancora riguardando l'assetto e la definizione degli attori che operano all'interno delle istituzioni scolastiche, ha reso possibile la nascita e l'affermarsi della figura del dirigente scolastico. Sulla scena scolastica, ricca di riforme, pertanto si confrontano e scontrano più temi: quello che riguarda la burocrazia, l'aspetto professionale, i sistemi di welfare e le nuove logiche di mercatizzazione che si basano sulle scelte dei consumatori, degli studenti e delle famiglie (Serpieri R., 2008).

Dunque, come scrive Cavalli: la “guerra tra discorsi” sta producendo nuove e contrastanti politiche di ricostituzione del ruolo docente, riguardanti i processi di selezione, formazione, valutazione, carriera e differenziazione dei ruoli professionali (Cavalli, 2000, come citato in Serpieri, 2008).

Questo nuovo assetto e questa rinnovata visione della scuola sono dovuti all'idea che la scuola possa e abbia il dovere d'intervenire sul contesto sociale in cui si colloca,

inquanto istituzione autonoma e non più appartenente ad un'amministrazione centralizzata (Benadusi, Consoli, 2004).

Dal punto di vista dei professionisti che lavorano all'interno delle istituzioni scolastiche gli insegnanti per l'appunto, sono una figura professionale che si è trovata a dover cambiare ed a riadattarsi nel corso del tempo sia per le numerose riforme riguardanti la struttura e l'organizzazione scolastica che si sono susseguite, sia per i nuovi fenomeni sociali che hanno caratterizzato di diversi periodi. Ad esempio, l'aumento dei tassi d'iscrizione ha rappresentato per i docenti un importante elemento: un ampliamento della domanda di istruzione significa avere un maggior numero di soggetti con differenti caratteristiche sociali, culturali, di status. Questo aspetto diventa cruciale poiché la *qualità* degli studenti è fondamentale per definire i contenuti e le modalità pratiche d'insegnamento (Becker, 1952).

Ad oggi una delle skill richieste maggiormente ad un'insegnante è di saper lavorare in equipe: la collegialità ha assunto maggior valore, la realizzazione di un progetto educativo prevede l'impiego di tutte le componenti della scuola, occorre confrontarsi con i colleghi in una prospettiva di unitarietà intesa come progettualità dell'azione formativa della scuola (Capaldo, Rondanini, 2005). L'immagine professionale-collegiale restituisce l'idea di come i processi di insegnamento e di apprendimento siano complessi e che proprio per questo richiedano una competenza professionale accurata: la missione della scuola è quella di applicare la competenza delle proprie figure professionali ai bisogni formativi espressi dagli studenti (Castoldi 2016).

Pertanto, il ruolo dell'insegnante ha dovuto trovare nuove modalità di adattamento: la sua *identità* è stata messa in questione dal continuo emergere di riforme

che hanno gettato una forte insicurezza tra gli insegnanti che concerne per l'appunto l'impegno e l'investimento professionale (Woods, 1977).

Il tasto dolente per questa figura professionale è proprio il *riconoscimento* all'interno di determinati ambiti scolari: da un lato l'insegnante ha bisogno del riconoscimento da parte degli studenti, e da un altro lato ha invece bisogno del riconoscimento da parte dei colleghi.

Le riforme che hanno interessato la professione dell'insegnante scolastico hanno riguardato diversi ambiti, tra cui anche le modalità di abilitazione a questa professione: l'istituzione di corsi di laurea per la formazione dei maestri e Scuole di specializzazione per la formazione dei docenti di scuola secondaria sono la dimostrazione di una profonda trasformazione della professione dell'insegnante il quale acquisisce competenze teoriche, tecniche ed organizzative. Questo aspetto ha comportato il sorgere di una scissione: da una parte viene valorizzato l'esperienza sul campo (*competenza*) dall'altra la legittimità sul possesso dei saperi certificati (*qualifica*) (Demailly, 1987 e Oppo, Pitzalis, 2004).

In Italia le modalità di reclutamento degli insegnanti, contraddistinte da una spiccata eterogeneità, pongono traiettorie di carriera e definiscono un processo di socializzazione al ruolo. La carriera professionale dell'insegnante è inoltre caratterizzata dalla materia d'insegnamento: l'indagine condotta da IARD mette in evidenza come circa il 30% degli insegnanti è laureata in materie tecniche come ingegneria, economia, diritto con diverse finalità scolastiche rispetto ad insegnanti di materie umanistiche. Dunque, la diversità di campi disciplinari apre differenti prospettive di carriera e di definizione professionale (Cavalli, 2000).

A proposito di questo ampio tema viene da soffermarsi a riflettere a proposito di quanto abbiano inciso le riforme della scuola sulla professione dell'insegnante. Queste riforme che si sono susseguite hanno portato alla nascita di nuovi modelli educativi che hanno finito con il sovrapporsi uno sull'altro e creare conflitti; inoltre, in Italia, chi ha operato le riforme ha tenuto poco in considerazione le persone che erano direttamente coinvolte imponendo dunque rigide prove di adattamento.

Alla crisi di identità professionale si aggiunge anche che il fatto che gli insegnanti sentono di essere costretti a svolgere un lavoro che non dovrebbero e che per questo considerano un *dirty work*, ovvero un lavoro sporco che si occupa di problemi quali l'handicap, gli studenti extra-comunitari, il disagio sociale derivanti da un'offerta formativa che è diventata sempre più ampia e multidisciplinare. Dal canto suo, il dirigente scolastico nel trattamento dei casi difficili e controversi assume una posizione che ragiona verosimilmente in termini che risultano essere, in linea generale, di mantenimento di un'offerta formativa che risulti stabile e della conservazione del numero delle classi e di sezioni. La tendenza è quella di mettere in primo piano le condizioni concrete di lavoro e operare in modo che la bocciatura conservi una qualche efficacia come deterrente per il mantenimento della disciplina durante le lezioni.

Le riforme promesse, realizzate o mancate, che si sono susseguite negli anni, hanno in ogni caso comportato grandi cambiamenti in ambito organizzativo, di mole lavorativa, di pratiche, di compiti da svolgere, diminuendo di fatto l'autonomia di manovra dell'insegnante, ma al contrario hanno dato all'istituto scolastico una sempre maggiore autonomia e gestione, con la possibilità di organizzazione e programmazione della didattica.

Un punto nevralgico e attuale è ripensare l'insegnamento scolastico come un aggancio tra scuola e vita reale, la sfida è ripensare l'azione dell'insegnante verso una tipologia di apprendimento che sia capace di trasferirsi ed essere trasversale in situazioni di realtà oltre che nelle classi. L'insegnamento è un'attività che risponde al principio del "qui e ora", si concretizza in un ambiente dinamico dove si trasmettono saperi ma anche emozioni e comportamenti (Castoldi, 2016).

In aggiunta, in seguito a una serie di ribaltamenti ideologici rispetto al mestiere dell'insegnante, l'attenzione è stata rivolta sul tema caldo della valutazione, e di conseguenza sui processi di insegnamento, sul comportamento messo in atto del docente nelle attività svolte in classe. All'interno di una filosofia valutativa inesorabilmente spostata verso un coinvolgimento dello stesso insegnante nel controllo della propria azione professionale, ha contribuito a definire e prendere nuovi connotati proprio la figura del docente in quanto oggetto della valutazione (Castoldi, 1998).

Altrettanto importante è compiere un allargamento dello sguardo rispetto al processo valutativo: il momento della valutazione, che per definizione significa controllare e verificare il livello di competenza sviluppato dai singoli studenti a conclusione di un percorso didattico, dovrebbe orientarsi verso una valutazione che comprenda la competenza del singolo studente in rapporto al dominio specifico.

Il momento valutativo dovrebbe dunque essere strutturato attraverso metodologie qualitative: la rilevazione della realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto tra più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata della situazione o dell'oggetto di analisi. E di spiccato interesse discutere con gli insegnanti il senso della valutazione, ne emergono infatti idee diverse: chi sostiene che non dovrebbe

esserci valutazione, chi ritiene sia strumento di crescita per gli studenti, per altri ancora la valutazione ha un compito selettivo (Parmigiani, 2016).

In aggiunta la valutazione tradizionale porta ad una separazione tra chi valuta (l'insegnante) e chi viene valutato (lo studente) relegando lo studente ad una posizione passiva in quanto oggetto di un processo di valutazione. Quindi spesso i giovani sono portati ad una deresponsabilizzazione nei confronti della loro valutazione tralasciando le ragioni culturali, sociali e contrattuali che rendono già problematica la valutazione in classe, esistono ragioni di carattere epistemologico che complicano la questione valutazione: ragioni connesse all'oggetto da valutare, ragioni rispetto all'azione dell'insegnamento e ragioni che riguardano la valutabilità (Castoldi, 2016).

Sicuramente un insegnante per poter condurre valutazioni adeguate dovrebbe avere chiaro, innanzitutto, cosa si intende per competenza: Pellerrey (2014) formula una definizione di competenza "è la capacità di far fronte ad un compito, a ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto a ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (pp.12). È facilmente intuibile la difficoltà a identificare e valutare le competenze acquisite dagli studenti, e di come sia necessario investire sulla formazione degli insegnanti, poiché per migliorare il quadro valutativo delle competenze è di grande importanza per ogni scuola dotarsi di insegnanti che esprimano in prima luogo competenza disciplinare ma anche competenza in ambito valutativo. Gli insegnanti devono essere messi in condizione di poter esercitare ed utilizzare diversi strumenti per la valutazione delle competenze, ma anche devono essere in grado di filtrare ed organizzare le informazioni raccolte e di saperle comunicare e restituire in modo corretto a studenti e famiglie (Giannandrea, 2009).

Alcune ricerche condotte in tempi recenti hanno dimostrato che uno dei focus principali della valutazione si è concentrato sulla certificazione, cioè significa che guarda alla misurazione dei risultati di apprendimento (Parmigiani,2013).

Gli studiosi Beccegato e Varisco (2000) individuano tre generazioni di approcci valutativi: la prima è collocata negli anni Cinquanta e si proponeva di accertare i livelli di profitto degli studenti cioè la valutazione era intesa come strumento di verifica e misurazione degli obiettivi raggiunti; la seconda generazione degli anni Sessanta presenta un nuovo focus, cioè l'attenzione è maggiormente incentrata sull'evoluzione dell'apprendimento e non più unicamente sullo studente e il suo profitto. Inoltre, sorge l'idea e il concetto di valutazione come retroazione sulle modalità di insegnamento; in fine dagli anni Settanta ad oggi la valutazione ha un ruolo di sostegno all'insegnamento quanto all'apprendimento e dà spazio alla qualità richiamando l'importanza del rapporto tra i due e il percorso di apprendimento.

Nel nuovo millennio, sul versante della valutazione esterna è stato introdotto nel 2001 INVALSI, l'Istituto che raccoglie informazioni sul funzionamento delle istituzioni scolastiche e realizza valutazioni degli apprendimenti nelle diverse aree disciplinari: italiano-matematica-scienze, ricavando i feedback delle scuole che partecipano al progetto per comparare e fare una stima del livello scolastico raggiunto (Ulivieri,2005)

L'introduzione di INVALSI (che si occupa della valutazione iniziale e finale delle scuole) con INDIRE (che si occupa di accompagnare il sistema scolastico verso il miglioramento) attraverso VALSIS e VALES hanno rappresentato un punto di svolta nel sistema di valutazione delle scuole italiane.

Cosa misurano indagini come INVALSI? Queste indagini misurano le competenze. Il Ministero ha introdotto il termine "competenze" per riferirsi ai propri

soggetti di rilevazione (Corsini, 2023). In precedenza, per riferirsi alla raccolta di dati delle indagini si utilizzavano termini come “abilità”, “conoscenze”, ancora più indietro nel tempo si utilizzava “alfabetizzazione”. Dunque, il Ministero nell’ultimo quindicennio ha assegnato alle prove il duplice compito di fornire conoscenze a proposito di apprendimenti ed abilità ma anche di valutare l’efficacia di ciascuna scuola.

Tuttavia, l’imposizione delle prove INVALSI come strumento di rendicontazione, non ha favorito la possibilità di impiegare i risultati e i dati raccolti per valutare l’efficacia e l’equità del sistema scolastico nel suo complesso (Corsini, 2023).

In ambito di valutazione scolastica degli apprendimenti sono state diverse le modalità adottate nel mondo della scuola: il dpr 122/2009 reintroduceva il voto numerico in decimi dopo che la legge 517/1977 aveva stabilito i giudizi (Parmigiani, 2016). Recentemente con la sperimentazione della certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione grazie al CM n.3 del 2015 viene abolita la valutazione dei voti numerici e vengono introdotti i giudizi descrittivi che si articolano in 4 livelli ministeriali: In via di prima acquisizione- Base- Intermedio- Avanzato. In consolidamento di questa modalità di valutazione con il dpr del 2020/2021, si passa ad avere sei livelli.

Da quando la valutazione scolastica è passata da essere numerica ad essere in quattro livelli di competenza, gli uffici regionali scolastici hanno elargito e organizzato dei corsi finalizzati a spiegare e aiutare agli insegnanti nell’applicazione di questa modalità di valutazione, attraverso suggerimenti ed esempi pratici su come strutturare prove e applicare la valutazione in situazioni note ma anche non consuete. La grande novità è stata rappresentata dal livello avanzato e dal suo raggiungimento, che cosa comportava? Mettere gli studenti alla prova rispetto a situazioni che non conoscono,

situazioni diverse, dunque non solo prove scritte ma anche compiti di realtà, prove per capire veramente se lo studente ha acquisito gli insegnamenti.

La valutazione che ha intento educativo vuole regolare apprendimento e insegnamento attraverso i riscontri descrittivi: ad ogni attività svolta in classe, che sia lettura, scrittura o comprensione, viene dato un riscontro descrittivo a proposito di quali siano i punti di forza e le debolezze e sui possibili interventi di miglioramento. Il giudizio invece si riferisce a un insieme di prove avvenute nel corso dell'anno scolastico ed è finalizzato ad esprimere un'indicazione utile riguardo allo stato di chi apprende. La valutazione numerica al contrario ha una natura prettamente rendicontativa.

La valutazione nelle aule scolastiche è un tema dibattuto da sempre: perché valutiamo? Principalmente perché la conoscenza che si genera dal processo valutativo orienta sia l'insegnamento che l'apprendimento. La valutazione delle competenze, infatti, avviene da parte degli insegnanti che seguono griglie di valutazione approvata al collegio docenti.

Elementi chiave per portare avanti una valutazione valida e affidabile sono sicuramente il concepire la valutazione come mezzo di apprendimento e insegnamento; quando la valutazione favorisce la partecipazione da parte dei soggetti; la valutazione deve essere rigorosa (Corsini, 2023).

Le griglie di valutazione delle competenze chiave che rappresentano uno strumento di osservazione sistematica e di documentazione degli apprendimenti, coerente con l'approccio per competenze promosso dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012, aggiornate nel 2018) e con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Successivamente da quattro livelli si è passati agli attuali sei e vengono presi in considerazione anche la valutazione del comportamento e la valutazione di educazione civica: per la prima, inserita nelle pagelle al pari delle singole discipline e presa in considerazione per fare la media dei voti e decidere l'eventuale passaggio agli anni successivi (Giannandrea, 2009).

Tuttavia, questo cambiamento di valutazione ha interessato solo la scuola primaria, nella scuola secondaria invece permane la valutazione numerica.

Di seguito viene riportata una griglia di valutazione utilizzata alla scuola primaria dell'IC Barabino, a titolo esemplificativo di quanto detto:

FIGURA 5- GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'IC BARABINO, SCUOLA PRIMARIA MAZZINI, CONSULTABILE SUL SITO DEL ISTITUTO.

Griglia per la valutazione delle Competenze chiave

Competenze chiave	Aspetto da osservare	Livelli di valutazione
1- Comunicare nella madrelingua	Comprende Produce Si esprime Usa il lessico	Avanzato - A L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
2- Comunicare in inglese e francese	Comprende Si esprime	
3- Competenze matematiche Scientifiche e tecnologiche	Analizza dati e fatti Affronta e risolve problemi e situazioni Argomenta	Intermedio - B L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
4- Competenza digitale	Utilizza le tecnologie della comunicazione	
5- Imparare a imparare	Possiede conoscenze di base Ricerca nuove informazioni Si impegna in nuove situazioni Organizza le informazioni	
6- Competenze sociali e civiche * (vedere griglia comportamento)	Ha cura e rispetto di sé e degli altri Rispetta le regole condivise Socializza	
7- Spirito di iniziativa	Dimostra spirito di iniziativa (intraprendenza) Si assume le proprie responsabilità Reagisce ai cambiamenti	Base - C L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese
8- Consapevolezza ed espressione culturali.	Apprezza e rispetta le diverse identità e tradizioni culturali e religiose	Iniziale - D L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
	Si orienta nello spazio e nel tempo	
	In relazione al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali	

La struttura della griglia presentata sopra evidenzia una suddivisione in tre elementi fondamentali: le competenze chiave, gli aspetti osservabili e i livelli di padronanza. Le competenze considerate comprendono sia gli ambiti disciplinari (comunicazione nella madrelingua, lingue straniere, competenze matematiche e scientifiche, competenza digitale), sia le competenze trasversali (imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e consapevolezza culturale), configurandosi come un quadro di riferimento unitario per la valutazione dello sviluppo globale dell'alunno.

I processi di trasformazione dei sistemi educativi hanno interessato profondamente anche il ruolo del Dirigente Scolastico e le competenze che interessano la leadership scolastica. La figura del leader educativo riconosce sia l'importanza che ha la struttura e la cultura a livello di vincoli ed influenze, sia l'importanza delle proprietà psicologiche individuali e la capacità di resistere alle pressioni sociali. La tematica delle competenze è rilevante per la tesi in quanto entra nei sistemi scolastici-educativi sotto forma di valutazione (Castoldi, 2016).

2.2 Il Dirigente Scolastico

La figura del Dirigente Scolastico, in Italia, nasce ufficialmente negli anni 2000 con la riforma autonomistica delle scuole e con il primo concorso ordinario per dirigenti scolastici nel 2005 (Ulivieri, 2005). In seguito ad una serie di riforme dedicati al decentramento amministrativo per avvicinarsi ad una sorta di privatizzazione (D.Lgs. n.29/1993 il Governo Prodi e dopo con la “legge Bassani I”)⁷, l’ultima nata in ambito di Amministrazione Pubblica è la qualifica di dirigente scolastico, figura fino a quel momento esistente sotto il nome di Capo di Istituto, Preside, Direttore Didattico.

In questa panoramica di cambiamento il Dirigente Scolastico assume caratteristiche nuove che rivelano sfaccettature da leader educativo, da manager che sono di grande complessità: ha funzione di relazione e comunicazione, cioè farsi garante della conformità delle scelte didattiche attivate nella propria scuola attraverso un lavoro di ricerca e filtrazione di informazioni rispetto a ciò che è richiesto nel proprio territorio per poi creare un piano formativo adeguato. Dal punto di vista delle relazioni il DS ha in mano la gestione e l’amministrazione delle risorse umane e materiali e si premura di stringere alleanze educative e sinergie interne ed esterne alla scuola quindi con le famiglie, le istituzioni e i servizi locali, le associazioni, le aziende e tutte le altre risorse territoriali a disposizione; In secondo luogo, il dirigente si assicura il rispetto degli impegni dello Stato verso i cittadini e viceversa, ma anche garantisce agli insegnanti libertà di insegnare, garantisce la libertà di apprendere per gli studenti, garantisce la libertà delle scelte educative per le famiglie, questi sono elementi che si collocano in un

⁷ Art. 21 1997 “Legge Bassani uno” stabilisce al comma 16 che << nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l’individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l’unicità della funzione, ai capi d’istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all’acquisto della personalità giuridica e dell’autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche. [...] Questa è una legge di delegazione a cui seguono una serie di decreti che definiscono l’autonomia scolastica e la sua attuazione.

quadro etico-valoriale. Altrettanto fondamentale è la funzione del dirigente nell'ambito gestionale ed organizzativo; infatti, il dirigente amministra le risorse sia finanziarie sia umane, si potrebbe dire che esercita i poteri di un datore di lavoro.

La figura del DS convalida elementi di professionalità e di profilo giuridico/amministrativo e cerca un equilibrio fra la propria autonomia responsabilità e il potere politico (Ulivieri, 2005).

Infatti, sul fronte interno la figura del dirigente scolastico svolge una funzione di “socializzazione” poiché deve rapportarsi ed interagire con i diversi Organi Collegiali e del personale coinvolto nella scuola: la figura del Dirigente scolastico è il principale riferimento per la gestione e l'organizzazione di tutte le azioni che coinvolgono le altre figure professionali che operano all'interno del contesto scolastico; dunque, coordina tutti gli insegnanti dei diversi ambiti disciplinari, gli insegnanti adibiti al sostegno, gli educatori, le famiglie degli studenti e gli specialisti.

Se è vero quanto affermato dall'UNESCO⁸ *“l'apprendere ad apprendere e l'apprendere a crescere”* sono i pilastri dell'educazione nel Ventunesimo secolo, allora il Dirigente ha l'obbligo morale di dover sollecitare il proprio corpo docenti a realizzare un sistematico lavoro educativo e formativo sul pensiero: in termini esplorativi con l'acquisizione di dati e informazioni utili, organizzativi nell'articolazione e immagazzinamento di queste nuove informazioni, interpretativi nello sviluppo delle capacità di pensiero critico e nello scambio di relazioni umane (Capaldo, Rondanini, 2005).

Nel contesto italiano contemporaneo, come accennato nei capitoli precedenti, la domanda formativa è sempre più ampia e abbraccia più culture, molteplicità e bisogni

⁸ Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione la Scienza e la Cultura.

differenti: e chi, se non il Dirigente Scolastico può garantire un ambiente scolastico che sia il più inclusivo possibile e che favorisca la valorizzazione delle differenze?

A tal proposito un documento di grande importanza, anche se non molto conosciuto, è la nota ministeriale n. 1143 del 2018, intitolata “*L’autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*”⁹. In questo documento si fa riferimento al concetto di autonomia scolastica e sottolinea la necessità delle scuole di prendersi la responsabilità di fare scelte adeguate ai bisogni specifici che si presentano, abbandonando percorsi standardizzati che non riescono a soddisfare le esigenze di coloro che sono portatori di disturbi specifici (Dettori, Letteri, 2022).

Le classi, oggi più che mai, in Italia così come in altri Paesi, sono sempre più multiculturali, multilinguistiche e sovente accolgono studenti provenienti da contesti socioculturali diversi, i quali hanno bisogno di interventi personalizzati

Il DS, che crede nel principio della responsabilità collettiva, dunque, ha la responsabilità di promuovere, con azioni chiare e documentabili, un ambiente educativo e di apprendimento che consideri la diversità una risorsa su cui investire e non più un limite da rimuovere (Canevaro, 2014).

In questa prospettiva di valorizzazione della molteplicità, il DS ha un ruolo fondamentale perché, in quanto responsabile dell’istituto, deve garantire la rimozione degli ostacoli siano questi di natura ambientale, sociale, organizzativo e didattico, per poter realizzare un concetto di scuola che sia aperta a *tutti* e a *ciascuno* (Dettori, Letteri, 2022).

⁹ Si tratta di un documento ufficiale emanato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) (oggi **Ministero dell’Istruzione e del Merito) con il prot. n. 1143 del 17 maggio 2018.

È evidente come la dimensione educativa e quella amministrativa si intreccino rivelando le numerose sfaccettature del ruolo del DS.

Il compito del DS è proprio quello di indirizzare e partecipare alla progettualità scolastica tenendo in considerazione diversi aspetti legati alle due dimensioni:

Il DS si occupa della progettazione dell'offerta formativa e del curriculum scolastico, sulla base delle finalità e degli obiettivi educativi prefissati dalla scuola e in linea con l'eterogeneità degli alunni che partecipano, al fine di garantire loro il diritto all'apprendimento, alla formazione e all'educazione che si traduce nella loro realizzazione come persone e nella realizzazione del proprio benessere. Il DS è responsabile della co-progettazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (capitolo 1.2) inteso come la "carta d'identità della scuola", in questo documento infatti sono presenti le linee guida, gli orientamenti, l'autovalutazione di scuola e sviluppo della cultura professionale nell'arco di tre anni (Moliterni, 2010).

Il DS promuove la partecipazione alle attività curricolari ed extra-curricolari della scuola, garantendo che queste siano in linea con la realizzazione dell'offerta culturale e formativa proposta; In fine il DS si occupa anche della valutazione dei servizi offerti dall'istituzione scolastica.

Il Dirigente è chiamato a presidiare in tutti i diversi ambiti in cui viene applicata la valutazione e ne è responsabile: si occupa di valutazione degli apprendimenti degli studenti, così come si occupa di valutazione di istituto e di sistema (Capaldo, Rondanini, 2005).

2.3 La valutazione del Dirigente Scolastico

Il binomio autonomia e dirigenza scolastica si è affermata nel nostro paese nella storia recente con la seconda metà degli anni Novanta quando cominciano a delinearsi a livello normativo, spinte innovative. Tanto è vero che la stessa legge¹⁰, riconosce sia l'autonomia alle istituzioni scolastiche sia lo status del dirigente scolastico con indicazioni generali sulle sue funzioni.

In questo contesto trasformativo la valutazione si colloca nel complesso quadro di funzioni delle istituzioni scolastiche e la valutazione dei dirigenti scolastici. La valutazione del DS ha origine con la riforma e decentramento del pubblico impiego¹¹ che introduce la verifica dei risultati conseguiti alla funzione dirigenziale amministrativa.

Successivamente con la legge del 2002 n.145 che recita “Il mancato raggiungimento degli obiettivi, ovvero l'inosservanza delle direttive imputabili al dirigente [...]” è evidente che la valutazione si riferisce alle prestazioni e alle competenze tenendo in considerazione le responsabilità che il ruolo comporta, in relazione ai risultati e a partire da dati oggettivi, ma comunque commisurati alle risorse disponibili. La valutazione deve essere considerata in tutta la sua complessità: il contesto in cui la scuola opera, in questo caso è essenziale poiché integra diverse dinamiche e relazioni a partire dalle singole situazioni locali, alla storia delle diverse scuole, ai bisogni formativi legati ad un certo territorio e alle caratteristiche socioeconomiche- culturali che emergono, per finire con gli enti e partner che collaborano con la scuola (Ulivieri, 2005).

¹⁰ Legge n. 59/1997 art.21 comma 1

¹¹ Legge n.29/1993 art.20 e 21

Con l'avvento del Sistema Nazionale di Valutazione dei dirigenti scolastici in Italia si è finalmente giunti ad un sistema capace di mettere in relazione la valutazione e il raggiungimento degli obiettivi: la riforma ha la finalità di migliorare la qualità dei sistemi scolastici attraverso una valorizzazione della dirigenza mettendo in atto un processo basato su risultati raggiungibili e trasparenti (Cinfriglia L., 2025).

La valutazione inoltre ha previsto l'istituzione di un nucleo di valutazione, con valutazione periodica per anno scolastico che viene collocata all'interno di un percorso intitolato "Verifica dei risultati e valutazione dei dirigenti" (Ulivieri, 2005).

Per il controllo delle singole ed autonome scuole l'operato dei dirigenti valutato ed affidato al SIVADIS (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici) che si presenta come uno strumento utile e finalizzato a favorire il miglioramento del funzionamento delle scuole e parallelamente per sostenere le prestazioni dei dirigenti scolastici, cioè analizza l'attività dirigenziale svolta sulla base degli obiettivi e delle direttive in accordo con le risorse disponibili (Capaldo, Rondanini, 2005).

La valutazione dei dirigenti si configura come un processo cruciale per il successo e la crescita di qualunque organizzazione. La valutazione consente di individuare quali siano i punti di forza e quali siano invece le aree che devono essere migliorate, aiutando il dirigente a sviluppare competenze e strategie più che siano maggiormente efficaci al raggiungimento degli obiettivi. Dunque, valutare un dirigente è utile al fine di poter concretamente verificare che le sue azioni e le sue decisioni sono coerenti e in linea con il progetto. La valutazione inoltre promuove una cultura di responsabilità e trasparenza, in questo senso i dirigenti sono portati ad essere responsabili delle loro performance e delle loro decisioni.

In conclusione, è opportuno precisare che poiché gli aspetti positivi che ci si aspetta di constatare sul sistema scolastico, a seguito dell'implementazione del SNV e della Valutazione dei dirigenti, siano effettivi è fondamentale che questa innovazione sia accompagnata da un adeguato piano di informazione e formazione dei dirigenti scolastici e dei valutatori. La valutazione dovrebbe essere intesa come un processo in costante trasformazione ed in continuo adattamento alle sempre nuove esigenze del sistema educativo e alle sfide sopraggiungono.

Testo tratto dal documento Sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici, del Ministero dell'istruzione e del Merito:

“Il Sistema di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici è finalizzato ad una oggettiva e trasparente valutazione dei risultati individuali conseguiti dai Dirigenti scolastici sulla base di obiettivi chiaramente definiti e misurabili e dei comportamenti organizzativi e professionali, nella prospettiva del progressivo incremento della qualità del servizio scolastico, della valorizzazione e del miglioramento professionale dei Dirigenti scolastici”¹².

E ancora “Esso stabilisce gli indirizzi per la definizione degli obiettivi strategici volti ad assicurare il buon andamento dell'azione dirigenziale e individua i soggetti che intervengono nella procedura di valutazione in coerenza con la direttiva generale del Ministro. Al fine di garantire le necessarie caratteristiche di flessibilità e di adattabilità ai cambiamenti derivanti da innovazioni normative ed organizzative, il Sistema sarà sottoposto, al termine dell'anno scolastico oggetto di valutazione, a monitoraggio, i cui

¹² Cfr. Documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) intitolato “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici”.

Questo specifico passaggio costituisce il paragrafo di apertura dell'Allegato 1 (*Linee guida e indicazioni operative*) della Direttiva Ministeriale n.47 del 12 marzo 20205, emanata per definire il nuovo quadro normativo di monitoraggio applicato a partire dall'anno scolastico 2024/2025.

esiti saranno oggetto di confronto con le Organizzazioni sindacali ai sensi dell'art. 5 del CCNL del personale dell'area Istruzione e ricerca – area Dirigenza – triennio 2019-2021, ai fini di una eventuale revisione del Sistema stesso.”¹³

Saranno altresì previste misure di accompagnamento al Sistema e momenti di formazione e di confronto nonché di condivisione degli esiti del monitoraggio anche al fine di consentire un processo di autovalutazione finalizzato al miglioramento dell'agire professionale dei dirigenti scolastici.

“La valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici è effettuata ai sensi dell'articolo 1, comma 93 della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 25 del Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e nel rispetto dell'articolo 25 comma 2 del CCNL 2016-2018 dell'area Istruzione e Ricerca, al fine di contribuire alla trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale. La valutazione è finalizzata a verificare la padronanza delle competenze professionali previste per i Dirigenti scolastici con riferimento particolare ai seguenti aree:

- a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale;
- b) competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane;
- c) competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento;

¹³ Cfr. Documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) intitolato “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici”.

Questo specifico passaggio costituisce il paragrafo di apertura dell'Allegato 1 (*Linee guida e indicazioni operative*) della Direttiva Ministeriale n.47 del 12 marzo 20205, emanata per definire il nuovo quadro normativo di monitoraggio applicato a partire dall'anno scolastico 2024/2025.

d) competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali“¹⁴.

“La valutazione avviene sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero nonché di quanto indicato nel presente documento, tenendo conto della specificità del profilo professionale e delle funzioni proprie dei Dirigenti scolastici, degli autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e delle modalità con cui viene da essi organizzata l’attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative.”¹⁵

La valutazione avviene con cadenza annuale, con riferimento all’anno scolastico, in coerenza con il relativo incarico triennale del Dirigente scolastico e si conclude con l’adozione di una scheda di valutazione. Sulla base di tale valutazione, sarà possibile definire la corresponsione della retribuzione di risultato commisurata ai risultati conseguiti. Come viene valutato il risultato?

¹⁴ Cfr. Documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) intitolato “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici”. Sezione 3.

Questo specifico passaggio costituisce il paragrafo di apertura dell'Allegato 1 (*Linee guida e indicazioni operative*) della Direttiva Ministeriale n.47 del 12 marzo 20205, emanata per definire il nuovo quadro normativo di monitoraggio applicato a partire dall'anno scolastico 2024/2025

¹⁵ Documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) intitolato “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici”. Sezione 4.

Questo specifico passaggio costituisce il paragrafo di apertura dell'Allegato 1 (*Linee guida e indicazioni operative*) della Direttiva Ministeriale n.47 del 12 marzo 20205, emanata per definire il nuovo quadro normativo di monitoraggio applicato a partire dall'anno scolastico 2024/2025

SCHEDA DI VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI
RUBRICA DI VALUTAZIONE DEI COMPORTAMENTI PROFESSIONALI ED
ORGANIZZATIVI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

CRITERI	DESCRITTORI				
	Livello 1 (fino a 1 punto)	Livello 2 (2 punti)	Livello 3 (3 punti)	Livello 4 (4 punti)	Livello 5 (5 punti)
ORIENTAMENTO AL RISULTATO E ORGANIZZAZIONE	Il dirigente non pianifica, e attua solo in minima parte le azioni, che non sempre sono orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre coerente	Il dirigente pianifica con difficoltà, attua parzialmente e non verifica le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre adeguatamente ponderato	Il dirigente pianifica, attua superficialmente e verifica sommariamente le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo sufficientemente adeguato	Il dirigente pianifica, attua e verifica con puntualità le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente	Il dirigente pianifica opportunamente, attua e verifica in modo consapevole e adeguato le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente ed efficace
PROBLEM SOLVING E INNOVAZIONE	Il dirigente non individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e la didattica, non sempre coinvolge la comunità scolastica e non si occupa né della formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale né della propria formazione professionale	Il dirigente a volte individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e la didattica, non sempre coinvolge la comunità scolastica e si fa di rado promotore della formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura sporadicamente la propria formazione professionale	Il dirigente individua generalmente soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e didattica coinvolge di solito la comunità scolastica e favorisce di base la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura abbastanza la propria formazione professionale	Il dirigente individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e didattica coinvolge abitualmente la comunità scolastica e favorisce in modo efficace la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura con puntualità la propria formazione professionale	Il dirigente individua prontamente soluzioni efficaci e costruttive, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere efficacemente l'innovazione organizzativa e didattica, coinvolge strutturalmente la comunità scolastica e favorisce in modo costruttivo la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura in modo strategico la propria formazione professionale

Il dirigente è tenuto a compilare il fascicolo personale oltre che a fornire una serie di informazioni e dati. Per ogni area di valutazione individua un obiettivo, anche di carattere trasversale (Ulivieri, 2005).

CAPACITÀ DI GESTIRE LE RELAZIONI INTERNE ED ESTERNE	Il dirigente non adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; non valorizza le specifiche professionalità presenti nell'istituto	Il dirigente non sempre adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; valorizza raramente le specifiche professionalità presenti nell'istituto	Il dirigente adotta di base un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa in genere valorizzare le specifiche professionalità presenti nell'istituto	Il dirigente di consueto adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa sempre valorizzare le specifiche professionalità presenti nell'istituto	Il dirigente adotta strutturalmente un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa valorizzare efficacemente le specifiche professionalità presenti nell'istituto
INTEGRAZIONE CON LA COMUNITÀ SCOLASTICA, SOCIALE E IL TERRITORIO	Il dirigente non promuove la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; non attiva forme di collaborazione con gli enti territoriali né forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF	Il dirigente promuove in modo casuale la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva raramente forme di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF	Il dirigente di solito promuove la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, attivando, in genere, forme di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti a reti di scuole con soggetti esterni in coerenza con il PTOF	Il dirigente promuove efficacemente la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva forme efficaci di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF	Il dirigente promuove strutturalmente la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva forme strutturate di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF

FIGURA 6- TRATTO DAL DOCUMENTO ALLEGATO A "SCHEDA DI VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI" INSERITO ALL'INTERNO DEL "SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI", ADOTTATO E REGOLAMENTATO DAL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (MIM) TRAMITE LA DIRETTIVA MINISTERIALE N. 47 DEL 12 MARZO 2025.

La Sezione 1 della scheda è l'area di maggiore impatto della valutazione. Assegna fino a un massimo di 80 punti sui 100 totali ed è strutturata come una vera e propria matrice di misurazione delle performance basata su obiettivi concreti.

La Sezione 3 della scheda riguarda la valutazione dei "Comportamenti professionali e organizzativi" del Dirigente Scolastico. A differenza della Sezione 1 (basata su numeri e target oggettivi), questa sezione si concentra sulle competenze relazionali, manageriali e di leadership (le cosiddette *soft skills*). Assegna fino a un massimo di 20 punti (sui 100 complessivi) ed è articolata in 4 criteri specifici, a ciascuno dei quali il valutatore può attribuire un punteggio da 0 a massimo 5 punti.

Il punteggio finale complessivo del Dirigente Scolastico è dato dalla somma matematica dei punti ottenuti nelle due macro-aree d'esame:

$$\text{PUNTEGGIO FINALE} = \text{SEZIONE 1 (max 80)} + \text{SEZIONE 3 (max 20)}$$

Le 4 Fasce di Risultato:

- Fascia 80 – 100 punti: *Ottimo raggiungimento degli obiettivi.*
- Fascia 55 – 79 punti: *Buon raggiungimento degli obiettivi.*
- Fascia 31 – 54 punti: *Sufficiente raggiungimento degli obiettivi.*
- Fascia uguale o minore di 30 punti: *Mancato raggiungimento degli obiettivi.*¹⁶

Come è possibile notare dalle schede riportate nelle pagine precedenti, il nuovo sistema intende rispondere alla necessità di semplificare e ridurre la burocrazia, rispetto alle proposte precedenti.

¹⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici”.

Tale valutazione, tuttavia, non è esente dal far pensare che possa in una qualche misura essere influenzata da fattori esterni; pertanto, il nuovo sistema prevede la costruzione di un processo valutativo che si fondi su evidenze concrete ed obiettivi chiaramente definiti e misurabili, che saranno in numero limitato e prettamente connessi alle attività dirigenziali. Gli obiettivi sono divisi in generali e specifici, sono a loro volta declinati in *indicatori* e *target* misurabili, così da poter condurre una valutazione oggettiva e trasparente. A livello pratico quindi, al grado di raggiungimento degli obiettivi bisogna assegnare un punteggio complessivo pari a cento: tra questi, venti punti sono il valore massimo relativo al comportamento professionale ed organizzativo assegnato mediante una apposita rubrica allegata al decreto (sezione 3. Dell' Allegato A).

Il sistema di obiettivi, indicatori e target è definito in modo da garantire una differenziazione delle valutazioni.

Le fasi del procedimento vengono gestite grazie ad una piattaforma digitale dedicata e predisposta, in collaborazione con la Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica che sarà messa a disposizione di tutti gli attori coinvolti. Al suo interno sono contenuti gli obiettivi, indicatori e target definiti che sono stati emanati con il decreto interdipartimentale e che sono accreditati dai dati già presenti nel sistema informativo del Ministero.

Dunque, avendo già una parte di informazioni risulta chiaro che una parte delle sezioni dovrebbe essere precompilata, così che il dirigente possa apportare modifiche, integrazioni e correzioni (Cianfraglia L., 2005).

Capitolo 3- Caso studio

3.1 Nota metodologica: l'intervista

La modalità d'indagine ritenuta più esaustiva e completa al fine di questa ricerca empirica è l'intervista. *Intervista*, è questo il termine generale, comunemente utilizzato, che vuole indicare un'interazione prodotta tra *chi studia* un certo fenomeno sociale e *chi è considerato*, in questo caso dallo studioso, *idoneo* a fornire informazioni adeguate e utili per la ricerca in corso d'opera. Dunque, è possibile constatare che la modalità conoscitiva dell'intervista è molto utilizzata in ambito di ricerca sociale, tuttavia presenta molteplici caratteristiche che la rendono maggiormente specifica e indagatoria a seconda del contesto di studio in cui viene applicata. La conduzione di un'intervista non si può dire che sia sempre uguale a sé stessa, non avviene nello stesso modo se si riferisce a diversi contesti e ambiti di ricerca sociale. È necessario che venga modellata proprio sulle esigenze specifiche di un pluralismo di obiettivi e di condizioni, che rispondano a finalità conoscitive chiare e coerenti. L'intervista può essere considerata come un insieme di *atti interrogativi* intesi come atti sociali durante i quali si svolge uno scambio finalizzato di scopi cognitivi (Bichi R., 2007).

L'American Association for Public Research (AAPOR)¹⁷ ha fornito un insieme di punti da seguire per una *best practices* per le indagini campionarie pubblicata sul sito Internet¹⁸ e una buona parte riguarda l'operato degli intervistatori descritto step by step.

¹⁷ Fondata nel 1947, l'American Association for Public Opinion Research è la principale associazione di professionisti della ricerca sull'opinione pubblica e sui sondaggi.

¹⁸ <http://www.aapor.org>.

L'operato dell'intervistatore muove da precise finalità conoscitive: è questa finalità che spinge lo studioso a ricercare un soggetto disponibile a farsi interrogare e questo rende l'intervista non un atto generico ma un atto di ricerca sociale. Un importante aspetto da tenere in considerazione è la guida che caratterizza l'intervista: questa in un ambito di ricerca sociale è implicita nella progettualità dell'intervista che deve essere indicativamente programmata. È dunque necessario definire uno schema di interrogazione e non si può, come già accennato precedentemente, parlare di una sola tipologia di intervista.

Per condurre questa ricerca è stata scelta come miglior tipologia applicabile *l'intervista individuale*.

La diade intervistatore/intervistato è la base di partenza per la conduzione di un'intervista individuale: questa è un insieme di atti di interrogazione capaci di produrre informazioni sulle quali fondare la propria conoscenza. I singoli atti di interrogazione seguono criteri metodologici, specifici obiettivi conoscitivi e possono essere formulati in diverse modalità: in domande chiuse, in domande aperte o rilanci. Come noto, la modalità di domanda chiusa prevede una risposta prefissata cioè un a serie di risposte, tra cui l'intervistato deve scegliere. Le domande aperte, invece, lasciano la libertà di rispondere come meglio l'intervistato ritiene. Inoltre, un'intervista individuale può presentare criteri di *standardizzazione* e *direttiva*. Con il termine standardizzazione si intende quella proprietà dell'intervista che la rende stabile, cioè che non muta la sua struttura al cambiare degli intervistati. Con il termine direttiva, invece di indica quella proprietà per cui l'intervista è stata predefinita (Bichi R., 2007).

Dunque, seguendo queste direttive a proposito di come impostare un'intervista che permetta di arrivare a obiettivi conoscitivi, per questa tesi indirizzati a chiarire e

raccogliere il punto di vista di chi lavora in ambito di organizzazione e strutturazione interna degli organi che compongono le istituzioni scolastiche e che operano all'interno dei singoli istituti scolastici, viene adottata la modalità di intervista individuale a domande aperte, standardizzata e direttiva.

Le regole di comportamento previste per l'intervistatore sono fondate su principi e impostazioni teoriche che riguardano ogni tipologia d'intervista. Il rapporto che si instaura tra intervistato e intervistatore diviene un elemento che influenza direttamente il processo di produzione delle informazioni, ed è per questo motivo che si decide di fissare delle regole e degli assunti chiari e precisi. È chiaro che il rapporto tra i due soggetti ha delle implicazioni sui risultati della ricerca sociale; pertanto, le modalità di interazione all'interno di questo rapporto di rifanno a due distinte fasi:

La prima fase riguarda la decisione di cooperare e prende in considerazione un importante aspetto che sia quello dell'etica dell'intervista¹⁹. A tal proposito lo studioso Max Weber fa riferimento al "*patto*" (Weber, 1922) che viene stipulato prima dell'intervista e nel quale vengono meglio definiti i ruoli e le reciproche aspettative. Da un lato l'intervistato viene dunque a conoscenza delle motivazioni che hanno portato l'intervistatore a chiedergli uno scambio di informazioni e potrà così impegnarsi ad essere meglio aderente al tema di ricerca, dal altro l'intervistatore è tenuto a rispettare le norme che il suo ruolo implica.

Bisogna tener presente che le due figure che si ritrovano coinvolte nell'intervista hanno ciascuna un proprio bagaglio cognitivo e saperi preesistenti (Schutz, 1932) e che tra il ricercatore sociale e l'osservatore comune esiste proprio questo diverso modo di

¹⁹ L'Associazione italiana di sociologia ha stilato un suo "codice deontologico" in cui sono presenti una serie di principi che tracciano linee guida del comportamento di chi fa ricerca sociale. Ad esempio, al punto 3.2.1 troviamo "i doveri nella raccolta dei dati" e fa riferimento quindi a sicurezza, l'anonimato e la riservatezza.

porsi rispetto alla comprensione: questa è strettamente legata alle condizioni della situazione di intervista e anche al suo senso “oggettivo” (Schutz, 1932).

In sintesi, l'intervistatore non dimentica il proprio bagaglio conoscitivo, bensì lo pone come base del suo orientarsi nella ricerca sociale, allo stesso tempo però deve riuscire ad entrare nel mondo del soggetto intervistato e accettare la narrazione della sua esperienza.

La seconda fase riguarda invece la situazione dell'intervista vera e propria.

Un altro snodo di grande rilevanza per lo sviluppo di un'intervista riguarda le modalità di rilevazione delle informazioni e la tecnologia impiegata per raccogliere i dati. Vi è un ampio ventaglio di tecniche di rilevazione delle informazioni a partire dalla classica intervista faccia a faccia, l'intervista telefonica, l'intervista auto-somministrata, i diari, informazioni reperite da fonti istituzionali (Lyberg e Kasprzyk, 1991).

Tra i soggetti che si sono resi disponibili a essere coinvolti in uno scambio di informazioni e condivisione di opinioni, attraverso un'intervista, ci sono coloro che fanno parte della Commissione di Valutazione dell'Istituto Comprensivo Barabino di Genova e della Commissione Curricolo, inoltre la figura strumentale del NIV.

Le interviste raccolte vertono e sono maggiormente incentrate sulla narrazione di ciò che avviene concretamente all'interno delle diverse Commissioni scolastiche: nello specifico vengono trattati i temi che riguardano la funzione della Commissione Valutazione e della Commissione Curricolo, entrambe preposte a lavorare sull'offerta formativa, i progetti scolastici e quindi i compiti, le finalità che riguardano questi organi, di come è stata accolta il Piano di Miglioramento Triennale, e la riforma sul piano della valutazione degli studenti da parte del corpo docenti, se queste nuove

strategie e governance hanno o stanno tutt'ora implicando un effettivo miglioramento nelle scuole italiane, se ha reso più rilevante il ruolo del dirigente scolastico, quali sono i punti di forza dell'Istituto Barabino e su cosa il NIF concentra le proprie risorse.

3.2 Interviste: figure professionali dell'Istituto Comprensivo Barabino di Genova

Per questa tesi è stato deciso di condurre un'intervista con alcune delle figure professionali che lavorano in prima persona all'interno della scuola italiana e che hanno dimestichezza ed esperienza con gli organi, di cui discusso nei capitoli precedenti, e che hanno la funzione di progettare ed attuare il Piano di Miglioramento. Dunque le interviste sono state svolte in una prospettiva di scambio e arricchimento delle informazioni ed opinioni, con l'intenzione di poter discutere e argomentare, attraverso l'esperienza delle intervistate, quelle che sono le loro funzioni e compiti specifici, fornendo esempi concreti e quotidiani, in riferimento ai cambiamenti, evoluzioni e progetti che sono stati operati all'interno dell'Istituto Comprensivo Barabino della città di Genova, di cui nei capitoli precedenti è già stata fornita documentazione a sostegno di quanto riportato nei paragrafi della tesi.

Ho avuto l'opportunità di intervistare una professoressa alla scuola secondaria di primo grado e membro del NIV e della Commissione Valutazione; e una maestra di scuola elementare e membro della Commissione Valutazione e Curriculum;

Attraverso la conduzione di queste intervistate ho avuto la possibilità di accedere ad informazioni provenienti direttamente da chi lavora quotidianamente nell'ambito della valutazione scolastica, della preparazione e pubblicazione dell'Offerta Formativa, della progettazione, e da chi si occupa in prima linea della gestione ed organizzazione di tutti quegli elementi che compongono e danno forma ad una struttura scolastica solida che rende l'Istituto competente e all'avanguardia. Le interviste svolte vogliono approfondire e discutere ad un livello più pratico, le funzioni e di compiti delle figure strumentali che operano nelle diverse commissioni e che sono direttamente toccate dalle

riforme ministeriali. Le interviste riguardano interamente l'Istituto fin ora preso in esame nei capitoli della tesi ed entro il quale lavorano le intervistate, al fine di avere un riscontro pratico delle norme generali a livello nazionale calate in un caso specifico di applicazione e gestione delle stesse.

Le interviste raccolte che costituiscono il campione di questa tesi sono due: entrambe le interviste sono state svolte in modalità a distanza, attraverso una chiamata telefonica durata all'incirca tra i 25 e i 30 minuti ciascuna. I soggetti scelti come campione della parte empirica della tesi sono stati scelti sulla base del ruolo che ricoprono all'interno dell'Istituto scolastico. Per entrambi i soggetti si tratta di donne, di età compresa tra i 40 e i 50 anni che lavorano nella scuola come insegnanti da circa una decina d'anni e che hanno assunto il ruolo di figura strumentale, entrando a far parte di Commissioni interne negli ultimi sei/ sette anni.

Intervista ad un membro della Commissione Nucleo Interno di Valutazione:

È stato concordato con la professoressa un appuntamento telefonico in seguito ad un primo contatto avvenuto via e-mail, in è stato introdotto dapprima il tema su cui verteva l'intervista e presentandole già alcune delle domande che le avrei rivolto durante la telefonata. L'intervista è stata registrata e sono state riportate in questo capitolo le parti che maggiormente sono d' interesse la finalità di questa tesi, spesso vengono riportate le parole dell'intervistata.

Dunque, comincia l'intervista e la professoressa intavola la discussione spiegando e presentando come effettivamente è composta la struttura e l'organizzazione all'interno dell'Istituto: parlando nello specifico dell'IC Barabino, questo si avvale di diverse Commissioni ed a ciascuna della quali è assegnata una diversa area di

competenza della scuola; Dunque, per ogni area esiste una corrispettiva commissione preposta.

La Commissione Valutazione è tra queste e si occupa di tutto ciò che riguarda la valutazione scolastica dai criteri di valutazione degli alunni, la valutazione del comportamento, la valutazione delle singole materie, alla valutazione in senso più ampio di tutti ciò che concerne l'istituto.

L'intervistata si presenta inquanto figura strumentale e appartenente alla Commissione che si occupa dell'area Valutazione dell'Istituto Comprensivo Barabino, e come membro del NIV (Nucleo Interno di Valutazione). Spiega in seguito le dinamiche e il tipo di relazione che sussistono tra le diverse commissioni e il NIV.

La professoressa spiega che il NIV è un organo più grande della Commissione Valutazione poiché si allarga e comprende più figure che lavorano nell'ambito scolastico: nel NIV rientra, infatti il Dirigente scolastico, una parte dei docenti, la segreteria e anche un rappresentante del personale ATA.

Il NIV si occupa nello specifico di autovalutazione dell'istituto, del piano di miglioramento, del RAV, della rendicontazione sociale e tutte quelle parti che riguardano i documenti strategici della scuola riportati nel PTOF.

I componenti della Commissione NIV non sono per forza specialisti della valutazione ma possono provenire da ambiti diversi, ad esempio, ci sono componenti che arrivano dalla commissione che lavora sull'area del curricolo, chi lavora sull'area dell'inclusione ecc... Ciascuno lavora singolarmente in commissioni che riguardano parti diverse della scuola e nel NIV convergono in un unico gruppo.

Dunque, quello che viene descritto durante l'intervista è un Nucleo Interno di Valutazione che si configura come un gruppo operativo che si trova all'interno di ogni istituzione scolastica ed ha essenzialmente lo scopo di guidare l'istituto nel processo di autovalutazione.

Tra i suoi compiti ci sono: il dover monitorare la qualità dell'offerta formativa, la promozione del miglioramento in modo continuativo nella scuola ma non soltanto; il NIV ha dei compiti precisi tra questi la compilazione del RAV, il piano di miglioramento, monitorare e controllare lo stato di avanzamento dei progetti che hanno vita all'interno della scuola ed in fine la rendicontazione scolastica, cioè il bilancio sociale attraverso la rendicontazione degli obiettivi che sono stati raggiunti.

Tutte queste componenti vengono in seguito elaborate e presentate sulla piattaforma predisposta del MIUR: il PTOF viene compilato e poi viene pubblicato ed è reperibile e consultabile sulla piattaforma *_Scuola in chiaro_* (vedi capitolo 2) così come sul sito ufficiale dell'istituto nella sezione "Didattica".

La compilazione su piattaforma del PTOF viene condotta dal Dirigente scolastico e dai docenti che collaborano in equipe.

Durante le riunioni del NIV, la professoressa rivela essere generalmente 2/3 volte in un anno, il Dirigente partecipa e lavora insieme con i componenti del NIV. Durante queste riunioni i lavori vengono suddivisi e assegnati tra le diverse commissioni e nelle successive riunioni che avranno luogo in seguito, dopo alcuni mesi, ci si confronta e discute a proposito dell'andamento dei diversi progetti e compiti.

Tutte le commissioni solitamente sono composte da un membro che svolge la funzione strumentale "*che sarei io*" aggiunge la professoressa, la cui maggior parte di queste figure strumentali fa parte del NIV, insieme al Dirigente scolastico. Dunque,

ciascuna commissione svolge autonomamente il compito che gli viene assegnato e portano avanti anche diversi lavori durante l'intero anno scolastico.

“Le riunioni servono per confrontarci, a proposito del punto in cui ci siamo, che cosa stiamo facendo, che cosa bisogna fare, quali sono le priorità” precisa l'intervistata.

Per dare indirizzamento al discorso, anche se procede fluentemente, con una domanda all'intervistata che riguarda a livello più tecnico la modalità di accesso al NIV, l'analisi entra nel dettaglio; come risposta, la spiegazione recita *“i membri vengono generalmente scelti dal DS che domanda all'interessato se vuole fare parte del NIV. Diciamo che si forma un po' da solo, perché comunque tu sei funzione strumentale alla valutazione o comunque funzione strumentale delle nuove tecnologie, o di un altro settore, non puoi non far parte del NIV perché comunque si prendono delle decisioni che riguardano la tua area e quindi ci vai un po' automaticamente. Il dirigente te lo chiede ma è difficile che dici di no, fa un po' parte delle tue mansioni* “d'altra parte, continua informandomi che il Dirigente è tenuto a fornire delle motivazioni per cui vorrebbe che quell'insegnante con funzione strumentale partecipasse al NIV, ma poi sta comunque al singolo decidere se accettare di partecipare oppure no *“Generalmente le funzioni strumentali lo fanno”* conclude.

Prosegue la discussione, vengono passati in rassegna e vengono analizzati i diversi compiti del NIV: con il RAV vengono posti degli obiettivi e con la rendicontazione sociale si guarda al bilancio di questi obiettivi. Sulla piattaforma del Miur, bisogna segnare tutti gli obiettivi raggiunti e se il Piano di Miglioramento è andato a buon fine o se è necessario ripensarlo, se bisogna rivedere delle parti in particolare, questo bilancio viene fatto mettendo insieme tutti i lavori svolti e valutare gli effetti che hanno prodotto. A proposito del Piano di Miglioramento, emerge

un'altra domanda nella discussione che riguarda le modalità di elargizione delle linee guida che arrivano direttamente dal Miur e le modalità di applicazione che ogni scuola progetta da se, nel creare un Piano di Miglioramento in autonomia “ *si segue un format, così come il TOF e come il RAV*” prosegue “ *ci hanno fatto dei corsi dove noi abbiamo imparato a compilare questi documenti e ci sono un po' di direttive, ci è stato spiegato come dobbiamo arrivare a certi risultati anche se poi il modo, le modalità, le attività, quelle vengono scelte da scuola a scuola e c'è assolutamente libertà*” , la professoressa propone un esempio per spiegare in modo più chiaro e a livello pratico quello che accade “*Poniamo come obiettivo di migliorare le competenze di matematica ed italiano degli studenti stranieri, perché abbiamo un grosso numero di stranieri, noi dobbiamo poi rendicontare che ci siamo riusciti a fare questo. Poi le attività che facciamo per arrivare a questo risultato sono nostre*”.

Questi obiettivi inseriti nel Piano di Miglioramento riguardano anche ciascuno ambiti specifici come: la comunicazione scuola-famiglia, la collaborazione tra docenti e tante altre aree.

A questo punto dell'intervista viene introdotto un altro argomento trattato nei capitoli precedenti, la domanda verte a proposito della valutazione degli insegnanti “*ogni tot anni prepariamo un questionario di soddisfazione, così lo chiamiamo*” risponde l'intervistata, questo questionario viene inviato agli insegnanti ma anche alle famiglie della scuola. Il questionario è un modo di porre interrogativi a proposito dell'andamento generale dell'anno scolastico in senso generale “*come sta andando l'anno? com'è andata?*” e contiene domande diverse a seconda dell'area a cui si riferisce e degli utenti target: se è un questionario rivolto a studenti “*si chiederà un po' quali difficoltà hanno incontrato, il rapporto con gli insegnanti, cosa è andato e cosa non è andato, cosa migliorerebbero*” ; se è un questionario rivolto ai docenti si

rivolgono domande che puntano sulla collaborazione in team, i rapporti con il Dirigente scolastico, i metodi d'insegnamento. Questo questionario è un modo per autovalutarsi in quanto istituto, in quanto insegnanti e per questo viene applicato a tutti i livelli scolastici e coinvolge anche la figura del Dirigente. Alla fine, dopo aver recuperato i questionari e raccolto i dati, si guardano i risultati e si traggono le conclusioni. La professoressa aggiunge che ci sono diverse modalità per svolgere l'autovalutazione ma che nell'IC Barabino hanno scelto la modalità del questionario anonimo per indagare tutti i settori e vedere se ci sono delle criticità che possono essere risolte per l'anno successivo. L'ultimo questionario presentato dall'IC Barabino è stato alla fine del 2024 e si riferisce all'anno scolastico 2023/2024 i cui risultati sono stati elaborati e restituiti all'inizio del 2025. La valutazione dei questionari è ad opera della Commissione Valutazione dell'istituto e del NIV *“abbiamo fatto dei grafici, che poi vengono caricati sul sito a volte vengono mandati alle varie componenti in visione. Il risultato è assolutamente trasparente e consultabile da tutti”*.

Spostando la conversazione su un altro argomento, nasce la curiosità su quali siano stati negli ultimi anni i temi, riguardo alla valutazione, sui quali si sono create maggiormente criticità e difficoltà *“in questi ultimi due anni il lavoro più grosso che abbiamo fatto, su cui ci siamo confrontati maggiormente è stato il cambio della valutazione alla scuola Primaria”* (capitolo 1.2)

Con il decreto del 2015, c'è stato il passaggio ad una valutazione diversa dietro al quale c'è stato un grande lavoro da parte delle Commissioni scolastiche *“devono essere create delle griglie di valutazione di osservazione, in questo caso cambia il modo di operare dei singoli docenti”* poi continua *“non è stato semplice lavorare su questo, tante maestre che da anni erano abituate a valutare in un certo modo si sono ritrovate a dover lavorare in tutt'altro modo, quindi abbiamo fatto ovviamente delle*

riunioni prima tra di noi per capire bene cosa dovevamo fare, cosa doveva cambiare nella valutazione, poi abbiamo preparato dei documenti che abbiamo mandato in visione alle colleghe della Primaria e poi abbiamo fatto delle riunioni per spiegare a loro che cosa sarebbe cambiato e cosa sarebbe cambiato nella loro valutazione degli studenti". Il Miur ha proposto dei corsi di formazione a cui l'intervistata ha partecipato in quanto funzione strumentale, insieme ai colleghi della Commissione Valutazione ed altri insegnanti.

Lo Stato ha elargito questi corsi di formazione per istruire chi di dovere, che a sua volta avrebbe dato le direttive alla scuola e agli insegnanti su come applicare il nuovo decreto in materia di valutazione *"noi ci siamo prima formati, poi ci siamo riuniti e poi abbiamo lavorato"*. Questa riforma, che ha visto la valutazione come protagonista, rappresenta un importante cambiamento all'interno della scuola italiana che ha succitato non poche polemiche e contrasti da parte dei lavoratori: i nuovi criteri di valutazione che sono stati definiti, come conseguenza della riforma sulla valutazione scolastica, devono essere deliberati in collegio docenti attraverso una votazione e discussi non solo dagli insegnanti della Primaria ma di tutto l'istituto. L'intervistata riferisce che non è stato semplice, che da parte di alcune insegnanti ci sono state delle resistenze, delle problematiche legate ad un cambio di modalità e di lavoro e sono state necessari più interventi, più riunioni per aiutare tutti ad entrare nel nuovo meccanismo *"è stato un iter lungo, che è durato tutto l'anno"*.

Continua aggiungendo che *"Tutto questo viene sempre deliberato da collegio docenti, a maggioranza se non c'è un'animità, altrimenti non è possibile creare dei nuovi criteri di valutazione, se il collegio non è d'accordo, non si possono attuare. È vero che c'è una legge che ci dice che bisogna attuare i nuovi criteri, ma in quanto*

scuola bisogna trovare il modo di attuargli in modo che siano utili e spendibili per la nostra scuola, perché ogni scuola è diversa”.

Vengono riportate di seguito le griglie di valutazione di cui si parla nell'intervista:

VALUTAZIONE PRIMARIA

CRITERI COMUNI

Triennio : 3° - 4° - 5° anno

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALUNNI	LIVELLO DI COMPETENZA	DESCRIPTORI LIVELLI DI COMPETENZE
Organizza le conoscenze con coerenza e in modo ampio e articolato. Rielabora autonomamente i contenuti Dimostra capacità critica ed espone gli argomenti in modo chiaro e approfondito. Utilizza un linguaggio ricco e completo. Risolve problemi complessi, in modo corretto e con sicurezza.	OTTIMO	L'alunno da solo e con continuità organizza le attività, i compiti e porta a termine le consegne, utilizzando risorse proprie adatte alla situazione. L'alunno è in grado di svolgere compiti e attività in situazioni non note, compiendo collegamenti interdisciplinari. Si esprime correttamente, con proprietà di linguaggio, capacità critica e di argomentazione.
Organizza le conoscenze in modo esauriente e articolato. Rielabora autonomamente i contenuti Espone gli argomenti in modo chiaro e utilizza un linguaggio appropriato. Risolve problemi complessi, in modo corretto	DISTINTO	L'alunno da solo e con continuità organizza le attività e i compiti e porta a termine le consegne, utilizzando quasi sempre risorse proprie adatte alla situazione. L'alunno è in grado di svolgere compiti e attività spesso anche in situazioni non note. Si esprime correttamente, usando un linguaggio appropriato con buona capacità di argomentazione.
Organizza le conoscenze in modo completo Rielabora, generalmente in modo autonomo, i contenuti. Ripete gli argomenti in modo corretto e utilizza un linguaggio adeguato Risolve problemi, alcune volte anche complessi, in modo corretto	BUONO	L'alunno, inizialmente supportato dall'insegnante, organizza i compiti e le attività, portando a termine le consegne con risorse adeguate. L'alunno è in grado di svolgere compiti e attività in situazioni note e in alcuni casi anche in situazioni non note. Si esprime correttamente usando un linguaggio adeguato.
Organizza le conoscenze in modo parziale Rielabora parzialmente i contenuti Ripete gli argomenti in modo essenziale e con la guida dell'insegnante e utilizza un linguaggio semplice Risolve semplici problemi, guidato dall'insegnante	DISCRETO	L'alunno, frequentemente supportato dall'insegnante, organizza i compiti e le attività, portando a termine le consegne con risorse fornite dal docente. L'alunno è in grado di svolgere compiti e attività solo in situazioni note. Si esprime correttamente ma con un lessico semplice

FIGURA 7- GRIGLIA DI VALUTAZIONE SCUOLA PRIMARIA PER IL TRIENNIO, GIUDIZI SINTETICI. TRATTO DAL SITO DELL'ISTITUTO NELLA SEZIONE "DIDATTICA" E "OFFERTA FORMATIVA" ANNO 2025.

Biennio : 1° - 2° anno

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALUNNI	LIVELLO DI COMPETENZA	DESCRIPTORI LIVELLI DI COMPETENZE
Dispone di conoscenze chiare e complete. Racconta le esperienze personali in modo preciso seguendo l'ordine logico - temporale utilizzando un linguaggio chiaro, articolato e pertinente.	OTTIMO	L'alunno da solo e con continuità organizza le attività e i compiti e porta a termine le consegne, utilizzando in modo efficace le risorse adatte alla situazione. Dimostra capacità di affrontare compiti e attività anche in contesti nuovi, applicando strategie adeguate. L'alunno si esprime utilizzando un linguaggio chiaro, articolato e pertinente.
Dispone di conoscenze ampie. Racconta le esperienze personali in modo chiaro seguendo l'ordine logico - temporale utilizzando un linguaggio pertinente.	DISTINTO	L'alunno da solo e con continuità organizza le attività e i compiti e porta a termine le consegne, utilizzando quasi sempre in modo efficace le risorse adatte alla situazione. Dimostra capacità di affrontare compiti e attività spesso anche in contesti nuovi, applicando strategie adeguate. L'alunno si esprime utilizzando un linguaggio chiaro e pertinente.
Dispone di buone conoscenze Racconta le esperienze personali in modo adeguato con qualche difficoltà nel mantenere la coerenza logico-temporale, utilizzando un linguaggio pertinente.	BUONO	L'alunno, inizialmente supportato dall'insegnante, organizza i compiti e le attività, portando a termine le consegne con risorse adeguate. Dimostra capacità di affrontare compiti e attività in contesti noti applicando valide strategie. L'alunno si esprime utilizzando un linguaggio pertinente.
Dispone di conoscenze parziali. Racconta le esperienze personali con difficoltà nel seguire un ordine logico-temporale e nell'utilizzare un linguaggio preciso.	DISCRETO	L'alunno, frequentemente supportato dall'insegnante, organizza i compiti e le attività, portando a termine le consegne. Affronta con incertezza compiti e attività guidato dai docenti, solo in contesti noti. L'alunno si esprime utilizzando un linguaggio semplice.
Dispone di conoscenze essenziali. Il racconto delle esperienze personali risulta confuso, con scarso rispetto dell'ordine logico-temporale. Si esprime con un linguaggio poco chiaro o frammentario.	SUFF	L'alunno chiede rassicurazioni e consigli all'insegnante per svolgere i compiti e le attività, solo in contesti noti, portando parzialmente a termine le consegne e utilizzando le risorse in modo non sempre congruente. L'alunno si esprime utilizzando un linguaggio poco chiaro o frammentario.

FIGURA 8- GRIGLIA DI VALUTAZIONE SCUOLA PRIMARIA PER IL BIENNIO, GIUDIZI SINTETICI. TRATTO DAL SITO DELL'ISTITUTO NELLA SEZIONE "DIDATTICA" E "OFFERTA FORMATIVA ANNO 2025.

A conclusione dell'intervista ringrazio la professoressa per il suo tempo e per la disponibilità. Ciò che è emerso in questo primo confronto, proprio per la sua particolare posizione all'interno dell'Istituto, è che il NIV rappresenta probabilmente il tema centrale dell'intervista: viene descritto come un organismo trasversale, nel quale confluiscono professionalità differenti. Non è quindi composto esclusivamente da specialisti della valutazione, ma da insegnanti che possono provenire da aree quali curriculum, inclusione, tecnologie e altri settori. Dall'intervista emerge una concezione del NIV come luogo di integrazione delle diverse competenze dell'istituto. Le singole commissioni lavorano autonomamente sui propri ambiti, mentre il NIV permette di ricondurre tali attività all'interno di una visione complessiva della scuola. L'intervista mette in evidenza una struttura organizzativa basata sulla collaborazione e sulla distribuzione dei compiti. Un elemento significativo è il ruolo delle funzioni strumentali, che costituiscono un collegamento tra le commissioni e il NIV.

Riguardo al tema del Piano di Miglioramento l'esempio riportato dalla professoressa è significativo: se l'istituto individua come obiettivo il miglioramento delle competenze di italiano e matematica degli alunni stranieri, deve successivamente dimostrare il raggiungimento di tale obiettivo, ma può scegliere autonomamente quali attività e strategie didattiche utilizzare.

In fine, un ulteriore tema di cui si è discusso nella tesi e nell'intervista riguarda il cambiamento delle modalità di valutazione nella scuola primaria. L'intervistata identifica questo processo come il principale ambito di lavoro e confronto della Commissione Valutazione negli ultimi anni.

Intervista ad un membro della Commissione Curricolo e Valutazione:

è stato concordato con la maestra un appuntamento telefonico, in seguito ad un primo contatto avvenuto di persona all'interno della scuola, in cui le è stato introdotto il tema su cui verteva l'intervista.

L'intervistata è una maestra di scuola alla Primaria Mazzini del' IC Barabino di Genova. Ad inizio intervista, quando comincia la registrazione della telefonata, si presenta indicando il suo ruolo, cioè figura strumentale della Commissione Curricolo e membro della Commissione Valutazione da circa sei/sette anni.

Per iniziare la prima domanda verte su com'è strutturata e da quanti membri è composta la Commissione Valutazione: dunque ci sono tre componenti che appartengono alla scuola primaria, due colleghe provenienti della scuola secondaria e una collega in rappresentanza della scuola dell'infanzia, infine la professoressa della precedente intervista che è appunto la figura strumentale.

Proseguendo viene intavolato il tema delle funzioni e compiti della commissione Curricolo di cui mi è stata accennata l'esistenza nell'intervista precedente, ed in cosa differisce questa area rispetto a quella riguardante la valutazione.

L'intervistata, risponde e comincia a parlare della sua esperienza in proposito alla Commissione curricolo : questa si occupa principalmente di aggiornare il PTOF “*ad esempio quest'anno abbiamo dovuto rifarlo da nuovo perché è partita la nuova triennialità 2025/28*” inquanto il PTOF segue decreti di durata triennale, e dunque va aggiornato ad ogni scadenza, tuttavia “*comunque ogni anno va aggiornato, perché dobbiamo inserire i nuovi progetti che vengono deliberati nel collegio di ottobre, quindi la nostra offerta formativa*” come ad esempio mi vengono citati progetti come Agenda Nord, Piani Estate, che sono stati inseriti quest'anno nell'offerta formativa.

Pertanto, la Commissione curriculum si occupa principalmente di aggiornare e redigere il PTOF sia annualmente, sia ogni tre anni quando il decreto viene ribadito e aggiornato.

“Il prossimo anno entreranno in vigore le nuove indicazioni nazionali, e noi ci occupiamo di aggiornare anche il curriculum verticale>> prosegue la maestra, spiegando che tale curriculum verticale va modificato, aggiornato e al cambio del decreto va rifatto in toto. Viene domandato, a questo punto, se il curriculum verticale riguarda tutto l’istituto e la maestra conferma che comprende tutti gradi dell’Istituto a partire dalla scuola dell’infanzia fino alla scuola secondaria. Il curriculum verticale è visionabile e a portata di mano sulla piattaforma Scuola in Chiaro e sul sito della scuola²⁰ nella sezione Offerta Formativa dove è presente anche il PTOF con gli allegati.

In seguito a questa panoramica a proposito dell’organizzazione interna e la suddivisione dei compiti e funzioni, ruoli e tempistiche delle diverse commissioni, la discussione si sposta sulle questioni pratiche che hanno interessato l’anno scolastico 2025/2026 e su quello che è stato realizzato concretamente all’Istituto Barabino e dunque in più battute le domande sono a proposito di: quali siano i punti di forza che distinguono questo istituto rispetto ad altri? In che modo la scuola aggiorna la propria offerta formativa rispetto alle nuove esigenze del mondo del lavoro o dell’università? Quali sono le principali aree di miglioramento individuate negli ultimi anni?

La maestra prontamente risponde e comincia a raccontare *“io credo tantissimo che ciò che offriamo sia inclusivo, che l’istituto lavora tanto e da tanti anni sull’inclusione, sull’intercultura tantissimo; infatti, noi facciamo molti corsi di L2²¹ per*

²⁰ <https://www.icbarabino.edu.it/>

²¹ Con la sigla L2 si intende corsi di lingua seconda: ovvero, insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri.

i ragazzini che arrivano durante l'anno. Sicuramente un altro punto di forza è l'innovazione, tutta la parte sul digitale”.

Prosegue, con un certo orgoglio, presentando un altro punto di forza che non tutte le scuole hanno attualmente inserito nei propri piani formativi ed è l'internalizzazione, questo aspetto è legato fortemente al contesto culturale e sociale in cui la scuola opera: “l'Istituto Comprensivo Nicolò Barabino presenta un dato inconsueto per quanto riguarda la popolazione scolastica: oltre il 40% degli alunni è di provenienza straniera. Il territorio al quale appartiene la scuola è infatti oggetto di un forte flusso migratorio, in modo particolare dall'America Latina, ma anche dall'Albania, Romania, Pakistan, Marocco, Tunisia, Egitto, Senegal, Cina, Polonia... (fino a 27 nazionalità diverse).”²²

Il documento prosegue recitando che: “A scuola e nel quartiere (Sampierdarena) si è imparato, quindi, a lavorare e a vivere in modo multiculturale. Tutto ciò in una città legata alla presenza del porto, il più grande d'Italia, i cui traffici internazionali hanno influenzato la vita dei suoi cittadini negli ultimi mille anni. Non da ultimo è da considerare lo sviluppo del turismo nella nostra regione, settore in costante crescita. Tali dati fanno comprendere come sia necessario adottare un piano strategico per l'internazionalizzazione per promuovere in modo concreto e sistematico misure e azioni che permettano di formare il personale della scuola, che consentano agli alunni di conoscere ed interagire con l'Europa in modo che sviluppino in futuro la capacità di competere nel mercato del lavoro e che comprendano la ricchezza del dialogo tra culture diverse. Si lavorerà soprattutto nell'ottica di: Promuovere una cittadinanza europea attiva, per gli studenti creazione di un ambiente sempre più favorevole allo

²² Tratto dal documento ufficiale “Piano strategico per l'internazionalizzazione” consultabile nel PTOF dell'Istituto.

scambio interculturale gemellaggi virtuali con scuole europee attraverso la piattaforma delle scuole europee eTwinning promozione dell'apprendimento delle lingue straniere con un'efficace programmazione verticale tra i vari ordini di scuola e con certificazioni dei livelli di competenza secondo i parametri QCER presso gli enti accreditati dal MIUR (Delf, Trinity) progetti di mobilità degli studenti in scuole europee anche in modalità blende.”²³

Infine l'Istituto, seguita a raccontare l'intervistata, ha il grande pregio di offrire i dipartimenti verticali: i docenti dei tre ordini di scuola si riuniscono ad ottobre divisi per gruppo di tematiche per condividere insieme dei progetti, per lavorare insieme *“ad esempio l'ultimo giorno di scuola è stata indetta la Giornata dell'Arte, è stata organizzata e allestita una mostra nella sede della scuola Primaria Mazzini, a cui ogni classe ha partecipato e c'è stato l'evento al Centro Civico di Sampierdarena dove varie classi, tra primaria e secondaria, si sono esibite con canzoni, poesie, giochi di prestigio ed esibizioni artistiche. Sono stati realizzati dei progetti legati all'educazione civica e altre tematiche e quindi si sono riuniti magari durante l'anno due o tre volte”* si avvia e si cerca di consolidare un rapporto di collaborazione tra i due diversi gradi di istruzione, tra classi della primaria e classi della secondaria che appartengono ad un unico istituto scolastico, ed infatti sono state organizzate delle uscite didattiche insieme.

Sul sito dell'istituto nella sezione “progetti” del TOF è possibile prendere visione di tutti quei progetti che sono predisposti alla condivisione tra più classi e quelli che invece hanno la possibilità di essere portati avanti dalle singole classi, quali sono i progetti gratuiti e i progetti che prevedono invece la collaborazione con esterni, ad esempio la maestra spiega *“il progetto di musica, ad esempio, per il quale è venuto un*

²³ Tratto dal documento ufficiale “Piano strategico per l'internazionalizzazione” consultabile nel PTOF dell'Istituto.

esterno a pagamento, sono le famiglie che contribuiscono a queste iniziative". Ad ottobre del 2026 ci sarà la nuova riunione con gli aggiornamenti e le proposte dei nuovi progetti e attività per l'inizio del nuovo anno scolastico.

La conversazione si sposta tornando su uno dei temi salienti della tesi che riguarda la valutazione degli apprendimenti degli studenti, la modalità in cui vengono valutati e le griglie e criteri che vengono adottati per operare tali valutazioni (1.2)

A proposito di questo *"è collegio docenti che delibera i criteri della valutazione"*, il criterio di valutazione comune per la scuola primaria si divide in biennio (1-2) e triennio (3-4-5) e segue una griglia in cui c'è la valutazione degli apprendimenti, il livello di competenza (ottimo-distinto) e il descrittore del livello delle competenze ovvero una spiegazione di cosa significa *"ottimo"* che facilita le famiglie nella comprensione e la lettura delle schede di valutazione.

"Noi valutiamo il percorso" precisa la maestra *"è importante perché essendo un percorso noi abbiamo nel nostro registro la valutazione in itinere: se per italiano abbiamo le quattro obiettivi che si riferiscono ai quattro nuclei tematici ascolto- scrittura- lettura- riflessione linguistica, la valutazione viene inserita di solito a novembre e per questo giudizio valuto i due mesi di lavoro, le osservazioni sui miglioramenti o peggioramenti compiuti, quali difficoltà riscontrate, se e come lavora in autonomia, se richiede aiuti, se ha bisogno di supporti e tempi aggiuntivi, se partecipa ecc.. poi a gennaio con la seconda valutazione si ripete"*.

L'intervista con la maestra si conclude e colgo l'occasione per ringraziarla per il suo tempo e la disponibilità a collaborare.

Questa seconda intervista è molto utile perché completa e approfondisce la prima, spostando maggiormente l'attenzione dal funzionamento del NIV e della

valutazione istituzionale alla progettazione dell'offerta formativa, al curriculum, all'inclusione, all'internazionalizzazione e alla valutazione degli apprendimenti.

In questa intervista l'attenzione è maggiormente rivolta alla Commissione curriculum: questa svolge una funzione di manutenzione e aggiornamento continuo dell'offerta formativa. Emerge un aspetto da sottolineare, perché dimostra che il PTOF non viene concepito come un documento statico, ma come uno strumento dinamico, destinato a modificarsi in relazione alle esigenze della scuola e alle nuove progettualità.

A proposito del tema della valutazione degli apprendimenti, di particolare interesse risulta essere la parte più importante dell'intervista sul piano pedagogico: quando la maestra afferma chiaramente: "Noi valutiamo il percorso".

La valutazione viene quindi descritta come processo continuo, e non come semplice fotografia del risultato ottenuto dallo studente in un determinato momento.

3.3 Conclusioni

Le interviste svolte sono state particolarmente preziose per questa tesi perché hanno svolto l'importante compito di dare forma, attraverso le narrazioni e le esperienze delle intervistate, a quanto è stato presentato nei capitoli che compongono la presente tesi.

Aver avuto l'opportunità di discutere con le insegnanti dell'Istituto a proposito di tematiche e argomenti che hanno riguardato la stesura dei capitoli ha conferito al lavoro svolto uno spessore e un maggior senso di attuazione. La funzione delle interviste ha infatti dato una chiave di lettura che prevede di esaminare la messa in pratica, l'operatività e la fattibilità di quanto espresso attraverso norme, decreti e linee guida, che rimane sempre poco indagata. Attraverso le parole di chi invece opera attivamente in questo settore è stato possibile arricchire questa tesi di un'evidenza empirica. Le intervistate sono state contattate durante il periodo estivo e si riferiscono all'anno scolastico precedente (2025/2026), quando la tesi stava prendendo forma e stava indirizzando verso aspetti che necessitavano di essere raccontati e discussi con personale che lavora quotidianamente e da anni in questo contesto e che conosce bene con questi strumenti. Le interviste sono state svolte ad anno scolastico concluso (nei mesi di giugno e di luglio) per ovvie incompatibilità di orari ed esigenze.

Reperire insegnanti disposti a rilasciare un'intervista non si è rivelato un compito facile, e questo ha determinato un campione molto ridotto e esiguo. Si è dimostrato particolarmente difficile stabilire un contatto con più soggetti e con la Dirigente dell'Istituto, e ancor di più trovare una soluzione per compiere le interviste; sicuramente per la poca disponibilità di tempo, un'a non efficace coordinazione di periodi e inconciliabilità di impegni.

D'altra parte, le insegnanti che si sono offerte di prendere parte a questo lavoro si sono dimostrate particolarmente disponibili ed accurate nel soddisfare le curiosità e le domande portate nelle interviste.

Un campione più ampio avrebbe sicuramente rappresentato un arricchimento al quadro dell'esperienza empirica, portando più voci, opinioni e narrazioni. Le interviste raccolte sono tuttavia esaustive ad inquadrare il funzionamento degli organi interni che lavorano all'interno dell'Istituto, inoltre avere avuto insegnanti di due ordini di scuola differenti (la prima professoressa alla scuola secondaria, la seconda maestra di scuola primaria) ha reso comunque possibile vagliare diverse prospettive.

Conclusioni

Il tema centrale di cui la tesi si è occupata riguarda le governance che hanno portato alla trasformazione ed evoluzione dell'istituzione scolastica nel nostro Paese.

La tesi inizia passando in rassegna alcuni periodi storici significativi e alcune di quelle norme, decreti e leggi che si sono susseguite negli anni, che hanno prodotto un assetto scolastico, quello attuale, che ricalca nuovi ideali di autonomia, inclusione e centralità della persona.

E' emerso piuttosto chiaramente che da un lato permane l'idea della scuola come istituzione democratica, chiamata a garantire il diritto all'istruzione, a promuovere l'uguaglianza delle opportunità e a contribuire alla piena formazione della persona; dall'altro, si è progressivamente affermata una concezione della scuola maggiormente orientata alla valutazione, alla misurazione dei risultati, alla valorizzazione delle competenze, all'efficacia e alla responsabilizzazione degli attori scolastici. Accanto alla sua tradizionale funzione culturale, educativa e sociale, assumono infatti maggiore rilevanza dimensioni quali la valutazione, la qualità del servizio, il raggiungimento degli obiettivi e lo sviluppo delle competenze.

In particolare, nella tesi viene affrontato proprio il tema della valutazione in senso ampio e diramato nei vari contesti che interessano la scuola: dalla valutazione delle competenze, la valutazione degli insegnanti, la valutazione della dirigenza scolastica, alla valutazione della qualità dell'offerta formativa.

La scuola italiana oggi si dimostra essere un'istituzione democratica in cui la collaborazione e la cooperazione risultano essere elementi fondamentali per il raggiungimento di obiettivi comuni: la figura del Dirigente Scolastico è posta in una

dimensione di leadership e collabora attivamente con gli organismi scolastici per creare un ambiente operativo funzionale, armonico e bene strutturato.

D'altra parte, la scuola appare tuttavia molto concentrata sulla valutazione: si riscontra infatti una maggior attenzione al "merito", alle competenze, all'efficacia e alla responsabilizzazione degli attori scolastici.

Un altro aspetto di forte richiamo all'interno della tesi riguarda la trasformazione dei docenti che attraverso un più accurata selezione, formazione, valutazione e differenziazione dei ruoli, può essere letta proprio come il risultato di questo cambiamento dell'ideale di scuola orientata alla performance e, conseguentemente, dell'ideale di insegnante. Inevitabilmente se cambia l'ideale di scuola, si trasforma anche ciò che viene richiesto agli insegnanti. Il docente, nella scuola italiana di oggi, non è più rappresentato esclusivamente come il soggetto deputato alla trasmissione del sapere disciplinare, ma come un professionista chiamato a progettare, documentare, valutare, collaborare, aggiornarsi e rispondere degli esiti dei processi educativi. La professionalità dell'insegnante viene progressivamente ridefinita.

La tesi si sofferma sul tema dell'introduzione dell'autonomia scolastica indagando come questa ha rappresentato un passaggio decisivo. La scuola autonoma, infatti, ha portato la necessità di una figura in grado, non soltanto di garantire il corretto funzionamento amministrativo dell'istituzione, ma anche di orientarne lo sviluppo, coordinare gli attori coinvolti e promuovere il miglioramento dell'offerta formativa. Un capitolo della tesi si sofferma nell'analizzare il ruolo e le funzioni del Dirigente Scolastico, che viene investito di una responsabilità più ampia nei confronti dell'organizzazione scolastica e dei suoi risultati. La complessità del suo ruolo è determinata dal fatto che da una parte il Dirigente è chiamato a esercitare una leadership

educativa, fondata sulla capacità di costruire una comunità professionale, promuovere la collaborazione e sostenere i processi di insegnamento e apprendimento ma dall'altro, deve saper rispondere ai vincoli normativi, alle risorse, alle procedure, ai risultati e agli obiettivi attesi.

In fine la tesi, nell'ultimo capitolo, riporta due interviste che hanno scopo conoscitivo ed esplorativo oltre che per dare rilievo e mettere in relazione il piano teorico e quello empirico. Le parole e le esperienze degli intervistati hanno consentito di far emergere il modo in cui i concetti di autonomia, di valutazione, di responsabilità, di leadership, di professionalizzazione e di cambiamento organizzativo vengono concretamente attuati e vissuti all'interno delle istituzioni scolastiche.

Bibliografia

- Beccegatto L.S, Varisco B.M. (2000) *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Guerrini, Milano.
- Becker H.S., (1952) *Social -Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship*
- Benadusi L., Consoli F., (2004) *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, il Mulino, Bologna.
- Besozzi E., (1983) *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bezzi C., Palumbo M., Cannavò L., (2013) *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, Franco Angeli.
- Bezzi C., (2010) *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli.
- Bichi R., (2007) *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci Editore.
- Calvani A., (2014) *Criticità e potenzialità di un sistema nazionale di valutazione*.
Volume 14, n.4, pp.20-33. Università degli studi di Firenze.
<http://dx.doi.org/10.13128/formare-15793>
- Canevaro A., Malaguti. E., (2014). *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2, 102.

- Capaldo N., Rondanini L., (2005) *Dirigere scuole. Le funzioni del Dirigente scolastico nella società globale*. Erickson.
- Castoldi M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carrocci editore, Roma.
- Castoldi M., (1998) *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Cavalli A., (2000) *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino, Bologna
- Cerini G., (2025) *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*.
- Cianfriglia L., (2025) *Quaderni di Comunità, persone, educazione e welfare nella società. The Challenges and Opportunities of evaluation: from theory to practice*.
- Cipolloni P., Poliandri D., *Il sistema nazionale di valutazione come strumento di supporto per la qualità*, Rivista Economia & lavoro, 172012
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.7384/70958>
- Colombo M., Giovannini G., Landri P., (2006) *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini scientifica.
- Corsini C., (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli, Milano.
- Dei M., Rossi M., (1978) *Sociologia della scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Demailly L., (1987) *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*.

- Dettori G., F., Letteri B., (2022). *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*. Vol.3.
- Fischer L., Masuelli M., (1999) *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, Franco Angeli.
- Fontani E., (2014) *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Roma- Bari, Laterza. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D., Vinci E. (2016) *Scuola democratica*, Rivista online <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/84541>
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2014) *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, edito da Laterza, FrancoAngeli.
- Giannandrea L., (2009) *Valutazione come formazione, percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*, Eum edizioni.
- Gigante M., Art. 33 della Cost: tecnica politica nell'ordinamento dell'istruzione, in *Politica del Diritto*, 1999.
- Grimaldi E., (2010) *Discorsi e pratiche di governance della scuola*, Franco Angeli.
- Hattie J, (2011) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*.
- Ingrosso M., (2006) *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali*, Franco Angeli.
- *Journal of Education Sociology* Vol 25, n8, pp.451-465.
- Landri P., Maccarini A., (2016) *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, Franco Angeli.

- Lyberg L. e Kasprzyk D., (1991) *Data Collection Methods and Measurement Error: An Overview*.
- Mio C. (2016) *La rendicontazione sociale negli atenei italiani. Valori, modelli, misurazioni*. Collana Monografie e Studi.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) doc. ufficiale “*Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*”, Allegato 1 (Linee guida e indicazioni operative) della Direttiva Ministeriale n.47 del 12 marzo 20205.
- MIUR, (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Moliterni P., Covelli A., (2020) *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*. Italian Journal of Special Education for Inclusion. Pensa MultiMedia Editore srl. DOI: 10.7346/sipes-01-2020-18ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2020
- Oppo A., Pitzalis M., (2005) *La ssis: come si costruiscono i nuovi insegnanti*, Università e Scuola.
- Palumbo M., (2012) *Il processo di valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Pellerey M., (2004) *Le competenze individuali e il portfolio*, Collana Progettare Scuola, Milano, La Nuova Italia.
- Pellerey M., (2004) *Le competenze nei processi educativi e formativi*, CNOS-FAP,p. 12.

- Pandolfini V., Cardinali P., Rania N., Migliorini L., (2025) *Le sfide della valutazione. Un percorso tra teoria e pratica valutativa in un progetto nazionale di contrasto alla povertà educativa*. Franco Angeli.
- Parmigiani, D. (2013). *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*. Franco Angeli.
- Parmigiani, D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. FrancoAngeli, Milano.
- Previtali D., (2018) *Il sistema nazionale di valutazione in Italia*, De Agostini Scuola SpA, Novara.
- Reese W.J, (2004) *Why Americans love to reform the public schools*, Education Research e Prespectives Vol. 31, n.2 pp.107-119.
- Ribolzi L., (2006) *Riformare o ricreare? La missione impossibile della scuola italiana*, in COLOMBO M., GIOVANNINI G., LANDRI P (a cura di) *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano 2006 pp.23-36.
- Schutz A., *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehenden Soziologie*, Vienna 1932. Edizione italiana, *La fenomenologia del mondo sociale*. Il Mulino, Bologna. 1994.
- Stame N., (2016) *Valutazione pluralista*, Franco Angeli.
- Stame N., (2007) *Classici della valutazione*, Franco Angeli.
- Stern E., (2016) *Valutazione d'impatto*, Franco Angeli.

- Serpieri R., Fiorilli C, De Stasio S., Cianfriglia L., (2015) *Benessere degli insegnanti italiani*, Franco Angeli.
- Serpieri R., (2012) *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico*, Franco Angeli.
- Serpieri R., (2008) *Governance delle politiche scolastiche*, Franco Angeli.
- Ulivieri S., (2005) *La formazione della Dirigenza Scolastica*, Edizioni ETS.
- Wanger T., (2001) *Reinventing American's schools*, Routledge Falmer, New York.
- Weber M., (1922) *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) di Tubinga. 1922. Traduzione in italiano su *Economia e società. Vol. 1: Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.
- Woods P., (1977) *Teaching for Survival. School Experience. Explorations in the sociology of education*. London.
- Zajczyk F., (1997) *Il mondo degli indicatori scolastici*. Carracci Editori.
- Zanatta A. Laura Fadiga (1976) *Il sistema scolastico italiano*. Il Mulino.