

I nodi critici del RAV

Donatella Poliandri

Responsabile area Valutazione delle scuole

INVALSI



Presentazione

Obiettivo della presentazione: evidenziare alcuni elementi di criticità

Di cosa parlerò oggi

1. Come leggere i dati: brevi indicazioni (esperienze da VALES e VM)
2. Cambiamenti rispetto al precedente percorso di autovalutazione
3. Problemi aperti



Indicazioni dal progetto VALES

Scopi dell'analisi

- Scopo dell'analisi qualitativa dei RAV redatti dalle scuole del progetto VALES è valutare l'efficacia degli strumenti e del metodo proposto dall'INVALSI per supportare il percorso di autovalutazione delle scuole.
- In particolare gli obiettivi dell'analisi che qui vi presento fra gli altri hanno riguardato:
 - L'analisi del grado di utilizzo dei dati e degli indicatori forniti dall'INVALSI
 - L'analisi del grado di utilizzo di altre evidenze osservabili raccolte o prodotte dalle scuole
 - Il grado di accuratezza e approfondimento dell'analisi effettuata dalle scuole per giustificare i propri giudizi

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

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

Metodo di codifica

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

Completezza dell'analisi

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

Completezza: risultati

□ È possibile evidenziare due tendenze diverse per la macro area degli Esiti e quella dei Processi:

- Esiti: il 14,9% delle scuole non utilizza alcun dato tra quelli messi a disposizione per giustificare i propri giudizi
- Processi: il 35,2% delle scuole non utilizza i dati, con variazioni molto marcate tra area e area.

□ In alcune aree relative ai Processi si osserva un'elevata tendenza a giustificare i livelli attribuiti senza utilizzare i dati di cui le scuole potevano disporre.



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

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

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

Accuratezza dell'analisi

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

Accuratezza: risultati

- la tendenza delle scuole a confrontare la propria situazione con dati di riferimento (medie regionali, nazionali, valori medi dell'insieme delle scuole Vales) è piuttosto ridotta.

- Fanno eccezione le aree:
 - ▣ Competenze di base: l'85% delle scuole effettua confronti tra la propria situazione e i valori medi di riferimento;
 - ▣ Equità degli esiti: circa la metà delle scuole giustifica il proprio giudizio facendo confronti con la media nazionale.

- Nella macroarea dei Processi appena il 15,2% delle scuole effettua confronti. In questa macroarea, la ridotta tendenza delle scuole ad utilizzare i dati a disposizione produce, come conseguenza, un basso livello di accuratezza

Qualità dell'analisi

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

Qualità dell'analisi: risultati

- La qualità dell'analisi risulta più elevata nella macroarea dei Processi piuttosto che in quella degli Esiti.

- Processi:
 - ▣ in media il 46,3% delle scuole effettua un'analisi articolata;
 - ▣ Ambiente organizzativo per l'apprendimento: la percentuale di scuole che effettua un'analisi articolata non scende sotto il 45%
 - ▣ Pratiche didattiche ed educative: nell'area Inclusione, integrazione e differenziazione il 30% effettua un'analisi articolata; nell'area Continuità e orientamento la percentuale sale a 62,8%

- Esiti:
 - ▣ In media il 39,6% delle scuole effettua un'analisi articolata
 - ▣ Nell'area Esiti a distanza la percentuale scende a 28,3%

Approcci alla giustificazione dei livelli / 1

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

Approcci alla giustificazione dei livelli / 2

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

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


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

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

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



Indicazioni dal progetto Valutazione e Miglioramento



Al termine del percorso di valutazione delle scuole del progetto VM (433 di cui un campione statisticamente significativo di 408 istituti comprensivi e 25 scuole di II ciclo) , alle scuole è stato chiesto di produrre un piano di miglioramento.

Il 78% delle scuole ha inviato il piano di miglioramento

INVALSI infatti nel progetto VM ha studiato il nesso fra i processi di valutazione e la elaborazione dei piani di miglioramento con l'obiettivo di costruire un feedback volto sempre più a orientare/indirizzare concretamente il processo di cambiamento delle scuole.

Piani di miglioramento

Le principali aree sulle quali le scuole hanno deciso di predisporre il Piano di miglioramento:

- Progettazione della didattica e valutazione degli studenti 24,4%
- Selezione dei saperi, scelte curriculari e offerta formativa 22,5%
- Attività di autovalutazione 21,1%

L'individuazione dell'area di miglioramento sulla quale intervenire è una scelta autonoma della scuola, così come le azioni e la tipologia di intervento da attuare.

Scopi e criteri dell'analisi critica dei Piani di miglioramento

Ottica
formativa



- ottimizzare la fase di predisposizione dei Piani
- supportare il processo decisionale fornendo elementi informativi utili per ridefinire, eventualmente, il disegno del Piano, le priorità e gli obiettivi assegnati

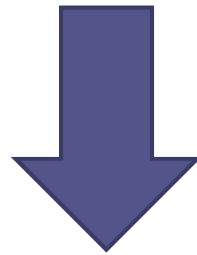
Criteri di
analisi



- Pertinenza
- Coerenza
- Fattibilità

Criterio pertinenza

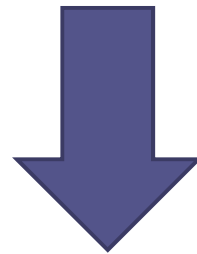
Il **criterio della pertinenza** valuta in che misura il Piano di miglioramento risponde ai problemi reali dei beneficiari. Per esprimere una valutazione su questo aspetto è stata considerata l'attinenza tra area di miglioramento scelta, motivazione della scelta e suggerimenti offerti dai valutatori esterni ed espressi nel Rapporto di valutazione.



Il 90% dei piani si focalizza su un area di miglioramento indicata dai valutatori esterni nel Rapporto di valutazione. Le scuole hanno quindi colto in ottica formativa e di sviluppo i suggerimenti dei valutatori esterni.

Criterio della Coerenza interna

Il **criterio della Coerenza interna** valuta se la proposta progettuale è costruita in modo logico, articolando i principali elementi di cui si compone: finalità, obiettivi, attività, risultati. Le finalità dovrebbero essere declinate in obiettivi misurabili, cui dovrebbe seguire la determinazione della sequenza delle attività previste e dovrebbero essere individuati gli strumenti di valutazione dei risultati raggiunti.



Più della metà dei Piani di miglioramento risulta logicamente articolata al loro interno (54% a punteggio pieno).

Criterio della fattibilità

Il **criterio della fattibilità** valuta se sono definite le attività, se le risorse umane, materiali ed economiche vengono specificate e se i tempi sono adeguati in relazione all'articolazione complessiva del Piano.

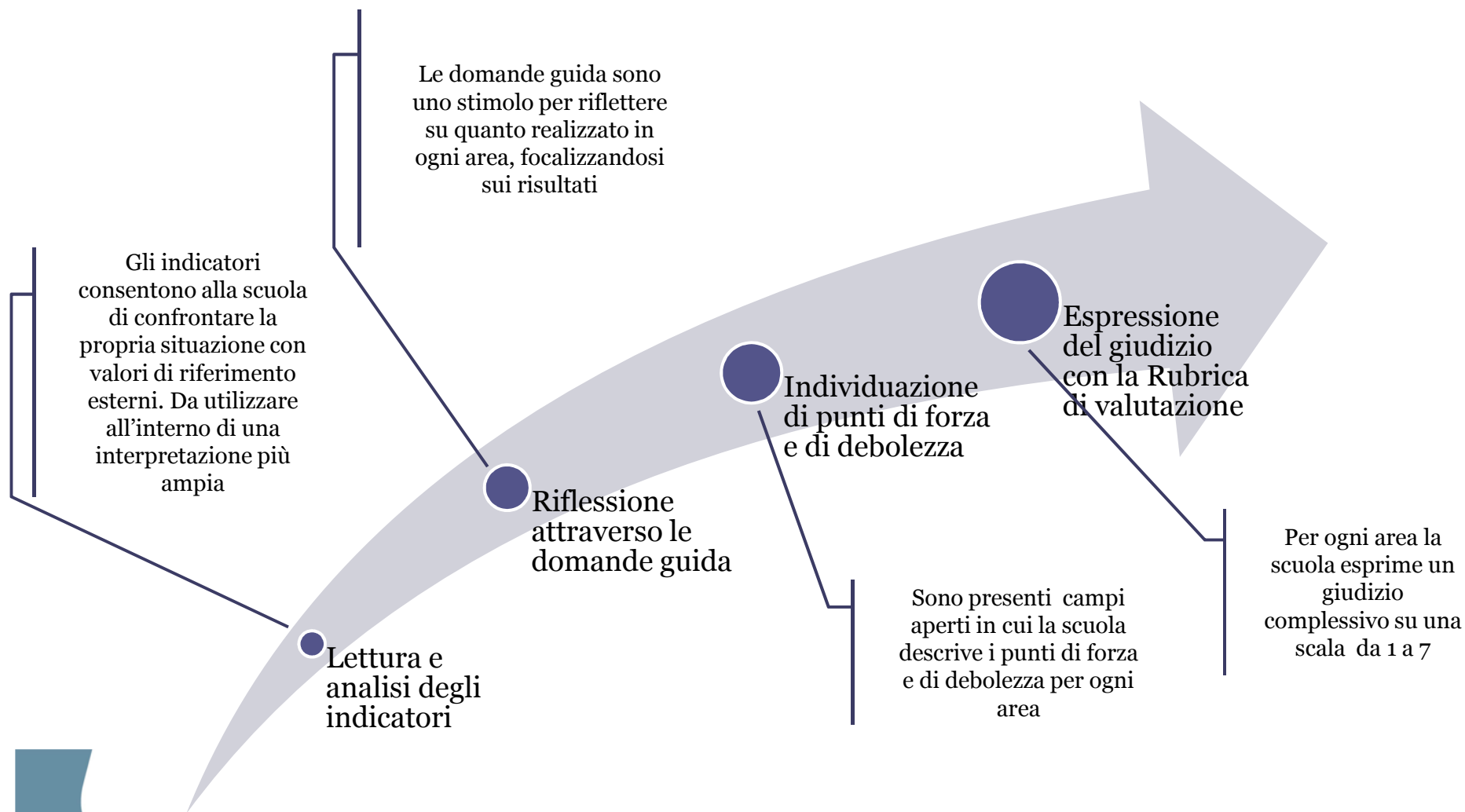


La fattibilità delle azioni proposte risulta l'elemento sul quale i Piani presentano maggiori criticità, infatti solo:

- il 30% dei Piani di miglioramento ottiene un giudizio pieno in relazione alla definizione delle attività;
- il 32,6% dei Piani di miglioramento ottiene un punteggio pieno in relazione alla specificazione delle risorse umane, materiali ed economiche;
- il 37,5% dei Piani di miglioramento ottiene un punteggio pieno nella definizione di una metodologia di valutazione di efficacia del piano.

Su questi ambiti sarà possibile intervenire in futuro a supporto delle scuole e di una crescente cultura della valutazione.

Cambiamenti: Il percorso di autovalutazione



Problemi aperti

Alcuni temi su cui riflettere

- Capacità delle scuole di autovalutarsi (Le scuole sono in grado di leggere i dati, interpretarli e individuare obiettivi di miglioramento?).
- Quanto l'autovalutazione è in grado realmente di stimolare/incentivare processi di cambiamento (autovalutazione è *low stakes*; *feedback* e azione sono spesso *unifi da un debole legame*)
- La valutazione sul campo costa (es. viaggi, pernottamenti)
- Tenuta del protocollo di valutazione vs soggettività dei giudizi (quanto ci fidiamo del giudizio di valutatori?)
- Le scuole devono misurarsi anche con la propria capacità di saper accogliere un punto di vista esterno (non sempre corrisponde a ciò che gli attori pensano del proprio lavoro)

Possibili scenari futuri

- Investire su strutture territoriali a supporto dell'autovalutazione
- Investire nella ricerca per elaborare misure di processo valide e per offrire un feedback alle scuole sempre più concreto e utile
- Investire sul rafforzamento della capacità di autovalutazione delle scuole
- Investire sulla formazione di un corpo di valutatori competente sui contenuti e le metodologie
- Necessità di lavorare sulla diffusione della cultura della valutazione (Serve? A cosa serve? A chi serve?)



Grazie per l'attenzione!

donatella.poliandri@invalsi.it