



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Process evaluation in the school system between governance needs and
relationship with stakeholders**

**La valutazione di processo nel sistema scolastico fra necessità di *governance* e
relazione con gli *stakeholder***

di

Vincenzo Nunzio Scalcione
Università degli Studi della Basilicata
vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract:

In the current educational context, characterized by school autonomy, the importance attributed to evaluation is growing; hence the need to identify ways of structuring learning paths capable of improving the outcomes of project interventions. The centrality of a reflection that interests the evaluation of the efficiency and effectiveness of the education and training system emerges, analyzing the process of integration and balancing, defined through external evaluation and internal self-evaluation of the school. In this discussion, therefore, similar prospects for intervention are analyzed, highlighting how the interlocutors interested in what the organization does (stakeholders) are organic to a pedagogical culture of evaluation, engaged in the search for effective responses to the educational challenges posed by a complex, pluralist and intercultural, through the development of organizational and didactic models capable of verifying the quality of the training process.

Keywords: external evaluation; internal self-evaluation; quality of the educational process; Deming cycle; social balance.

Abstract:

Nel contesto educativo attuale, caratterizzato dall'autonomia scolastica, crescente risulta l'importanza attribuita alla valutazione; da qui l'esigenza di individuare modalità di strutturazione di percorsi di apprendimento capaci di migliorare gli esiti degli interventi progettuali.

Emerge la centralità di una riflessione che interessi la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo di istruzione e di formazione, analizzando il processo di integrazione e bilanciamento, definito attraverso valutazione esterna ed autovalutazione interna della scuola. Nella presente trattazione si analizzano quindi simili prospettive di intervento, evidenziando come gli interlocutori interessati di cosa faccia l'organizzazione (*stakeholder*) risultino organici ad una cultura pedagogica della valutazione, impegnata nella ricerca di risposte efficaci alle sfide educative poste dalla società complessa, pluralista ed interculturale, attraverso l'elaborazione di modelli organizzativi e didattici in grado di verificare la qualità del processo formativo.

Keywords: valutazione esterna; autovalutazione interna; qualità del processo educativo; ciclo di Deming; bilancio sociale.

1. Introduzione

Nel contesto educativo attuale, caratterizzato dall'autonomia scolastica, crescente risulta l'importanza attribuita alla valutazione; valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione e formazione, per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, emerge come obiettivo di innovazione e miglioramento continuo. Possiamo annotare come Il principio di efficienza si traduce nell'operare al meglio per assicurare a tutti gli studenti eque opportunità di emancipazione sociale; secondo la definizione dell'UNESCO l'efficacia educativa di determina attraverso la misura della corrispondenza tra obiettivi dichiarati e la loro realizzazione: attraverso una «revisione specifica che misura la qualità, il raggiungimento di un determinato livello o scopo educativo. [...] Come misura primaria di successo di un programma o di un istituto di istruzione superiore, chiari indicatori, informazioni significative, e prove migliori – che riflettono l'efficacia istituzionale dell'apprendimento degli studenti e il rendimento scolastico – devono essere raccolti attraverso varie procedure (di controllo, osservazione, visite in loco, etc.). Impegnarsi nella misurazione dell'efficacia educativa crea un valore aggiunto, rappresenta un processo verso la garanzia della qualità e la revisione di accreditamento e contribuisce alla costruzione, all'interno dell'istituzione, di una cultura valutativa” (Vlăsceanu et al. 2004, 37). L'efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza (Betts e Loveless 2005).

Da qui l'esigenza di individuare la modalità di strutturazione di percorsi di apprendimento capaci di migliorare gli esiti degli interventi progettuali.

Si tratta di elementi che si pongono in correlazione con la necessità di procedere all'analisi del processo di integrazione e bilanciamento tra valutazione esterna e autovalutazione interna della scuola

(De Grauwe, Naidoo, 2004), aspetti fondamentali per poter supportare l'azione del legislatore e del decisore politico, per la strutturazione di percorsi formativi in grado di rispondere anche alle aspettative degli *stakeholder*. Una simile prospettiva di analisi ed intervento si richiede l'elaborazione di modelli organizzativi e didattici impegnati nella ricerca di risposte efficaci alle sfide educative poste dalla società complessa, pluralista e interculturale, quale quella contemporanea.

2. La valutazione nei processi educativi

La valutazione in generale può essere definita come una “attività cognitiva di controllo e di verifica del pensiero riflessivo”, che guida le fasi della ricerca empirica: dall'osservazione della realtà all'emergenza del problema, alla costruzione delle ipotesi fino alla verifica sperimentale (Galliani, 2015). Scriven sostiene che la valutazione sia essenziale per la ricerca scientifica e la definisce come “transdisciplinare in quanto strumentale ai processi di studio e di elaborazione degli oggetti di altre discipline, fra cui la pedagogia e la didattica (Scriven, 1973).

La valutazione nei processi educativi risulta essere quindi elemento di definizione della circolarità, con la progettazione, dell'azione didattica, della quale connette dati ed intenzionalità, in vista del raggiungimento dei traguardi formativi delle azioni intraprese dal sistema sociale, e definite nelle *policies* dedicate (Scheerens, Glas, & Thomas, 2003). La identificazione della valutazione come misurazione del risultato/prodotto necessita di un'accurata programmazione degli obiettivi e di una strumentazione affidabile per l'analisi dei risultati attesi; si delinea un modello di valutazione di tipo “razionalista”, dove la strutturazione di “preventive e successive misurazioni, disegni sperimentali, studio delle variabili indipendenti (strutture istituzionali e sociali) e dipendenti (contenuti del sapere, metodi didattici)”. Si tratta di un modello che utilizza misurazioni fondate su informazioni quantitative e sul loro trattamento statistico, anche per garantire equità e trasparenza, indispensabili a certificare, e che assumono un rilevante valore sociale, ai fini della rendicontazione politica, economica, etica nei confronti della comunità degli interventi educativi realizzati (Logazzo et al., 2019); si tratta di passaggi indispensabili per poter emettere giudizi e quindi esprimere una valutazione formativa in merito agli apprendimenti degli allievi (Baldassarre, 2006). Ed inoltre, nei sistemi di accountability la misurazione e la valutazione delle prestazioni individuali e organizzative rappresentano il necessario contrappeso rispetto al decentramento amministrativo (Bracci, 2006). Occorre evidenziare come già la pedagogia per obiettivi, perfezionata da De Landsheere (Landsheere, 1991) attraverso una nuova razionalità pedagogica, abbia individuato, attraverso la classificazione tassonomica degli obiettivi dei curricula, dei comportamenti osservabili, e la costruzione di strumenti di valutazione affidabili: una prospettiva che consente di precisare i risultati attesi e di preparare, quindi, gli studenti ad affrontare le sequenze di apprendimento, prevedendo *feedback* ed interventi correttivi individuali e di gruppo (Bloom, 2006). La valutazione educativa diviene così pratica didattica di gestione delle procedure organizzative per garantire il raggiungimento degli standard formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema.

3. Valutazione, qualità, processo formativo

La ricerca valutativa sulla qualità del processo formativo ha portato ad individuare cinque categorie di indicatori (*Context, Input, Process, Output, Outcomes*), che richiamano il modello di valutazione funzionale alla decisione di Stufflebeam (Stufflebeam, 2003) conosciuto universalmente come CIPP.

Si tratta di un modello sistemico che sostiene dirigenti, amministratori e staff nella definizione di scelte *not to prove, but to improve* (Guba, Stufflebeam, 1970): per pianificare il programma e gli obiettivi dopo aver analizzato, con strumenti differenti, i bisogni e le esigenze individuali e sociali (*Context Evaluation*); per strutturare il programma in base alle risorse materiali, finanziarie ed umane e alle possibili soluzioni alternative (*Input Evaluation*); per implementare il programma, ricavando utili informazioni sull'andamento in modo da poter intervenire sui malfunzionamenti e registrare i giudizi espressi dai partecipanti sulle attività (*Process Evaluation*); per giudicare il valore del programma, confrontando i risultati previsti e imprevisti con contesto-input-processo, in funzione della sua continuazione, modificazione o interruzione (*Product Evaluation*) (Zhang et al., 2011).

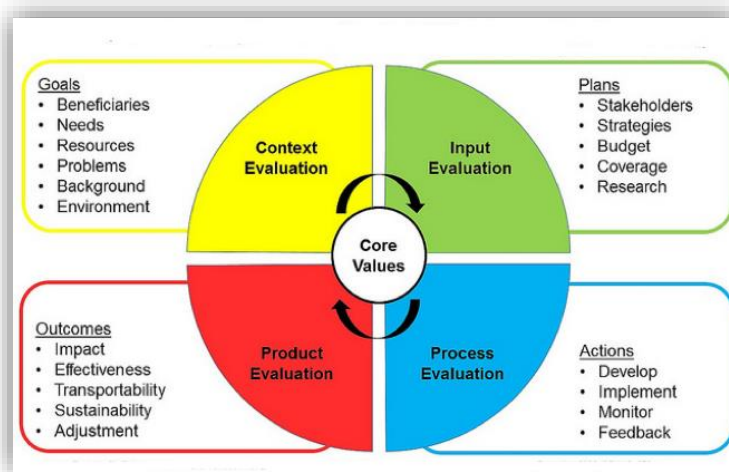


Figura 1 CIPP Model (Stufflebeam, 2002)

Elemento caratterizzante di questo paradigma risulta la valutazione diagnostica che esercita una funzione orientativa, centrata sulla gestione degli apprendimenti, dei programmi, delle organizzazioni e finalizzate al miglioramento (Godfrey, 2020; Robasto, 2017; Capperucci, 2015). Tale valutazione risulta finalizzata alla stima della qualità del percorso effettuato ed alla definizione degli interventi correttivi necessari, ottimizzando le procedure, orientandole verso l'esito atteso (Patil, Kalekar, 2014). I valutatori assumono così il ruolo di attori-regolatori di una istituzione formativa e governabile, attraverso azioni trasformatrici di cura e di gestione, *empowerment* personale ed organizzativo (Fetterman, 2001). La ricerca sull'efficacia educativa, nata in ambito anglosassone (EER: Educational Effectiveness Research), ha prodotto una letteratura molto vasta di settore, incentrata sulle comprensione delle pratiche esistenti, nel macro livello di sistema educativo, come nel micro livello dell'aula (Minello, 2012). In alcuni casi l'attenzione della ricerca si è indirizzata nell'esaminare contemporaneamente l'efficacia a livello di sistema, di istituto scolastico e di aula (Mortimore *et al.* 1988; Teddlie, Stringfield, 1993). Fra i modelli valutativi che misurano l'efficacia scolastica è possibile individuare molteplici approcci metodologici, che si differenziano in relazione ai saperi disciplinari da cui traggono ispirazione e alle modalità operative con cui si attuano. Possiamo individuare diversi approcci metodologici: soddisfazione del cliente, diagnosi organizzativa, autoanalisi di istituto, rendicontazione sociale e controllo degli esiti formativi (Lastrucci, 2017).

L'approccio basato sulla soddisfazione del cliente prevede l'analisi dei bisogni formativi e dei giudizi espressi dai clienti, che divengono la chiave con cui valutare un prodotto o servizio (Schein, 1987). La centralità del cliente, nel campo dei servizi formativi, risulta particolarmente suggestiva, anche in considerazione del coinvolgimento diretto del soggetto in formazione nel processo formativo. Il secondo approccio si presenta incentrato sulla diagnosi organizzativa e mira ad allargare il campo di indagine non solo alle attese del cliente ma ad un'analisi sistemica dell'organizzazione formativa, così da considerare il contesto ambientale, le risorse a disposizione, i processi attivati ed i loro risultati. In questa prospettiva, la valutazione diviene struttura al servizio delle decisioni e, conseguentemente, risulta privilegiato il punto di vista dei soggetti decisori e le loro esigenze formative. Questo approccio presenta una netta separazione tra competenze valutative e competenze decisionali, infatti, nella sua versione più autentica, l'approccio prevede la presenza di un consulente esterno che gestisca la fase di raccolta, analisi ed interpretazione dei dati e fornisca ai soggetti decisori le informazioni necessarie per le scelte progettuali ed operative. Il terzo approccio valutativo è quello dell'autoanalisi di istituto, basato sulla revisione delle scelte organizzative ed educative da parte dei soggetti interni. La matrice epistemologica su cui si fonda individua la qualità come concetto plurale e conseguentemente il compito valutativo come confronto ed elaborazione delle diverse prospettive di attribuzione della qualità ad un evento formativo (Checchi, Chiosso, 2019). Tale logica si basa sulla comparazione tra il modello ideale di servizio formativo che emerge dagli attori ed il modello reale agito nei comportamenti organizzativi ed educativi, sulla cui base impostare un processo di miglioramento, inteso come una serie di attività che prende l'*input*, aggiunge valore, e produce *output* (Harrington, 1993). Questo approccio evidenzia i tratti fondamentali di una prospettiva autovalutativa, tra cui lo stretto legame tra valutazione e azione innovativa, a partire dal coinvolgimento diretto degli operatori nell'azione valutativa, intesa come occasione di autoapprendimento, e la focalizzazione del processo di auto-revisione su specifiche priorità individuate dalla scuola stessa. Accanto agli approcci menzionati, negli ultimi anni si è affermato un altro approccio: quello della rendicontazione sociale, con esperienze e proposte di bilancio sociale, caratterizzate dallo sviluppo di processi autovalutativi in chiave di rendicontazione alla comunità territoriale delle modalità di funzionamento e dei risultati del servizio scolastico (Robasto, 2017). Si tratta di un interessante punto di incontro tra le istanze autovalutative, orientate verso una prospettiva di miglioramento e di sviluppo della comunità professionale (Moro, Pastore & Scardigno, 2015), e le istanze di rendicontazione sociale, orientate verso una prospettiva di trasparenza e di integrazione con la comunità territoriale (Bruno, Sarti, 2009).

Il controllo degli esiti formativi risulta un approccio autovalutativo che pone l'attenzione, più che sui processi, sui risultati ottenuti. L'idea di fondo è che un sistema educativo risulti efficace se riesce a perseguire i propri obiettivi formativi, dotandosi di un sistema rigoroso e puntuale di accertamento dei risultati di apprendimento ed educativi per poter valutare la qualità complessiva del servizio formativo (Castoldi, 2012). Si tratta di prospettive che hanno avuto un lungo processo di revisione, anche sulla base dei feedback costruttivi ricevuti.

4. Valutare per migliorare

La coesistenza di valutazione interna ed esterna è prevista dal D.P.R. 80 del 2013, dove viene prevista una prospettiva di integrazione tra le due forme di valutazione. Un'efficace rappresentazione di questa integrazione viene fornita da Schratz, Steiner e Loffer.

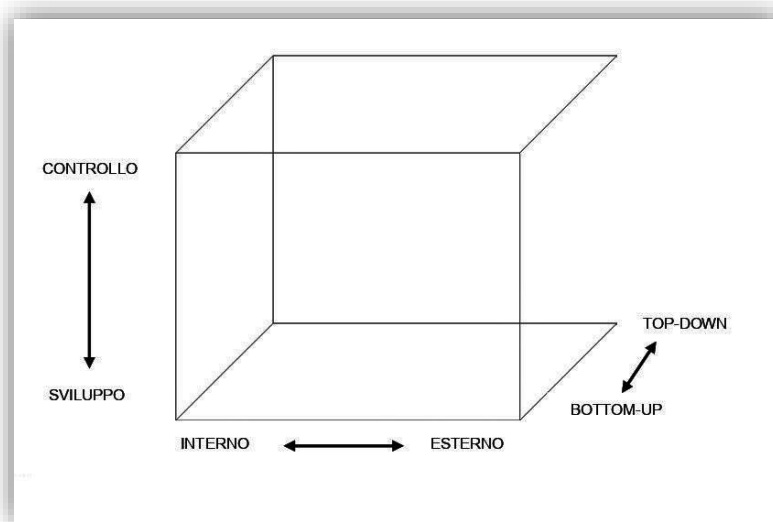


Figura 2: cubo della valutazione (Schratz, Steiner-Löffler, 2001).

Si tratta di un cubo tridimensionale costruito intorno a tre assi. Il primo riguarda gli scopi del processo valutativo riconoscibili nella polarità controllo-sviluppo; il controllo si riferisce alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale dei suoi risultati, mentre il termine sviluppo fa riferimento alla funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo, in quanto dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo. Il secondo asse riguarda le forze che muovono in direzione di un processo valutativo all'interno della polarità *top-down/bottom-up* (con la prima espressione si intende riferirsi ad un processo promosso dall'alto della struttura gerarchica che compone il sistema scolastico, mentre con la seconda si fa riferimento ad un processo innescato dal basso, ovvero dagli attori del servizio scolastico, quali docenti e dirigenti). Il terzo asse riguarda i soggetti responsabili del processo valutativo, in relazione alla polarità interno-esterno (con il termine interno si intende un processo nel quale il potere di valutare - quindi gli strumenti da individuare, la decisione del tema, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati e decidere le modalità d'uso -, è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione; con il secondo termine si fa riferimento ai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo) (Droit, 2014).

L'equilibrio tra le polarità che caratterizzano ciascun asse, funzionale a sviluppare un oggetto tendente ad assumere le proprietà di un cubo, costituisce un tratto qualificante di un sistema di valutazione maturo (Castoldi, 2008). Interessante, risulta evidenziare come una criticità strategica nell'evoluzione del sistema di valutazione della scuola italiana in questi ultimi decenni, sia proprio da ricercare nello squilibrio presente tra questi assi (Checchi, Chiosso, 2019).

La percezione da parte del mondo scolastico di un sistema appiattito sulle polarità delle logiche di controllo, degli approcci *top-down*, delle prospettive esterne ha accentuato la diffusione di diffidenze

e resistenze ancora fortemente radicate. Da qui l'esigenza che si è sviluppata, nel più recente dibattito su questi temi e recepita dal recente regolamento sul sistema nazionale di valutazione, di un maggiore equilibrio e di una dialettica costruttiva tra le diverse polarità (INVALSI, 2016).

4.1 Modello di qualità assoluto ed accreditamento della qualità

Il passaggio ad un modello di qualità assoluto avviene con le forme di accreditamento della struttura formativa, le quali prevedono di verificare la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo ed un insieme di parametri e condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà scolastica. L'accREDITamento può, a sua volta, distinguersi in interno ed esterno, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale, culturale, politica o religiosa o definito normativamente da un'autorità pubblica. Lo stesso scopo della procedura di accREDITamento risulta profondamente diverso: nel caso dell'accREDITamento interno si tratta di accertare l'appartenenza della singola realtà scolastica ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità; nel caso dell'accREDITamento esterno si tratta di verificare l'esistenza di alcuni requisiti necessari per riconoscere la realtà scolastica come soggetto abilitato a partecipare al sistema istituzionale. Lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluto verso un soggetto di parte terza, non caratterizza le procedure di certificazione della qualità. In questi casi, infatti, l'idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno di tipo sovranazionale e il processo di analisi e verifica della singola realtà scolastica è affidato ad un ente certificatore esterno. Il compito di quest'ultimo è verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola realtà formativa e le specifiche di qualità stabilite dalle norme internazionali (Galliani, 2015).

Il movimento dall'interno verso l'esterno dell'istituzione scolastica risulta evidente nella presentazione dei cinque approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli attori della comunità scolastica, tipica dei processi autovalutativi, si passa ad un confronto tra istituzioni scolastiche, nelle esperienze di monitoraggio, basato su indicatori e ad un modello assoluto di riferimento, nelle forme di accREDITamento e nelle procedure di certificazione (Droit, 2014).

5. Piano di miglioramento

Con l'anno scolastico 2015-2016 si è avviata la fase delle azioni di miglioramento prevista dall'articolo 6 del D.P.R. 80/2013, con un documento di pianificazione delle azioni di miglioramento, ovvero il piano di miglioramento (PDM). Per supportare tale processo l'INDIRE ha messo a punto un modello di piano di miglioramento sulle sperimentazioni MIUR precedentemente condotte¹.

Il format ministeriale preventivato fa propri i principi del ciclo di Deming², un sistema di architettura e assicurazione della qualità fondamentalmente basato su quattro macro fasi *Plan, Do, Check, Act*, da cui l'acronimo PDCA, ossia pianificazione delle azioni di miglioramento (*Plan*), messa in atto delle

¹ DPR 28 marzo 2013, n. 80

²Modello di PDM proposto da INDIRE; si veda

http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf.

azioni (*Do*), monitoraggio di queste (*Check*), standardizzazione delle azioni efficaci (*Act*). Quindi, il modello prevede la pianificazione in quattro importanti passi: pianifica, metti in atto, controlla, correggi per il miglioramento individuato come più urgente nella fase preliminare di progettazione degli interventi.

Proposta di applicazione del Ciclo di Deming nella scuola		
Step	Attività	Modalità di intervento
Allestimento e avviamento (esplorazione).	Ogni singola scuola è una realtà complessa e strettamente connessa al proprio territorio. La comunità scolastica è una rete caratterizzata da legami deboli. L'istituto scolastico deve quindi procedere alla definizione di una rete che svolga una funzione di intermediazione sociale, costituendo un ponte verso reti più ampie di informazioni e risorse; al contempo deve proceder a potenziare e valorizzare adeguatamente le comunicazioni interne.	Mediante strumenti digitali, l'animatore digitale, presente in ogni scuola, (figura strategica per il successo dell'innovazione e del potenziamento dell'offerta formativa della propria scuola, anche in relazione al territorio ed agli <i>stakeholder</i>) può programmare, in accordo con il dirigente, indagini, sondaggi e questionari di gradimento con i quali effettuare analisi preliminari e predisporre mappe delle risorse interne e del territorio. In un secondo momento mediante l'utilizzo di fogli di calcolo e tabelle <i>pivot</i> sarà facile analizzare i dati per cercare di individuare connessioni, relazioni e bisogni della comunità scolastica, i suoi punti di forza e quelli di debolezza.
Pianificazione e progettazione (ideazione).	Dopo l'analisi preliminare e l'individuazione dei bisogni della comunità scolastica nella sua interezza e complessità, è necessario distinguere, selezionare e pianificare gli interventi di risposta e, infine, stendere la progettazione delle attività (un vero e proprio elenco di attività) per l'adeguamento dell'offerta formativa della scuola alle richieste del territorio.	Documenti condivisi, ambienti online e strumenti di comunicazione sincrona e asincrona potranno utilmente supportare e facilitare il lavoro dei progettisti, con risparmio di tempo e maggior sinergia nel gruppo. Mappe e diagrammi di flusso condivisi potranno essere predisposti per condividere i dettagli della struttura del lavoro e la compilazione del <i>Project Plan</i> .

Esecuzione, monitoraggio e controllo (sviluppo).	Durante la messa in atto dei progetti è indispensabile procedere in modo critico e flessibile, procedendo al monitoraggio del processo e prevedendo punti di revisione nei quali fermarsi per chiedersi: dove ci troviamo (misurazione); dove dovremmo essere (valutazione); come dobbiamo procedere (correzione). E' opportuno che tali momenti di revisione, intermedi, non si focalizzino rigidamente sulle sole dipendenze logiche tra le attività del progetto, ma che invece analizzino la disponibilità effettiva delle risorse e le contingenze eventualmente occorse per una revisione flessibile delle modalità operative del progetto stesso.	Anche in questa fase l'azione dell'animatore digitale sarà strategicamente indispensabile per l'individuazione di soluzioni innovative ed il coinvolgimento tempestivo di tutto il team.
Completamento (valutazione) e rilancio.	Tenere traccia del processo di miglioramento della qualità dell'offerta formativa, in un'ottica a lungo raggio e in stretto rapporto con il territorio e gli stakeholder, permette la riflessione metacognitiva sull'operato della scuola e l'individuazione di successivi punti di attenzione da mettere in cantiere per l'anno successivo.	L'utilizzo delle tecnologie per salvaguardare le buone pratiche e valorizzare l'esistente è di primaria importanza in questa fase: la costruzione dell'e-portfolio di istituto permette alla scuola di documentare il proprio modo di operare, chiarire la propria <i>mission</i> e la stessa <i>vision</i> , per programmare il proprio futuro in modo più consapevole

Figura 3 Proposta di applicazione del Ciclo di Deming nella scuola

Nel format predisposto da INDIRE, le suddette quattro macro fasi di Deming hanno dato origine alle quattro sezioni su cui si è costruito l'indice del piano di miglioramento: la scelta degli obiettivi di processo, la decisione delle azioni per raggiungere gli obiettivi di processo, la pianificazione e il monitoraggio delle azioni, la valutazione e la diffusione dei risultati. Con questo modello, l'INDIRE dichiara di voler accompagnare le scuole nella progettazione e documentazione del processo interno di miglioramento, sia per quel che concerne le pratiche educative e didattiche, sia rispetto alle pratiche organizzative e gestionali, documentando, monitorando e condividendo il percorso di *problem solving* messo in atto dalla scuola a seguito della propria riflessione autovalutativa (Morini, Rossi, 2016).

Nel proporre tale modello, l'INDIRE riprende parte dei termini già proposti nel *format* RAV da parte di INVALSI, dove si richiamano saperi e competenze proprie dell'ambito della progettazione e della valutazione degli interventi formativi. Nel documento RAV la scuola ha dichiarato e pubblicato, difatti, le priorità di intervento, ed ha stabilito gli obiettivi di processo che delineano il punto di partenza del Piano di miglioramento. L'obiettivo dell'utilizzo di una simile strumentazione valutativa risulta essere quello della misurazione del valore aggiunto, ovvero "un indicatore di efficacia scolastica, calcolato sulla base della differenza tra il punteggio conseguito da uno studente al termine di una prova e il suo punteggio atteso" (Corsini, 2014, p. 379).

Si tratta, a ben vedere, di azioni finalizzate alla "interpretazione delle azioni formative, di processo, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli *stakeholder*" (Galliani, 2015, p. 34).

Il punto focale della valutazione educativa si sposta quindi dal controllo della conformità e della legalità dei risultati delle azioni formative, all'osservazione ed all'analisi esplorativa di ciò che accade durante le stesse, verso la ricerca di un giudizio condiviso. Il pluralismo dei valori dei diversi *stakeholder* invita, difatti, alla costruzione di un processo negoziale: emerge una epistemologia fenomenologica dei significati che gli *stakeholder* danno alle attività; di narrazione etnografica, in grado di far emergere la cultura della specifica scuola e della comunità all'interno della quale è inserita. Il modello di valutazione educativa che si delinea risulta di tipo processuale, con le sue caratteristiche di continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, progressività, negoziabilità, e funzioni cognitive e metacognitive interne al processo di formazione, motore regolativo, attraverso *step* preordinati, degli apprendimenti individuali/cooperativi e della qualità dei sistemi organizzativi

Sistema di regolazione			
auto-valutazione	etero-valutazione	valutazione tra pari	valutazione sociale

Figura 4 Sistema di regolazione del processo di formazione (Riquier, 2003).

Si tratta del modello *evaluation-regulations*, ovvero un processo di comunicazione in rete, di negoziazione, dove la gerarchia degli attori è assente, prevedendo la definizione di una nuova relazione con gli *stakeholder*.

6. Bilancio sociale e relazione con gli *stakeholder*

Uno degli strumenti capaci di presentare i risultati conseguiti e di instaurare con i propri interlocutori un dialogo proficuo e permanente è rappresentato dal Bilancio sociale, strumento di rendicontazione che misura, attraverso il ricorso ad opportuni indicatori, le *performance* della scuola in termini di efficienza, efficacia ed equità (Paletta, 2012).

1) Definizione delle aree da valutare
2) scomposizione delle aree in dimensioni; scelta delle dimensioni rilevanti
3) costruzione della dimensione operativa
4) misurazione degli indicatori
5) eventuale costruzione di un indice, in base al peso di ogni dimensione indicata sulle aree individuate

Figura 5: Processo di costruzione degli indicatori (Palumbo, 2003)

La valutazione diviene quindi “un’attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell’ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l’analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell’azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali; in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell’azione” (Bezzi, 2003, p. 60).

Si delineano strumenti che risultano, innanzi tutto, parte di un processo culturale, che mette in relazione le risorse economiche e quelle professionali, dando conto agli interlocutori interessati/*stakeholder* di cosa faccia l’organizzazione, in termini di priorità ed obiettivi, interventi programmati realizzati, risultati raggiunti in modo trasparente e chiaro. Rendicontare secondo questi principi non significa infatti limitarsi ad una pura e semplice raccolta e misurazione dei risultati e degli effetti sociali dell’azione dell’amministrazione, ma comprende il più esteso significato di “esporre gli effetti misurabili dell’azione amministrativa dal punto di vista dei portatori d’interesse; quindi, il valore sociale delle azioni, degli interventi e dei servizi erogati dall’ente” (Tanese, 2004).

Questo interscambio ha come obiettivo quello di far emergere eventuali punti di criticità, in modo da attuare con tempestività le opportune azioni di miglioramento del servizio, in vista di una maggiore soddisfazione dei propri *stakeholder*.

Ogni struttura pubblica dispone di un proprio portafoglio di *stakeholder* e tra questi si distinguono quelli principali e quelli secondari (Hinna, 2004). Alla valenza relazionale del bilancio sociale si affianca quella strategico/gestionale; l’utilizzo di questo strumento rivela difatti un cambiamento sostanziale nel modo di operare: le scuole assumono comportamenti sempre meno autoreferenziali e sempre più orientati al soddisfacimento dei bisogni della propria utenza: una logica gestionale incentrata maggiormente sull’analisi dei risultati conseguiti, piuttosto che sulla verifica formale della correttezza delle procedure. L’interesse dell’istituzione scolastica si rivolge quindi non solo verso le attività svolte nell’immediato, che danno luogo al cosiddetto *output*, ma anche nei confronti dell’*outcome*, costituito dagli effetti e dagli impatti futuri, legati ai risultati raggiunti (Demetriou, Kyriakides, 2012). Il bilancio sociale diviene così processo volontario, attraverso il quale un’organizzazione valuta e comunica agli *stakeholder* comportamenti, risultati e impatti delle proprie scelte e del proprio agire, con particolare riferimento alla missione ed ai valori etici posti a fondamento dell’attività istituzionale (Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Esso presuppone il concetto di responsabilità ed il dovere di coinvolgimento degli *stakeholder*, dall’analisi dei bisogni e delle aspettative, alla costruzione del consenso intorno alle scelte, fino al monitoraggio ed alla comunicazione dell’effettiva creazione di valore. Seguendo una consolidata letteratura, il bilancio

sociale si propone di conseguire due principali obiettivi: fornire a tutti gli *stakeholder* un quadro complessivo della *performance*, aprendo un processo interattivo di dialogo sociale e fornire informazioni utili sulla qualità dell'attività posta in essere, per ampliare e migliorare le conoscenze e le possibilità di valutazione e di scelta degli *stakeholder* (GBS, 2016).

Oggi la rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche risulta un obbligo contemplato all'articolo 6, comma 1, lettera d, del D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80. Attraverso tale strumento si valorizzano tutte le informazioni previste dal RAV, integrandole con quelle che ne agevolano la fruizione, e consentendo alla scuola un maggior coinvolgimento e partecipazione negli ambiti in cui opera, oltre a rappresentare una nuova forma di comunicazione interistituzionale (Boccia, 2016). Insieme al Rapporto di autovalutazione, al Piano di miglioramento e al Piano triennale dell'offerta formativa, il bilancio sociale definisce i documenti strategici della scuola ed impegna docenti e dirigenti ad un approccio condiviso e coerente nel tempo (Lastrucci, 2001).

Riflessioni conclusive

Come si è cercato di far emergere nella presente trattazione, l'approccio alla progettazione formativa con l'attenzione rivolta alla valutazione, rappresenta un'istanza di razionalità e scientificità, che ha segnato un punto di non ritorno, in quanto introduce, all'interno di un contesto tradizionalmente aduso a privilegiare pratiche di intervento basate sull'intuizione, un utile strumento per progettare, condurre, valutare qualunque azione formativa, consentendo di mantenerne il controllo (Lichtner, 1999). Si tratta di strumenti formulati in modo da esplicitare il comportamento terminale atteso, coincidente, pertanto, con le azioni didattiche messe in atto per far raggiungere tali obiettivi, e tali da definire un passaggio cruciale per orientare la questione del miglioramento dell'efficacia dei processi formativi verso la presa in carico di un cambiamento nell'organizzazione (Scheerens, 2000). Ciò, nel preciso intento di promuovere il lavoro in rete, sollecitare la scuola alla collaborazione con soggetti ed esperienze esterne in un'ottica sistemica intenzionalmente orientata, in grado di potenziare il processo di autovalutazione-valutazione-miglioramento (Allulli et al., 2013).

Riferimenti bibliografici:

Allulli, G. et al. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini e associati.

Baldassarre, M. (2006). *Dai dati empirici alla valutazione*. Bari: Edizioni dal sud.

Betts, J.R., Loveless, T. (2005). *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Bloom, B. S. (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando Editore.

Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PdM nella scuola italiana. Rapporto di autovalutazione e Piano di miglioramento*. Roma: Anicia.

Bracci, E. (2006). *La scuola dell'autonomia: analisi di contesto e implicazioni gestionali*. Milano: FrancoAngeli.

Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemmod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, vol 1, n. 56.

- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole?*. Torino: SEI.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a Scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Checchi, D., Chiosso, G. (2019) (a cura di). *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Conferenza per il Coordinamento funzionale del Sistema Nazionale di Valutazione (a cura di). (2016). *La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com'è realizzata?*. Roma: INVALSI.
- Corsini, C. (2014). Valutare scuole e insegnanti: prospettive e insidie dell'Outcome-Based Accountability. In Mantovani, D. et al. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante*. Roma: Aracne. pp. 379-384.
- De Grauwe, A., Naidoo J. P. (2004). *School evaluation for quality improvement*. Parigi: UNESCO.
- De Landsheere, G. (1991). *Evaluation*. Parigi: PUF.
- Demetriou, D., Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford review of education*, vol 38, n. 2, pp. 149-170.
- DPR 28 marzo 2013, n. 80
- Droit, L. (2014). *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*. Roma: CONOS-FAP.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- GBS. (2016). *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*. Milano: Franco Angeli.
- Godfrey, D (2020) From External Evaluation, to School Self-evaluation, to Peer Review. In Godfrey, D., (ed.) *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*, (pp. 3-23). Springer: Cham, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8_1.
- Guba, E. G., Stufflebeam, D. L., June (1970). *Strategies for the institutionalization of the CIPP evaluation model*. Columbus: OH.
- Harrington, H.J. (1993). Verso uno status di classe mondiale. *The Quality*, n. 2/3.
- Hinna, L. (2004). *Il bilancio sociale nelle amministrazioni pubbliche: processi, strumenti, strutture e valenze*. Milano: Franco Angeli.
- Lastrucci, E. (2001). *Autovalutazione di istituto*. Roma: Anicia.
- Lastrucci, E. (2017). *Valutazione di sistema e autovalutazione di istituto*. Roma: Anicia.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
- Logazzo, M., Previtali, D., Stancarone, M. T. (2019). *La rendicontazione sociale. Come rendere pubblico il valore della scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Minello, R. (2012). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico. *Formazione & Insegnamento*, vol 10, n. 2, pp. 215-237.
- Morini, E., Rossi, F. (2016). Il modello indire. Professionalità, strumenti e metodi per l'attivazione di un processo di miglioramento continuo nelle scuole. *Scuola democratica*. vol. 2, pp.487-506.
- Moro, G., Pastore, S., Scardigno, A.F. (Eds.) (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Wells, UK: Open Books.
- Paletta, A. (2012). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino
- Palumbo, M. (2003). Gli indicatori valutativi. *Rassegna Italiana di Valutazione*, vol 7, n. 27, pp. 107-129.
- Patil, Y., Kalekar, S. (2014). CIPP Model for school evaluation. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, vol 2, n. 10.
- Riquier, G. (2003), Stakeholders' participation in public policy evaluations: impact on organizational learning. In Foresti M., *La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? Teoria e pratica degli approcci partecipati in valutazione*, Rassegna Italiana di Valutazione, vol 8, n. 25, p. 54.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J. (2000). *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*. In Barzanò, G., Mosca, S., Scheerens, J. (Eds.), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Schein, E.H. (1987). *Process consultation: Lessons for managers and consultants*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (2001). *La scuola che apprende*. Brescia: La Scuola.
- Tanese, A. (2004). *Rendere conto ai cittadini, Il Bilancio sociale nelle Amministrazioni pubbliche*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In House, E. R. (Ed.). *School evaluation*. Berkeley: McCutchan, pp. 319-328.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam D., Wingate, L. (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, vol 9
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, DL. (2002). *International handbook of educational evaluation*. Springer
- Teddlie, C. e Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Vlăsceanu et al. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C. , Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. In *Journal of higher education and outreach engagement* 15(4), pp. 57 – 83.

Sitografia:

http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf.