



Distretto Scolastico N° 53 – Nocera Inferiore (SA)

Scuola Secondaria di 1° grado

“FRESA - PASCOLI”

Viale Europa ~ 84015 Nocera Superiore (SA)

☎ 081 933111 Telefax: 081 936230 C.F.: 94041550651 Cod: Mecc.: SAMM28800N

samm28800n@istruzione.it www.fresapascoli.gov.it



UNIONE EUROPEA

FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2014-2020



MIUR

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per la Programmazione
Direzione Generale per interventi in materia di edilizia
scolastica, per la gestione dei fondi strutturali per
l'istruzione e per l'innovazione digitale
Ufficio IV

PER LA SCUOLA - COMPETENZE E AMBIENTI PER L'APPRENDIMENTO (FSE-FESR)

Scuola Secondaria Statale 1° grado -
"Fresa - Pascoli"-Nocera Superiore
Prot. 0000503 del 11/02/2020
01-06 (Uscita)

Nocera superiore

Al Nucleo di valutazione

Proff referenti

Prof. D'Alessio G. Area I

STAFF

Funzioni strumentali

Collaboratori DS

DSGA

Oggetto: Convocazione Nucleo di valutazione interno e dello STAFF di Presidenza ore 15.00 del 20 febbraio 2020

E' convocato il Nucleo di valutazione nella giornata del 20 febbraio alle ore 15.00 presso la Presidenza del Secondo Circolo Didattico sita in Via Malloni, con gli impegni definiti:

Analisi degli esiti dei questionari di autovalutazione e Piano di miglioramento.

Analisi dati Invalsi e pianificazione delle prossime prove.

Analisi del RAV e input per la revisione.

Valutazione e monitoraggio dell'organizzazione e dei processi in atto.

Seguirà subito dopo l'incontro con lo staff che analizzerà e contestualizzerà l'evoluzione dei processi organizzativi, didattici, formativi e progettuali.

CONCLUSIONE DEL LAVORO DI RICOGNIZIONE DELLE RISULTANZE PRINCIPALI EFFETTUATO IN BASE AL PIANO DI MIGLIORAMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO 2019/2020 DELLA SCUOLA MEDIA STATALE "ALFONSO FRESA-GIOVANNI PASCOLI" DI NOCERA SUPERIORE (SALERNO) E DEL RELATIVO RAPPORTO DI AUTOVALUTAZIONE ELABORATO NELL'ANNO SCOLASTICO 2019/2020.

Il sottoscritto Terrone Fiore, avendo preso visione, prima, del Piano di Miglioramento e, poi, del successivo Rapporto di Auto-Valutazione, ha potuto cogliere una inspiegabile ed insanabile contraddizione, che coinvolge a tutto tondo la complessa realtà degli esiti degli studenti (risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate nazionali, risultati nelle competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza, intaccando in tal modo il cuore pulsante di qualsiasi vision e mission, che si pone come suo punto di riferimento imprescindibile e duraturo qualunque Istituzione Scolastica che abbia davvero l'interesse di contribuire ad un solido ed effettivo processo di acquisizione di conoscenze, competenze ed abilità da parte di tutti gli studenti, soprattutto quelli in condizioni di difficoltà. Se, infatti, la nostra Istituzione Scolastica, stando ai dati delle ultime prove INVALSI, risulta essere allineata alle risultanze del contesto meridionale e campano, si attesta ben al di sotto di quello nazionale. Questa situazione certo non deve far gioire, in quanto, come ha rilevato l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, la nostra regione (una delle peggiori in assoluto, poiché inserita tristemente tra quelle che si distinguono per povertà educativa, come ha fatto notare l'organizzazione Save The Children) è in ritardo di un anno rispetto agli apprendimenti registrati a livello nazionale. Inoltre, pur riuscendo a raggiungere la nostra Scuola il dato nazionale, essa si scontra con i risultati delle indagini europee ed internazionali, le quali certificano le pessime condizioni in cui versano gli studenti italiani in quanto agli ambiti linguistico, matematico e scientifico. Altro elemento non confortante è quanto poco funzioni la struttura, che dovrebbe sovrintendere ai processi di continuità e di orientamento, in quanto manca del tutto una procedura accurata, sistematica e rigorosa di controllo dei risultati a distanza, documentata opportunamente da strumenti di qualsivoglia natura, accontentandosi semplicemente di un sentito dire, che certo non garantisce di verificare a quale punto si trovi il progetto di vita di ciascun studente e se realmente è in atto il cosiddetto successo formativo. Pertanto, emerge, con notevole chiarezza, che il corpo docente della nostra Scuola debba procedere con la massima urgenza ad un serio, attento e scrupoloso lavoro di riflessione, dal quale dovrebbe scaturire, a mio modesto, umile e sindacabile giudizio, in quanto il sottoscritto non si sente minimamente il detentore di verità assolute, un più deciso approccio alla metodologia didattica per competenze, naturalmente opportunamente calibrata da un tipo di apprendimento cooperativo, l'unica effettivamente in grado di sviluppare e rafforzare le capacità di empowerment. Sono, infatti, le competenze il volano necessario ed ineludibile per ciascun studente, affinché possa interagire con padronanza in un mondo, in cui stanno sempre più acquisendo la loro importanza e validità le educazioni informale e non formale, che si misurano costantemente ed inderogabilmente con la dimensione del "saper fare". Naturalmente, sotteso a tale sforzo innovatore ed improcrastinabile, ci deve essere il coraggio di farsi carico di un minuzioso e ponderato intervento in classe, prima di tutto, in merito alla valutazione diagnostica (cioè esaminare quali sono le reali capacità di cui è in possesso ciascun studente), poi di una valutazione formativa (cioè esaminare quali sono stati gli sforzi che ha compiuto ciascun studente per il conseguimento di una determinata competenza ed, in caso negativo, adattare il percorso dello studente in difficoltà) ed, infine, una valutazione sommativa (cioè attribuire a ciascun studente ciò che realmente merita, abituandolo così al sistema di valutazione in vigore presso le Scuole Superiori, sgombrando però il campo da qualsiasi forma di prevenzione). Solo, in tal modo, le nostre valutazioni possono costituire un valido punto di riferimento per quanto concerne: i risultati scolastici oltremodo realistici da trasmettere ai genitori; i risultati nelle prove standardizzate nazionali, in cui i nostri studenti dovranno andare oltre il dato nazionale; i risultati a distanza per verificare se i nostri studenti si sono fatti onore. Altro dolente è rappresentato dagli esiti in merito alle competenze chiave europee, che certo non possono essere desunte: dal prospetto delle competenze relative alla progettazione della didattica curricolare; da quello attinente le singole programmazioni disciplinari di per le classi prime, seconde e terze, pur essendo presenti nel loro Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (trasversali); dalla tabella di valutazione del comportamento, che quest'anno decade dalla sua funzione espressiva del voto. Ed il tutto si spiega in quanto la nostra Scuola non ha aderito all'iniziativa promossa dal MIUR di sperimentazione della nuova certificazione delle competenze, che prevede espressamente una valutazione in ordine: alle competenze nella comunicazione in madrelingua; alla comunicazione nelle lingue straniere; a Matematica, Scienza e Tecnologia; alla comunicazione digitale; ad imparare ad imparare; alle competenze sociali e civiche; allo spirito di iniziativa ed all'autoimprenditorialità ed alla consapevolezza ed all'espressione culturale. E, come infatti, la nostra Scuola dovrà, essendo terminata con successo la fase di

sperimentazione del nuovo, si fa per dire, modello di certificazione delle competenze, dovrà per forza di cose adeguarsi alla nuova impostazione di valutazione delle competenze in uscita e tutto ciò comporterà sicuramente un ulteriore momento di riflessione, dal quale dovrebbe scaturire un'aggiornata modalità di programmazione in ambito disciplinare, ma soprattutto in chiave interdisciplinare, poiché è già possibile visionare su Internet modelli di unità didattiche interdisciplinari collegate alle competenze chiave europee. Tale aggiuntivo scenario fa capire a quale lavoro dovranno sottoporsi il Collegio dei Docenti, i Dipartimenti (Inter)Disciplinari ed i vari Consigli di Classe per rivisitare in maniera radicale e profonda il nuovo approccio al processo di apprendimento-insegnamento, nel quale il discente si fa realmente promotore, costruttore e realizzatore del suo percorso di crescita umana e cognitiva e l'insegnante si deve porre nel ruolo di guida, di facilitatore e di animatore degli apprendimenti autenticamente significativi e permanenti. Quindi, alla luce di quello che sta emergendo, si pone con notevole risalto il bisogno profondamente sentito di dare impulso e vigore alla macro-progettualità scolastica riguardante le prove INVALSI, nelle quali gli studenti quest'anno non solo dovranno cimentarsi con una verifica computer based, ma dovranno anche sperimentare la novità della prova in Lingua Inglese, che potrebbe rivelare, se esercitandosi a sufficienza prima delle date previste della prova suddetta, gli inevitabili e rimediabili punti di debolezza degli studenti, i quali sempre più devono entrare nella logica dei meccanismi, che presiedono tale tipo di indagine conoscitiva, tenendo anche conto che l'INVALSI invierà, a partire da Gennaio, modelli di simulazione delle prove in oggetto con le quali è necessario acquisire una certa dimestichezza. Soprattutto, poi, gli insegnanti di Lingua Italiana, disciplina nella quale i nostri allievi presentano alcune difficoltà, dovrebbero rammentare di allenare le loro scolaresche nella: competenza pragmatico-testuale, consistente nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dalla situazione in cui esso è inserito e dalle conoscenze dello studente, l'insieme di significati che il testo veicola ed il modo in cui essi vengono veicolati; competenza lessicale, consistente nella conoscenza del significato di un vocabolo o di un'espressione o nella capacità di ricostruirlo in un determinato contesto e nel riconoscere le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo; competenza grammaticale, consistente nell'esatta acquisizione delle regole fonologiche, morfologiche e sintattiche del funzionamento del nostro sistema linguistico. Invece, per migliorare ulteriormente i risultati conseguiti dai nostri studenti in campo matematico, si deve puntare sempre più il focus su: conoscenza e padronanza dei contenuti specifici della disciplina; conoscenza ed utilizzo di algoritmi e procedure; conoscenza delle diverse forme di rappresentazione e passaggio da una forma all'altra; risoluzione di problemi utilizzando strategie in ambiti diversi; riconoscimento in contesti diversi del carattere misurabile di oggetti e fenomeni ed utilizzo di strumenti di misura, misurazione di grandezze, stima delle misure di grandezze; acquisizione delle forme tipiche della disciplina in oggetto; utilizzo di strumenti, modelli e rappresentazioni nel trattamento quantitativo dell'informazione in ambito scientifico, tecnologico, economico e sociale; riconoscimento delle forme nello spazio e loro utilizzo per la risoluzione di problemi geometrici o di modellizzazione. Come si può ben notare, la nostra Istituzione Scolastica non può certo adagiarsi sugli allori o rinchiudersi in una torre d'avorio, poiché il cammino che la separa da un traguardo ottimale, senza porsi in alcun modo il traguardo ambizioso, illimitato e sovrumano dell'eccellenza, in quanto il lavoro che attende la nostra Scuola non è certo indifferente, in quanto investe in pieno il modo di intendere il curriculum, la progettazione e la valutazione, l'ambiente di apprendimento, l'inclusione e la differenziazione, la continuità e l'orientamento. In sostanza quello che viene posto sotto la lente del riflettore o, peggio, sotto accusa è la maniera con cui vengono concepite ed attuate le pratiche didattico-educative, che sembrano non essere rispondenti non solo al gran numero di indagini nazionali e non in ambito formativo, ma soprattutto se si agisce nell'ottica di un miglioramento rapido e continuativo, che abbia nella massima e dovuta considerazione i più disparati e montanti bisogni educativi speciali, che oramai costituiscono pane quotidiano nell'agito professionale degli insegnanti, i quali non possono più operare secondo il vecchio adagio "Stesso anno, stessa scuola, stessa classe e stessi alunni".

Docc come piattaforma di lavoro

Il problema della mancata risposta alle consegne extrascolastiche Nella nostra Scuola, come nelle altre, è all'ordine del giorno che si verifichi che alcuni non sono in grado di rispondere nella maniera adeguata ai compiti assegnati a casa, il che pone tutta una serie di problemi e sollecita il corpo docente a porsi delle domande, che mettono in discussione tutto l'impianto della programmazione approntata e messa in atto. Un primo quesito, che anche un profano potrebbe avanzare, è se quel determinato studente è in

possemo dei prerequisiti di base per poter affrontare e risolvere quello specifico compito, il che però richiama alla mente dei più esperti tutta una serie di interrogativi: l'insegnante si è fatto carico di predisporre ed attuare una particolare azione di recupero delle conoscenze, competenze ed abilità deficitarie? lo studente, per caso, appartiene alla sempre più vasta ed impegnativa platea di discenti che, a vario titolo, gravitano nell'area dello svantaggio certificato o non? lo studente manifesta, durante il processo di insegnamento-apprendimento, di agire secondo un suo specifico stile cognitivo? lo studente palesa un peculiare ritmo di apprendimento. Naturalmente sono le prime e non conclusive domande che ci si potrebbe porre nel caso in questione. Purtroppo, a tal riguardo, si affonda il coltello nella piaga, poiché, allorché, allora ministra Maria Stella Gelmini avanzò la proposta che per ciascun allievo si dovesse stilare e concretizzare un preciso piano di studio personalizzato, riconoscendo così l'unicità e la singolarità dell'essere in formazione, si sollevò un senso malcelato di fastidio ed un meccanismo automatico di rigetto di tale prospettiva, prospettiva che, invece, ha dovuto fare i conti con la "Dichiarazione di Salamanca", dalla quale si evince che tutti gli alunni, nessuno escluso, sono detentori di quelli che vengono definiti Bisogni Educativi Speciali, per cui giocoforza gli insegnanti curricolari sono dovuti entrare nella logica di individuare i casi di studenti svantaggiati e di predisporre uno specifico piano didattico personalizzato, non dovendo in alcun modo far scattare un certo automatismo di delega agli insegnanti specializzati, se presenti o meno nella classe interessata dal problema, che però deve costituire una risorsa secondo tutte le indicazioni ministeriali. Deve rappresentare una risorsa, in quanto, prima di tutto, il principio dell'inclusione supera una logica emergenziale, poiché, oramai, il caso di studenti che si ritrovano in difficoltà è un dato strutturale di una Scuola di massa, che deve fare tesoro dell'incommensurabile e prestigiosa lezione offerta dall'impegno instancabile e lodevole di don Milani. Ma il piano di studio personalizzato, o piano didattico personalizzato che dir si voglia, non è un documento che si dà per scontato per tutto l'arco dell'anno scolastico, ma deve essere sottoposto a revisione, qualora si verifichi proprio il caso che lo studente, interessato da questa specifica programmazione, non risponda nella maniera dovuta, infrangendo così un'altra abitudine consolidata, cioè quella del piano di lavoro disciplinare ritenuto intoccabile in corso d'opera. E tale questione si innesta proprio nel quadro della legge sull'Autonomia Scolastica, che, se si vuole, è stata un attestato di fiducia ed un banco di prova per le singole Istituzioni Scolastiche, che devono trasformarsi in autentici laboratori di ricerca e di innovazione metodologica e didattica in grado di rispondere ai più disparati bisogni formativi e non essere ripiegate ancora sul vecchio adagio dei programmi da portare a termine a tutti i costi, volendo ignorare la portata rivoluzionaria rappresentata dalle Indicazioni Nazionali. Sin qui il piano teorico sembra rispondere in maniera adeguata alle richieste che provengono da un'utenza sempre più variegata e carica di aspettative da soddisfare, purtroppo ci si scontra con alcuni dati di fatto disarmanti e demotivanti:

1) se ci si trova ad operare in una classe poco numerosa, in quanto vi è presente un diversamente abile oppure tale classe risulta essere il frutto di una formazione a monte, che ha relegato gran parte degli studenti in condizioni di svantaggio, il lavoro di un minimale recupero o di adeguamento alle caratteristiche peculiari del soggetto diventa praticamente impossibile, a meno che non si programmi una progettazione extracurricolare ad hoc;

2) analogo discorso si pone se ci si ritrova a lavorare in una classe molto numerosa, frutto delle richieste espresse da parte di alcuni genitori, che ritengono quella sezione più confacente al bisogno quanto mai impellente di successo formativo, in quanto ad esempio, in una classe composta da 30 studenti, un insegnante di Materie Letterarie, se volesse effettuare un particolare intervento di recupero grammaticale, avrebbe a disposizione in aula, escludendo tutte le varie incombenze, di circa 6 minuti.

Quindi, onde avviare a tali inconvenienti che certamente non sono puramente ipotetici, prima di tutto bisognerebbe procedere ad una rigorosa ed oculata formazione delle classi, che si attenga ai più seri ed acclarati principi di natura pedagogica, evitando così la persistente abitudine, diffusa in quasi tutte le Istituzioni Scolastiche, di trovarci di fronte a:

1) classi reputate di élite che si trasformano però in autentici pollai;
2) classi giudicate di infima offerta formativa che si rivelano poi dei veri e propri ghetti.

Comunque, nell'uno e nell'altro caso, ci si ritrova nell'impossibilità di gestire con la dovuta professionalità l'andamento didattico-disciplinare di una classe, in quanto è soprattutto l'aspetto disciplinare, che rende talvolta difficile, difficoltoso e problematico il processo di acquisizione delle conoscenze, delle competenze e delle abilità anche da parte dallo studente più volenteroso. Inoltre, bisogna superare al più presto l'impostazione di un insegnamento che si basi esclusivamente sul rapporto correzione collettiva-spiegazione frontale-interrogazione contenutistica, che si riflette con estrema evidenza nella strutturazione delle aule scolastiche, nonostante poi si dica di affrontare i vari argomenti disciplinari in maniera innovativa. Se si dice di dover abbandonare il principio della lezione, che nasce già preconfezionata dalla mente dell'insegnante e subita senza possibilità di appello da parte degli studenti, a favore del principio di attività, nel quale insegnanti e studenti sono co-costruttori alla pari del processo di apprendimento-insegnamento, urge anche disporre i banchi in maniera diversa e relegare sempre più in un cantuccio la cattedra, simbolo di una Scuola obsoleta e trasmissiva, per far posto a tutte le varie strumentazioni tecnologiche, che hanno una valenza più attrattiva e proficua per i cosiddetti nativi digitali, che sono il prodotto di una civiltà in cui le immagini (che, però, devono essere opportunamente mediate da un certo tipo di educazione da parte degli insegnanti) la fanno da padrone. Quindi attenzione alla formazione delle classi, che certo non deve soggiacere ai desiderata più bizzarri, altrimenti ne viene meno l'autorevolezza dei criteri di natura esclusivamente pedagogica di ciascuna Scuola, e la ricerca costante di innovative esperienze in campo didattico sono capaci, a mio avviso, di seguire passo l'evoluzione dei singoli studenti, in quali, onde non incrinare il fragile livello di autostima, devono essere edotti che la loro non o per nulla adeguata rispondenza alle attese degli insegnanti non devono essere interpretata in maniera negativa, poiché essa costituisce semplicemente una tappa intermedia in direzione del traguardo prefissato, in quanto, come dimostrato da tutte le ricerche psicologiche, il nostro processo di crescita umana e cognitiva è costellato da una miriade di tentativi ed errori. Come si vede, l'insegnante non solo deve dimostrare la sua competenza professionale, che si deve attenere ad un preciso codice deontologico, ma deve saper mettere in campo anche doti umane, tra le quali l'empatia, senza le quali non è possibile che si verifichi un autentico processo di apprendimento, poiché, come insegna il pensiero di Daniel Goleman, non c'è apprendimento, senza che vengano coinvolte anche dinamiche di natura psicologica, soprattutto farsi carico di creare una solida rete emozionale ed affettiva all'interno della classe. Il recupero di uno studente in difficoltà deve essere integrale, in quanto area cognitiva e non vanno di pari passo, in quanto, combinate insieme, fanno sentire i loro benefici effetti anche nell'area metacognitiva, area deputata al cambiamento di rotta in caso di alunni non sempre all'altezza dei compiti assegnati. Forse tale posizione sicuramente si presterà all'abituale rimostranza da parte di alcuni insegnanti, i quali si lamentano di non poter ricoprire contemporaneamente parecchi ruoli (educatore, psicologo, pedagogista, assistente sociale, vigilante, ecc.), ma è qui che sta la complicatezza di un lavoro, nel quale bisogna opportunamente dosare la tecnica, cioè il proprio bagaglio professionale di esperienze, e l'arte, cioè la capacità creativa di elaborare idee al servizio dei bisogni formativi di tutti e di ciascuno, una complicatezza che deve poi innestarsi nella complessità del microcosmo adolescenziale, nel quale si scontrano un confuso ed

improrogabile bisogno di crescere ed un lancinante e tenero sentimento di rimanere piccoli. Quindi, l'insegnante della Scuola Secondaria di primo grado, tenuto conto della particolare utenza con cui si trova ad interagire, deve riscoprire, nel vero senso della parola, la sua funzione orientante ed orientativa, che non significa non solo indirizzare lo studente verso l'indirizzo di studi successivo più congeniale alle sue capacità, doti ed attitudini, ma soprattutto ad aiutarlo, in un'ottica di corresponsabilità formativa, a saper affrontare gli ostacoli che gli si frappongono, nel pieno rispetto della sua situazione di partenza, del suo stile cognitivo e dei suoi ritmi di apprendimento, per non citare tutte le variabili esterne che incidono, oggi come non mai, sulla sua alfabetizzazione culturale. Ciò chiama in causa quella che gli esperti chiamano valutazione diagnostica, la quale serve ad effettuare un accurato e sistematico monitoraggio delle fasce di livello cognitivo, le quali non devono però costituire un alibi in caso di insuccesso dell'azione didattica oppure la strada verso il totale disimpegno formativo, ma devono sollecitare gli insegnanti a scoprire in profondità le ragioni di tale collocazione e di individuare i possibili ed eventuali rimedi per porre riparo a tale condizione. Durante la successiva fase, quella in cui entra in campo la valutazione formativa, gli insegnanti devono porsi nel ruolo di guida nei confronti di tali studenti, una guida che li deve condurre verso il traguardo prefissato e che metta in evidenza anche i più impercettibili punti di forza del loro apprendimento, non tralasciando però di chiarificare che i punti di debolezza non sono un demerito, ma elementi che necessitano di un ulteriore sforzo di approfondimento. Solo e soltanto al termine gli insegnanti sono nelle condizioni di poter esprimere una valutazione sommativa, che tenga conto anche, secondo le recenti indicazioni ministeriali, di tutto il percorso effettuato dagli studenti verso il pieno e sicuro raggiungimento del traguardo prefissato, ciascuno sempre secondo le loro possibilità. Quindi, ci si augura che, nel prosieguo, si possa lavorare in classi, nelle quali vi sia un numero ragionevole di studenti, distribuiti equamente e sostenibilmente secondo le tre classiche fasce di livello, in modo che ci sia un numero congruo di allievi che possa svolgere la funzione di traino, di tutor secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo, dell'apprendimento collaborativo, del tutoraggio e dell'educazione tra pari, senza per questo esimere, ove presente, l'insegnante specializzato, il quale, secondo la normativa più recente, è un insegnante a disposizione delle esigenze formative degli studenti di tutta un'Istituzione Scolastica. A conclusione, si potrebbe sperare anche in un incremento della presenza degli insegnanti, che fanno parte dell'organico del potenziamento, visto che si è in presenza di una progressiva e graduale contrazione delle cattedre a causa del decremento del tasso di natalità; insegnanti che potrebbero essere utilizzati nella preziosa ed insostituibile funzione di supporto alle attività di recupero, se veramente si vuole che la nostra, come le altre, sia una "BUONA SCUOLA".

DAL RAPPORTO DI AUTOVALUTAZIONE (RAV) AL PIANO DI MIGLIORAMENTO (PDM).

La valutazione di un'istituzione culturale è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti ed è particolarmente indirizzata: alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; alla riduzione delle differenze tra scuole ed aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla loro situazione di partenza; alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione al loro accesso nei mondi universitario e lavorativo. Pertanto le strategie di azione di ciascuna istituzione culturale devono fluire dalla scuola vista nel suo insieme all'aula nel suo specifico ambito di intervento, da rituali oramai consolidati dalla stagnazione a progetti carichi di innovazione, dal "parlare insieme" senz'alcuno scopo al "fare insieme" secondo un determinato fine, dall'uniformità apparente delle situazioni di comodo alla diversità consapevole delle condizioni effettive di contesto. Si valuta per conoscere i problemi, confrontarsi con gli altri, gestire il processo di controllo dei problemi, governare le politiche e le priorità in ordine a tali problemi e migliorare attraverso un processo di riesame ed un adeguato intervento. La parola chiave al centro del processo di valutazione è integrazione tra valutazione di processo e quella di prodotto, tra analisi qualitativa e quella

quantitativa, tra valutazione interna e quella esterna, tra valutazione complessiva e governo della scuola. Valutare è il processo di acquisizione delle informazioni finalizzato alla decisione ed ha due scopi: rendere conto dei risultati (funzione esterna) e migliorare la qualità del servizio (funzione interna). I suoi principi guida sono: il miglioramento continuo (circolo della qualità), la qualità come concetto assoluto e la focalizzazione sugli obiettivi. Le sue fasi della gestione strategica comprendono:

1) la progettazione in cui si definiscono obiettivi chiari, appropriati e misurabili, coinvolgendo tutti i portatori di interesse;

2) lo sviluppo in cui si definiscono le procedure e le responsabilità per assicurare il raggiungimento di mete e di obiettivi;

3) la valutazione in cui si definiscono i meccanismi per una valutazione adeguata dei risultati attraverso la raccolta e l'analisi dei dati;

4) la revisione in cui si modificano e si innovano i processi sulla base dei risultati della valutazione dopo la discussione e l'analisi con tutti i portatori di interesse. Naturalmente bisogna valutare i prodotti, i processi attivati, le risorse utilizzate ed il contesto di provenienza (caratteristiche del territorio e degli studenti). Punto di partenza necessario ma non sufficiente di ogni analisi quantitativa e qualitativa sono la descrizione dei problemi, il confronto su tali problemi, il benchmarking e la definizione degli obiettivi. Gli indicatori sono necessari per conferire valore ai dati raccolti, rispondendo se la prestazione raggiunge la soglia predeterminata dal decisore politico, se soddisfa lo standard di riferimento, se è superiore od inferiore alla media od al termine di paragone e se è migliore o peggiore che in passato. Pertanto la strategia di miglioramento deve indicare: gli obiettivi, i tempi, le risorse, le responsabilità e gli indicatori di successo. La gestione strategica (ciclo della qualità) produce il miglioramento continuo. Gli elementi di attenzione per il miglioramento in questione sono costituiti:

1) dalla definizione di obiettivi molto concreti ed operativi, il cui raggiungimento può essere monitorato e misurato attraverso indicatori precisi;

2) dalla progettazione di azioni molto specifiche e realistiche, che possono essere attivate dalla scuola in tempi ragionevolmente brevi;

3) dall'indicazione delle risorse che occorre utilizzare;

4) dall'esplicitazione degli eventuali vincoli da affrontare e delle modalità per superarli;

5) dall'indicazione dei soggetti coinvolti e delle loro responsabilità specifiche nel processo di miglioramento continuo;

6) dalla definizione degli indicatori per monitorare lo stato di avanzamento delle attività e lo stato dei problemi da risolvere;

7) dalla definizione dei temi di azione, compresi quelli per la verifica intermedia e finale dei risultati delle attività e del processo di successiva revisione;

8) dalla definizione delle modalità di comunicazione dell'azione di miglioramento ai diversi soggetti interessati;

9) dall'individuazione di chi si assume la responsabilità ultima dello sviluppo e del buon andamento del processo.

Le dieci regole di una buona autovalutazione sono:

1) integrare la valutazione nel processo decisionale della scuola;

2) integrare la valutazione con gli altri adempimenti dell'autonomia scolastica;

3) integrare la valutazione nell'organizzazione della scuola;

4) integrare la valutazione interna con quella esterna;

5) integrare il processo tecnico della valutazione con l'analisi svolta da tutti gli operatori della scuola;

6) integrare l'analisi quantitativa con quella qualitativa;

7) integrare le diverse tecniche e modalità di raccolta delle informazioni ai fini valutativi;

8) integrare la raccolta delle informazioni e l'analisi del prodotto scolastico con quella dei fattori che li generano;

9) integrare il sostegno al processo decisionale ed alla gestione strategica con gli obiettivi della trasparenza e della rendicontazione;

10) separare con chiarezza i ruoli di chi gestisce il processo di valutazione e di chi gestisce la scuola.

Infatti per quanto concerne:

1) la prima regola la valutazione è uno strumento, che deve costituire una componente del processo di gestione strategica della scuola e deve rappresentare un punto di riferimento sia per la definizione iniziale degli obiettivi da raggiungere sia per la verifica del loro raggiungimento. I protagonisti della gestione strategica sono tutti coloro che operano nella scuola. Se manca un legame tra valutazione e processo decisionale, la prima è destinata a non produrre effetti.

2) la seconda regola la valutazione è uno strumento per rispondere meglio agli adempimenti istituzionali. Il processo

di valutazione deve, infatti, ricomporli in un quadro integrato.

3) la terza regola la valutazione costituisce un'attività ricorrente, per cui occorrono predisporre un'organizzazione ed un'attrezzatura permanente ad hoc (archivio, banca dati, nucleo interno di autovalutazione);

4) la quarta regola la valutazione garantisce il coinvolgimento degli operatori della scuola, il rigore e l'oggettività del giudizio ed il punto di vista esterno per cogliere aspetti di criticità che sfuggono a chi è immerso da anni nello stesso contesto; 5)

la quinta regola l'autoanalisi di istituto deve coinvolgere, nella riflessione sui risultati raggiunti e sui punti di forza e di debolezza, tutti coloro che operano nella scuola ed il compito di istruire l'analisi valutativa spetta al nucleo interno di autovalutazione ed alla specifica funzione strumentale;

6) la sesta regola la raccolta dei dati è il primo passo per avviare l'analisi qualitativa del funzionamento dell'unità scolastica e gli indicatori forniscono solo dei segnali, che vanno opportunamente approfonditi ed interpretati, per cui è necessario effettuare un'analisi, che si basi anche sull'osservazione diretta per decodificare correttamente i dati quantitativi; 7)

la settima regola l'autovalutazione di istituto richiede la costituzione di una banca dati statistica, di questionari, di test e di griglie di vario tipo, ecc. che vanno utilizzati all'interno di un modello unitario di raccolta delle informazioni; 8)

l'ottava regola se si vuole ottenere il miglioramento, è necessario essere consapevoli della complessità dell'attività della scuola e, dunque, conoscere e valutare quello che sta a monte dei risultati, ovvero i processi della scuola, le risorse utilizzate ed il contesto in cui opera l'istituzione culturale;

9) la nona regola i risultati dell'autoanalisi di istituto devono essere resi pubblici anche all'esterno della scuola per rendere conto ai genitori ed alla comunità locale delle prestazioni dell'istituzione, non dovendo nascondere la polvere sotto il tappeto e, comunque, salvaguardando il diritto alla riservatezza dei singoli soggetti;

10) la decima regola il nucleo interno di autovalutazione è solo un organismo tecnico, che deve istruire l'attività di valutazione, ma non gli spetta trarne le conseguenze politiche in termini di indirizzo dell'azione, per cui è assolutamente vietato cadere in tale errore.

Diviene, però, abbastanza facile ottenere delle misure quantitative in merito al funzionamento di una struttura organizzativa. I maggiori problemi risiedono, quindi, nella parte qualitativa della raccolta dei dati. Per definire le caratteristiche, che deve possedere un'analisi qualitativa, sono riportati cinque punti per rendere quanto più affidabile questo tipo di analisi: 1)

i dati devono essere raccolti nella situazione reale e lo strumento ideale, nonostante tutte le tecniche che si possono aggiungere, è la capacità di intuizione. L'attenzione deve essere posta sul contesto, separare l'atto, la parola, il gesto dal suo ambiente e perdere il loro significato. 2)

la ricerca deve essere descrittiva ed estensiva, non deve esserci riduzione. Niente è dato per scontato e tutto ha la potenzialità di costituire un indizio che può dischiudere una più approfondita comprensione di ciò che è in esame. 3)

la ricerca è interessata al processo come cuore dell'attività formativa. Tale analisi deve focalizzarsi su come un certo risultato è stato ottenuto durante le attività quotidiane, le procedure e le interazioni.

4) l'analisi dei dati deve essere di tipo induttivo, per cui la teoria deve emergere, in modo bottom up, dallo studio dei dati raccolti. All'inizio i problemi non sono definiti, per cui si deve usare parte della ricerca per capire quali sono le questioni importanti. 5)

l'analisi deve, infine, tener conto delle diverse prospettive delle singole persone interessate. Si vuole sapere cosa esse stanno vivendo e come interpretano le loro esperienze.

Una volta appurato che anche la valutazione di un processo formativo non esclude la misura, soprattutto nell'analisi organizzativa, restano da individuare una metodologia di misurazione che si sia già rivelata valida ed un approccio quantitativo che conduca a risultati certi di rilevazione e di abbattimento delle criticità di processo. Ed i sistemi qualità si sono oramai evoluti in modo considerevole e la tendenza attuale è orientata verso modelli più dinamici, che ricerchino in modo proattivo le aree sensibili di miglioramento all'interno delle organizzazioni, tra cui vi è l'EFQM per l'Eccellenza. Ed il percorso da seguire verso l'obiettivo del miglioramento è: scegliere i problemi; risalire alle loro cause; isolare le cause modificabili; identificare gli interventi necessari e possibili al fine di progettare il miglioramento, realizzarlo, valutarlo e standardizzarlo/riprogettarlo. La scelta della soluzione comporta l'adozione di obiettivi, il che include l'individuazione di strategie alternative, la selezione della strategia di risoluzione e l'ottimizzazione del percorso, e delle modalità specifiche di intervento, il che include la ricerca di soluzioni già sperimentate, la riflessione sulle risorse e sull'impatto e l'individuazione delle fasi principali. La strategia per il miglioramento

implica: la definizione degli obiettivi/risultati/prodotti, delle risorse da sfruttare e delle modalità da attuare e del controllo. Il tutto inserito in una progettazione di massima secondo una precisa analisi di fattibilità; la definizione delle fasi di lavoro secondo una dettagliata programmazione operativa; delle operazioni della singola fase di lavoro in base ad un controllo della realizzazione del progetto; delle modifiche e della riprogettazione. Il controllo della progettazione deve tener conto delle analisi di efficacia, di efficienza e di fattibilità. La verifica del progetto deve obbedire a criteri di:

- 1) conformità, per cui in fase di attuazione bisogna esaminare se ci sono scostamenti, individuandone le cause, riadattando il percorso, controllando che le modifiche siano compatibili con lo sviluppo successivo e ridefinendo i risultati previsti;
- 2) efficacia, per cui si deve accertare se i risultati ottenuti sono diversi da quelli attesi;
- 3) valutazione, per cui si deve appurare se i risultati conseguiti hanno prodotto una particolare ricaduta;
- 4) validazione, per cui se la valutazione risulta essere positiva, il progetto è validato e può essere standardizzato e, se invece è negativa, bisogna riprogettare il tutto.

IL PROCESSO DI MIGLIORAMENTO: DALL'ANALISI DI ISTITUTO ALL'INDIVIDUAZIONE DEI PROBLEMI.

Il modello di autovalutazione parte da un check up di istituto sull'efficacia/efficienza/soddisfazione del contesto operativo interno ed esterno, individuando i principali problemi, classificandoli, identificandone le cause e comunicando i risultati agli organi decisionali per le politiche di miglioramento. Quando si individuano i problemi emersi dal check up, bisogna stendere l'elenco delle criticità riscontrate in ciascuna fase e rileggerle sia in verticale sia in orizzontale per identificare le eventuali tipologie di problemi ricorrenti, strutturando un particolare diagramma delle relazioni, che consente di individuare i problemi più critici perché sono causa di altri.

IL PROCESSO DI MIGLIORAMENTO: DALL'ANALISI DELLE CAUSE ALL'INDIVIDUAZIONE DELLE SOLUZIONI.

Il processo di miglioramento parte dall'individuazione dei nodi critici per poi risalire alle cause, misurare successivamente la loro significatività, isolare le cause modificabili con le risorse disponibili, scegliere la soluzione e predisporre un progetto di massima. Quando si risale alle cause il livello di intervento:

- 1) in relazione all'obiettivo è quello di riflettere sulle relazioni tra un effetto e le sue potenziali cause e di isolare le cause rilevanti ed individuare quelle modificabili;
- 2) in rapporto alle modalità di attuazione è quello di classificare le cause per categorie, di scomporre dal macro al micro, di pesare l'incidenza di ciascuna causa sull'effetto complessivo e di analizzare il contesto e le risorse disponibili;
- 3) in relazione all'individuazione del problema da analizzare;
- 4) in rapporto all'individuazione dell'ambito di appartenenza delle cause (personale, organizzazione, metodi e strumenti).

Ed un'analisi causa-effetto serve a generare alcune ipotesi sulle possibili cause di un problema o del manifestarsi di un certo fenomeno. Si costruisce tale analisi, chiedendo ai partecipanti del gruppo di lavoro di elencare gli effetti riscontrati e quelle che, secondo loro, possono essere le cause possibili. Tale analisi viene solitamente utilizzata quando si devono esaminare i processi d un livello approfondito per una loro riprogettazione. Essa restringe il campo di azione, originando un insieme di possibili cause. E' molto utile quando le cause possono essere molte, come nel caso di un problema complesso. Un altro vantaggio, che deriva dall'utilizzo di questo strumento, è una conoscenza più circostanziata del processo che si sta prendendo in esame, comprese le cause della sua varianza. I criteri per la scelta della soluzione si basano su di un intervento:

- 1) necessario se ritenuto opportuno alle finalità della scuola;
- 2) possibile se giudicato raggiungibile con una certa facilità, tenendo conto delle risorse a disposizione della scuola;
- 3) visibile se stimato avere una maggiore ricaduta sull'organizzazione formativa.

Naturalmente tali interventi obbediscono ad una particolare e mirata tattica istituzionale.

*Il Dirigente Scolastico
Prof. Michele Cirino*