

Università degli Studi Roma Tre



Facoltà di Scienze della Formazione

Dottorato di ricerca in
Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione

*Le scuole in Italia: come funzionano, quando funzionano.
Un approfondimento sui risultati PISA*

Dottoranda
Sabrina Greco

Tutor
Prof. Bruno Losito

A.A. 2012-2013

INDICE

<u>Introduzione</u>		5
<u>Capitolo I</u>	L'indagine internazionale OCSE PISA 2009	9
	1.1 Caratteristiche dell'indagine	9
	1.1.1 <i>Caratteristiche delle prove cognitive</i>	12
	1.1.2 <i>Caratteristiche degli strumenti per le informazioni di contesto</i>	15
	1.2 Risultati di PISA 2009 in Italia	16
	1.2.1 <i>Risultati nella literacy in lettura</i>	17
	1.2.2 <i>Risultati nella literacy matematica</i>	22
	1.2.3 <i>Risultati nella literacy scientifica</i>	27
	1.2.4 <i>Differenze nei risultati degli studenti</i>	31
<u>Capitolo II</u>	Il quadro teorico di riferimento: la <i>School Effectiveness Research</i>	39
	2.1 <i>School Effectiveness</i> : domande e ambiti di ricerca	39
	2.2 L'evoluzione della ricerca sulla <i>School Effectiveness</i>	43
	2.3 I fattori individuati dalla <i>School Effectiveness Research</i>	46
	2.3.1 <i>Il significato dei fattori</i>	49
<u>Capitolo III</u>	Il questionario scuola PISA 2009: presupposti teorici e modelli di riferimento	55
	3.1 Gli strumenti per la raccolta delle variabili di contesto nelle indagini internazionali	55
	3.2 Il <i>Framework</i> dei questionari di PISA 2009	58
	3.3 Le aree e le domande del questionario scuola di PISA 2009	64
	3.3.1 <i>Struttura e organizzazione della scuola</i>	64
	3.3.2 <i>Studenti e corpo docente</i>	65
	3.3.3 <i>Risorse della scuola</i>	66
	3.3.4 <i>Curricolo della scuola e valutazione</i>	67
	3.3.5 <i>Clima scolastico</i>	68
	3.3.6 <i>Politiche e pratiche della scuola</i>	69
<u>Capitolo IV</u>	Il campione della ricerca	73
	4.1 La selezione delle scuole	73
	4.2 Le caratteristiche delle scuole del campione	77
	4.2.1 <i>Tipo di scuola, dimensioni del centro abitato e dimensioni della scuola</i>	83
	4.2.2 <i>Rapporto tra le Politiche della scuola in riferimento alla selezione degli studenti e alla costruzione delle classi e performance degli studenti</i>	91
	4.2.3 <i>Rapporto tra Gestione della scuola (Governance of schools) e performance degli studenti</i>	97
	4.2.4 <i>Rapporto tra politiche di valutazione, accountability e performance degli studenti Ambiente di apprendimento</i>	102

	4.2.5 <i>Ambiente di apprendimento</i>	106
<u>Capitolo V</u>	Il questionario della ricerca	113
	5.1 La costruzione del questionario	113
	5.1.1 <i>I soggetti intervistati</i>	113
	5.1.2 <i>La struttura del questionario</i>	114
	5.2 Il pre-test del questionario	116
	5.3 Il formato elettronico del questionario	117
	5.4 Osservazioni	118
	5.5 Aree e domande del questionario	119
	5.5.1 <i>Sezione I - Politiche e pratiche della scuola</i>	120
	5.5.2 <i>Sezione II – Ruolo del Dirigente scolastico</i>	124
	5.5.3 <i>Sezione III – Consenso e coesione all'interno del corpo docente</i>	130
	5.5.4 <i>Sezione IV – Clima di scuola</i>	132
	5.5.5 <i>Sezione V – Valutazione</i>	135
	5.5.6 <i>Sezione VI- Partecipazione dei genitori alla vita della scuola</i>	137
<u>Capitolo VI</u>	I dati del questionario della ricerca: uno sguardo d'insieme	141
	6.1 I rispondenti al questionario della ricerca	141
	6.2 Le risposte al questionario: uno sguardo d'insieme	143
	6.2.1 <i>Sezione I - Politiche e pratiche della scuola</i>	143
	6.2.2 <i>Sezione II – Ruolo del Dirigente scolastico</i>	144
	6.2.3 <i>Sezione III – Consenso e coesione all'interno del corpo docente</i>	146
	6.2.4 <i>Sezione IV – Clima di scuola</i>	147
	6.2.5 <i>Sezione V – Valutazione</i>	148
	6.2.6 <i>Sezione VI- Partecipazione dei genitori alla vita della scuola</i>	149
<u>Capitolo VII</u>	Profili di scuole	151
	7.1 Dalle risposte al questionario ai profili delle scuole	151
	7.2 I profili delle scuole	154
	7.2.1 <i>Scuole con una differenza di punteggio in lettura negativa</i>	154
	7.2.2 <i>Scuole con una differenza di punteggio in lettura positiva</i>	173
	7.3 <i>Elementi di sintesi</i>	183
<u>Conclusioni</u>		187
<u>Bibliografia</u>		193
<u>Appendice I</u>	Mappatura delle variabili del Questionario scuola di PISA 2009	199
	Le variabili del Questionario scuola di PISA 2009 e i fattori della SER	
<u>Appendice II</u>	I dati di PISA 2009 per le scuole del campione	219
<u>Appendice III</u>	Aree e domande del Questionario per i Dirigenti scolastici	245
<u>Appendice IV</u>	I dati del questionario per i Dirigenti scolastici	257

INTRODUZIONE

*Il capitano Jonathan,
all'età di diciotto anni,
cattura un giorno un pellicano
in un'isola dell'Estremo Oriente.
Il pellicano di Jonathan,
al mattino, depone un uovo tutto bianco
e ne esce un pellicano
che gli assomiglia in modo straordinario.
E questo secondo pellicano
depone, a sua volta, un uovo tutto bianco
da cui esce, ovviamente,
un altro pellicano che fa altrettanto.
Tutto ciò può durare molto a lungo
se non si fa una frittata prima.*

[Bourdieu P., Passeron, J. C., (1970), *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970. Ed. it. *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972].

Questo lavoro nasce da due motivi: il primo è di carattere personale, il secondo di carattere professionale e di ricerca.

Il motivo personale consiste nel fatto che nel corso della mia formazione universitaria ho avuto modo di acquisire alcune conoscenze utili per operare nel campo della ricerca. L'esigenza di approfondire queste conoscenze mi ha portata a decidere, dopo lungo tempo, di mettermi nuovamente in gioco, come persona e come dottoranda del Corso di Dottorato in *Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione*. Questo percorso ha rappresentato una grande sfida, che mi ha permesso di verificare le mie attitudini, di sperimentare le mie capacità di affrontare situazioni complesse, di riflettere sui miei punti di forza e di debolezza. È stata

un'esperienza che mi ha arricchita, non solo dal punto di vista delle conoscenze e delle competenze, ma anche da un punto di vista personale.

Il motivo professionale e di ricerca è relativo al fatto che, come membro del gruppo di lavoro che realizza l'indagine internazionale OCSE PISA in Italia, ho avuto modo di sviluppare un interesse nei confronti di questa indagine, dei suoi risultati, soprattutto di quelli italiani, e della quantità considerevole di informazioni che questa indagine ci offre.

PISA mette in evidenza come il sistema scolastico italiano sia un sistema caratterizzato da rilevanti differenze tra scuole e da un livello di prestazione complessivo degli studenti – in termini comparativi – inferiore alla media OCSE. Nel nostro sistema scolastico le differenze legate al livello socio-economico e culturale delle scuole (ESCS scuola) e l'indirizzo di studio frequentato spiegano in gran parte le differenze di rendimento degli studenti. La percentuale più elevata della varianza, inoltre, è spiegata dalla varianza tra scuole. Rimane, però, una percentuale elevata della varianza che non viene spiegata e che può essere ragionevolmente ricondotta a variabili interne alle scuole, ma non indagate in PISA. Se, in Italia, come sembrerebbero suggerire i dati PISA, è la scuola a fare la differenza, le differenze di *performance* di studenti di scuole diverse ci deve far riflettere, poiché sembrerebbero essere il risultato di una funzione riproduttiva della scuola attraverso la quale, riprendendo Bourdieu e Passeron (1970), le disuguaglianze scolastiche sarebbero espressione di disuguaglianze sociali.

La letteratura sulla *School Effectiveness Research*, investigando la relazione tra i fattori che contraddistinguono il processo educativo e i risultati degli studenti, ci dice che «*le scuole possono fare la differenza*» (Brookover et al., 1979), ed è all'interno di questo filone di ricerca che vengono individuati, appunto, una serie di fattori, a livello scuola, generalmente riscontrati nelle scuole *effective* e che hanno dimostrato di avere un impatto sui risultati degli studenti.

Partendo da questi presupposti, mi sono chiesta se fosse possibile, e in che modo, volgere lo sguardo a ciò che accade dentro le scuole del nostro paese. Soprattutto, mi sono chiesta: “in che modo funzionano” le nostre scuole? Quali fattori le contraddistinguono? È possibile descrivere le scuole che si differenziano dal punto di vista della qualità delle *performance* dei propri studenti attraverso i fattori individuati nell’ambito della *School Effectiveness Research*?

Per rispondere a queste domande ho attinto ai risultati dei vari studi e delle rassegne appartenenti a questo filone di ricerca e ai quadri di riferimento utilizzati in PISA e in altre indagini internazionali (IEA ICCS, OCSE TALIS) per la costruzione degli strumenti finalizzati alla raccolta dei dati di contesto, al fine di individuare variabili di contesto da approfondire a livello di singola scuola.

L’obiettivo di questo lavoro non era quello di spiegare le *performance* degli studenti delle scuole cercando una relazione con le variabili a livello scuola, bensì quello di provare a delineare i profili di un gruppo di scuole a livello nazionale, tenendo conto del quadro teorico e concettuale fornito dalla *School Effectiveness Research*. L’intento era quello di fornire un’analisi descrittiva delle politiche e delle pratiche delle scuole, in termini di obiettivi didattici, valutazione, modalità di gestione degli aspetti organizzativi, gestionali e di processo. Le scuole sono state selezionate sulla base della differenza di punteggio medio dei propri studenti sulla scala complessiva di literacy in lettura: la distanza dalla media di scuola e di regione di oltre un livello di competenza (corrispondente a ± 73 punti).

Il primo capitolo di questo lavoro è dedicato alla presentazione dell’indagine internazionale OCSE PISA, attraverso un’illustrazione delle sue caratteristiche e peculiarità, e dei risultati conseguiti dagli studenti italiani nella rilevazione più recente per la quale si dispone di dati: PISA 2009¹.

¹ I dati della rilevazione del 2012 saranno disponibili a livello internazionale da dicembre 2013.

Nel secondo capitolo viene presentato il quadro teorico e concettuale che ha guidato questo lavoro, la *School Effectiveness Research*, mettendo in evidenza le fasi che hanno contraddistinto questo filone di ricerca, i modelli concettuali a cui ha dato origine, gli aspetti innovativi ma anche le criticità che hanno contribuito alla sua evoluzione. Il terzo capitolo è dedicato alla discussione dei presupposti teorici e dei modelli di riferimento che guidano, in PISA, la costruzione dei questionari di sfondo e alla presentazione delle aree e delle domande del questionario scuola.

Nel quarto capitolo viene descritto il campione di scuole coinvolte in questo studio, i criteri che hanno guidato la loro selezione, oltre a un'analisi dei dati PISA 2009 che ha permesso di descriverle in riferimento a quelle variabili che, in Italia, sono risultate essere in relazione con i risultati degli studenti. Il quinto capitolo è dedicato alla presentazione del questionario utilizzato in questo lavoro per raccogliere informazioni relative ai fattori che, in funzione della letteratura di riferimento, della mappatura delle variabili PISA e dei dati di PISA 2009 per le scuole selezionate, sono sembrati essere utili per una descrizione del funzionamento delle scuole.

Le risposte degli intervistati (i Dirigenti scolastici) al questionario sono presentate nel capitolo 6. Il capitolo 7, invece, è dedicato alla presentazione dei profili delle scuole coinvolte in questo approfondimento.

CAPITOLO I

L'INDAGINE INTERNAZIONALE OCSE PISA

1.1 CARATTERISTICHE DELL'INDAGINE

PISA è un'indagine triennale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che ha l'obiettivo di verificare in che misura i quindicenni, gli studenti che nella maggior parte dei paesi stanno concludendo la scuola dell'obbligo, abbiano acquisito alcune competenze ritenute essenziali per una partecipazione nella società attiva e consapevole. L'attenzione è posta non sulla padronanza di contenuti curricolari, ma sulla misura in cui gli studenti siano in grado di utilizzare competenze acquisite durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere in futuro.

«Il punto di partenza per la costruzione delle prove PISA non è, infatti, una analisi dei curricoli nazionali con l'obiettivo di identificare ciò che essi hanno in comune. PISA prescinde deliberatamente da questi curricoli, ponendo come punto di riferimento alcune competenze ritenute di particolare importanza per tutti gli individui/cittadini per orientarsi in modo attivo all'interno della società in cui vivono. Questa impostazione si basa sull'individuazione di alcune caratteristiche comuni alle società industriali avanzate (PISA si sviluppa all'interno dell'OCSE), rispetto alle quali il possessore di tali competenze riveste una particolare rilevanza.» (INVALSI, 2008, p. 18).

L'indagine ha una struttura ciclica, che prevede, all'interno di ciascun ciclo, la realizzazione di tre rilevazioni, ciascuna delle quali volta ad approfondire una particolare *literacy*: nella prima rilevazione (PISA 2000) la comprensione della lettura, nella seconda (PISA 2003) la matematica, in PISA 2006 le scienze; in PISA 2009 di nuovo la lettura; nella rilevazione del 2012 l'approfondimento riguarda nuovamente la matematica¹.

¹ Una descrizione dettagliata dell'indagine è disponibile sul sito Web PISA dell'OCSE www.pisa.oecd.org. Una presentazione dell'indagine e delle sue caratteristiche a livello nazionale (attività, campione, strumenti, ecc.) è presente all'interno del Rapporto nazionale dell'Indagine OCSE PISA 2009, disponibile in formato .pdf sul sito Web dell'INVALSI, all'indirizzo http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09.

In PISA 2012 sono state introdotte alcune novità, tra queste: la rilevazione delle competenze di *problem solving*, analizzate per la prima nel 2003 e non più analizzate in seguito, che insieme alla *literacy* matematica rappresentano il nucleo centrale di questa edizione di PISA.

La competenza in *problem solving* è da intendersi come

«la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente. Questa competenza comprende la volontà di confrontarsi con tali situazioni al fine di realizzare le proprie potenzialità in quanto cittadini riflessivi e con un ruolo costruttivo». (OECD, 2010c, p. 12. Trad. it. INVALSI).

Ulteriori novità sono riconducibili alle caratteristiche e alla modalità di somministrazione di alcune prove: in PISA 2012 viene proposta una somministrazione informatizzata delle prove di *problem solving*. Come opzione internazionale, viene proposta anche la somministrazione informatizzata di prove di matematica e di comprensione della lettura². Nel 2009, alcuni paesi ed economie partner³ hanno aderito all'opzione ERA (*Electronic Reading Assessment*), somministrando prove di lettura in formato elettronico⁴. L'enfasi posta sulla valutazione della capacità degli studenti di leggere e capire testi digitali e di risolvere problemi presentati su supporto informatico riflette l'importanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella società moderna (INVALSI, 2011a).

Una ulteriore opzione internazionale a cui l'Italia aderisce in questa edizione è la rilevazione delle competenze in ambito finanziario (*financial literacy*), definite come

«un insieme di conoscenze e capacità di comprensione di concetti di carattere finanziario unito alle abilità, alla motivazione e alla fiducia nei propri mezzi che consentono di applicare quelle stesse conoscenze e capacità di comprensione per prendere decisioni efficaci in diversi contesti di carattere finanziario, per migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e per consentire una partecipazione consapevole alla vita economica». (OECD, 2012, p. 13. Trad. it. INVALSI).

L'indagine PISA si sviluppa all'interno del programma dell'OCSE sugli Indicatori del Sistema Educativo (INES)⁵, avviato alla fine degli anni '80 e il cui obiettivo era quello di sviluppare,

² L'Italia, in PISA 2012, aderisce a tutte e tre le opzioni citate.

³ Hanno aderito a tale opzione 19 paesi facenti parte dell'OCSE e paesi ed economie partner: Corea, Nuova Zelanda, Australia, Giappone, Islanda, Svezia, Irlanda, Belgio, Norvegia, Francia, Danimarca, Spagna, Ungheria, Polonia, Austria, Cile, Hong Kong-Cina, Macao-Cina, Colombia. I risultati della rilevazione sono pubblicati in OCSE (2011), *PISA 2009 Results: Students On Line, Digital Technologies and Performance*, Vol. IV.

⁴ In PISA 2009, nel *Framework* di lettura viene aggiunta la distinzione rispetto alla forma in cui si presenta il testo (cartacea e digitale) e i risultati sono presentati su scale separate, rispettivamente per la *literacy* in lettura riferita ai testi in forma cartacea e per la *literacy* in lettura riferita ai testi digitali, in quanto le abilità e le conoscenze richieste sono in parte specifiche del mezzo.

⁵ Ulteriori riferimenti al programma INES sono presentati nel capitolo III.

raccogliere, analizzare e interpretare un gruppo di indicatori chiave, riferiti al contesto educativo, per le comparazioni internazionali. I risultati principali di tale progetto confluiscono nella pubblicazione annuale dell'OCSE *Education at a Glance*⁶.

I risultati di PISA vengono utilizzati per mettere a punto indicatori relativi al rendimento scolastico degli studenti quindicenni utilizzabili nella comparazione internazionale: i risultati conseguiti a PISA sono un indicatore del successo educativo di una nazione e, pertanto, presentati in *Education at a Glance*.

L'indagine, attraverso la periodicità con cui vengono raccolti i dati, fornisce ai paesi partecipanti informazioni utili a delineare il *trend* dei risultati conseguiti da ciascun paese nei diversi ambiti di rilevazione.

Per ogni ambito di *literacy* viene definito un Quadro di riferimento (*Framework*)⁷ in termini di competenze valutate, tipologia di prove, modalità di correzione delle risposte degli studenti. All'interno di questo documento è possibile trovare le definizioni delle *literacy* oggetto di rilevazione.

In PISA 2009, la definizione di *literacy* in lettura utilizzata nel 2000, quando la comprensione della lettura ha rappresentato l'ambito principale di rilevazione, viene rivista e ampliata, includendo oltre agli aspetti di tipo cognitivo anche aspetti motivazionali – attraverso l'introduzione del termine *engaging* - e atteggiamenti:

«L'engagement nei confronti della lettura implica la motivazione a leggere e racchiude un insieme di aspetti affettivi e di comportamento tra i quali il piacere e l'interesse per la lettura, la sensazione di avere il controllo su quanto si legge, il coinvolgimento nella dimensione sociale della lettura e un'attività di lettura assidua e diversificata» (INVALSI, 2011a, p. 25).

Literacy in lettura significa

«comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società» (INVALSI, 2011a, p. 24).

PISA definisce la *literacy* matematica come

«la capacità di un individuo di individuare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino impegnato, che riflette e che esercita un ruolo costruttivo» (INVALSI 2007, p. 86).

⁶ La pubblicazione è disponibile sul sito dell'OCSE all'indirizzo <http://www.oecd.org/>

⁷ OECD (2009), *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing.

In PISA, per *literacy* scientifica si intende

«l'insieme delle conoscenze scientifiche di un individuo e l'uso di tali conoscenze per identificare domande scientifiche, per acquisire nuove conoscenze, per spiegare fenomeni scientifici e per trarre conclusioni basate sui fatti riguardo a temi di carattere scientifico; la comprensione dei tratti distintivi della scienza intesa come forma di sapere e d'indagine propria degli esseri umani; la consapevolezza di come scienza e tecnologia plasmino il nostro ambiente materiale, intellettuale e culturale e la volontà di confrontarsi con temi che abbiano una valenza di tipo scientifico, nonché con le idee della scienza, da cittadino che riflette» (INVALSI, 2007, p. 29).

In tutte le definizioni di *literacy* (in lettura, *literacy* matematica e scientifica, ma anche quella relativa al *problem solving* e alla *financial literacy*) viene sottolineato l'uso da parte di uno studente delle sue conoscenze e abilità al fine di svolgere un ruolo attivo e consapevole nella società in cui vive.

1.1.1 Caratteristiche delle prove cognitive

La struttura delle prove PISA, analoga per tutti gli ambiti di rilevazione, prevede una loro organizzazione in "unità". Ogni unità è composta da uno stimolo e da alcune domande (*item*) riferite a diversi aspetti dello stimolo stesso. Sia lo stimolo, sia le domande possono essere di diversi formati: lo stimolo può presentarsi sotto forma di testo in prosa, oppure sotto forma di tabella o di grafico; gli *item* utilizzati in PISA possono essere a scelta multipla semplice o complessa: nel primo caso si chiede allo studente di scegliere una risposta fra quattro o cinque alternative; nel secondo caso lo studente deve rispondere "Sì" o "No" a una serie di affermazioni o dire se tali affermazioni sono vere o false. Sono utilizzate, inoltre, domande a risposta aperta, che richiedono quindi allo studente di produrre una risposta e che possono prevedere una varietà di possibili risposte corrette (a risposta non univoca breve o articolata), oppure una sola risposta corretta (a risposta univoca). Le unità, a loro volta, sono organizzate in *cluster*. I fascicoli che vengono proposti agli studenti sono costituiti ciascuno da una diversa combinazione di *cluster*.

I quesiti relativi all'ambito principale di rilevazione sono presenti in numero maggiore rispetto ai quesiti relativi agli altri due ambiti.

Gli studenti rispondono alle prove contenute in 13 fascicoli diversi, ciascuno contenente 4 *cluster* di *item*; ogni *cluster* compare all'interno di 4 fascicoli, in posizioni differenti. Questo permette di controllare l'effetto dell'ordine delle prove sulle risposte: le prove presenti all'inizio del fascicolo (indipendentemente dall'ambito di riferimento) potrebbero avere una

maggior probabilità di essere risolte rispetto a quelle poste al centro o al termine del fascicolo.

Gli *item* di PISA si collocano lungo un *continuum* item/persona che permette di ricavare informazioni sui compiti in cui gli studenti hanno maggior probabilità di riuscire e su quelli in cui questa probabilità è bassa, ma anche sulle caratteristiche delle competenze degli studenti stessi. Questo è possibile in quanto l'indagine utilizza il modello matematico dell'*Item Response Theory* (IRT) per stimare la difficoltà degli item e l'abilità degli studenti (INVALSI a, 2011). In PISA, le abilità di uno studente e la difficoltà di un item sono classificate in livelli.

«uno studente è considerato all'interno di un livello se ha superato la maggior parte degli item che lo compongono; in altri termini, deve avere una probabilità di almeno il 50% di superare le prove di quel livello. Empiricamente questa definizione si tramuta nel fatto che uno studente che si colloca nella zona intermedia del livello avrà una probabilità del 62% di rispondere correttamente agli item del livello stesso; uno studente al limite inferiore avrà una probabilità del 50%, mentre uno studente posizionato all'estremo superiore avrà una probabilità del 70% di superare gli item che compongono il livello».(INVALSI, 2011a, p. 34).

In PISA 2009, la scala complessiva di *literacy* in lettura⁸ si compone di sette livelli (Livello 1a e Livello 1b, Livello 2, Livello 3, Livelli 4, 5 e 6). Rispetto alle precedenti rilevazioni, ne sono stati aggiunti due - il 6 e il Livello 1b - per descrivere rispettivamente le *performance* degli studenti nelle nuove prove più difficili e i risultati degli studenti nelle nuove prove più facili.

La suddivisione in livelli caratterizza anche le tre sottoscale relative agli aspetti della lettura e le due sottoscale riferite ai tipi di testo, così come le scale complessive di *literacy* matematica e *literacy* scientifica⁹.

⁸ In questo capitolo viene presentata la scala complessiva di *literacy* in lettura, in quanto quest'ultima è stata ambito di rilevazione principale nel 2009. Per una descrizione delle scale complessive di *literacy* matematica e scientifica si veda INVALSI (2011), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. <http://www.invalsi.it>.

⁹ Dal momento che la *literacy* in lettura ha costituito l'ambito principale di rilevazione, l'analisi delle competenze viene fatta in relazione a una scala complessiva di *literacy* in lettura e a tre sottoscale, relative agli aspetti della lettura (accedere alle informazioni, integrare e interpretare, riflettere e valutare) e a due sottoscale relative alla tipologia di testi (testi continui e non continui). Le sottoscale vengono definite solo per la *literacy* che rappresenta l'ambito principale di rilevazione, in quanto viene utilizzato un numero maggiore di item, rispetto alle altre *literacy* rilevate.

Figura 1.1 - Descrizione dei livelli di competenza per la scala complessiva di literacy in lettura – PISA 2009

Livello	Punteggio (limite Inferiore)	Caratteristiche dei compiti
6	708	I compiti di questo livello richiedono tipicamente di effettuare inferenze multiple, confronti e contrapposizioni in maniera dettagliata e precisa. Essi richiedono la dimostrazione di una completa e dettagliata comprensione di uno o più testi e possono implicare l'integrazione di informazioni da più di un testo. I compiti possono richiedere al lettore di confrontarsi con idee non familiari, in presenza di più informazioni plausibili, e di generare categorie interpretative astratte. I compiti relativi alla scala <i>Riflettere e valutare</i> possono richiedere al lettore di ipotizzare o di valutare criticamente un testo complesso su un argomento non familiare, tenendo in considerazione molteplici criteri o prospettive, e di applicare conoscenze sofisticate esterne al testo. Una condizione saliente per i compiti relativi alla scala <i>Accedere e individuare</i> a questo livello è la precisione dell'analisi e un'acuta attenzione ai dettagli non evidenti nel testo.
5	626	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate, e di inferire quale informazione nel testo è rilevante. I compiti riflessivi richiedono una valutazione critica o la formulazione di ipotesi, sulla base di una conoscenza specializzata. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare. Per tutti gli aspetti della lettura, i compiti a questo livello richiedono tipicamente il confronto con concetti contrari alle aspettative.
4	553	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate. Alcuni compiti a questo livello richiedono di interpretare il significato di sfumature linguistiche in una sezione di un testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Altri compiti interpretativi richiedono la comprensione e l'applicazione di categorie in un contesto non familiare. I compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di usare conoscenze formali o pubbliche per formulare ipotesi su o valutare criticamente un testo. Il lettore deve dimostrare una comprensione accurata di testi lunghi e complessi il cui contenuto o la cui forma possono essere non familiari.
3	480	I compiti a questo livello richiedono che il lettore individui, e in alcuni casi riconosca la relazione tra diverse informazioni che devono soddisfare molteplici condizioni. I compiti interpretativi a questo livello richiedono al lettore di integrare parti diverse di un testo allo scopo di identificare un'idea principale, comprendere una relazione o costruire il significato di una parola o di una frase. Il lettore, nel confrontare, contrapporre o categorizzare, deve tener conto di molte caratteristiche. Spesso l'informazione richiesta non è evidente o ci sono molte informazioni concorrenti; oppure ci sono altri ostacoli nel testo, come idee contrarie alle aspettative o espresse in forma negativa. I compiti riflessivi a questo livello possono richiedere connessioni, comparazioni e spiegazioni, oppure possono richiedere al lettore di valutare una caratteristica di un testo. Alcuni compiti riflessivi richiedono al lettore di dimostrare una fine comprensione del testo in relazione a conoscenze familiari e quotidiane. Altri compiti non richiedono una comprensione dettagliata ma richiedono al lettore di basarsi su conoscenze meno comuni.
2	407	Alcuni compiti a questo livello richiedono al lettore di individuare una o più informazioni, che potrebbe essere necessario inferire o che devono soddisfare diverse condizioni. Altri richiedono di riconoscere l'idea principale in un testo, comprendere le relazioni, o costruire il significato all'interno di una parte limitata del testo quando l'informazione non è evidente e il lettore deve compiere delle inferenze di livello inferiore. I compiti in questo livello possono implicare confronti o contrapposizioni sulla base di una singola caratteristica nel testo. Tipici compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di mettere a confronto o di collegare il testo con conoscenze esterne sulla base di atteggiamenti ed esperienze personali.
1a	335	I compiti a questo livello richiedono al lettore: di individuare una o più informazioni dichiarate esplicitamente; di riconoscere il tema principale o l'intenzione dell'autore relativamente a un argomento familiare; oppure di fare semplici connessioni tra l'informazione nel testo e conoscenze comuni di tutti i giorni. Tipicamente, l'informazione richiesta nel testo è evidente e ci sono nessuna o poche informazioni in concorrenza con essa. Il lettore è esplicitamente guidato nel considerare i fattori rilevanti nel compito e nel testo.
1b	262	I compiti a questo livello richiedono al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare, come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti.

Fonte: INVALSI (2011a), p. 35.

1.1.2 Caratteristiche degli strumenti per le informazioni di contesto

PISA, inoltre, raccoglie informazioni relative ai fattori legati ai contesti scolastici ed educativi, familiari, socio-economici e culturali, al fine di verificarne l'influenza sulle *performance* degli studenti, attraverso l'utilizzo di un Questionario studente, un Questionario scuola e un Questionario genitori, somministrato solo in alcuni paesi in quanto opzione internazionale. Le informazioni raccolte attraverso questi strumenti possono essere utili nell'interpretazione dei risultati conseguiti dagli studenti nelle prove cognitive. La rilevazione dei risultati di apprendimento e la rilevazione contestuale di dati sugli studenti e sul sistema formativo consentono di ricavare informazioni sulle strategie adottate nei diversi paesi e mettono a disposizione dei paesi indicazioni comparative utili a valutare il proprio sistema formativo.

In PISA, la rilevazione delle variabili di contesto è realizzata attraverso la somministrazione di due strumenti: il *Questionario studente*, a cui rispondono gli studenti dopo aver completato la prova cognitiva e il *Questionario scuola*, rivolto ai Dirigenti scolastici delle scuole campionate. A questi due strumenti, in Italia, si aggiunge – dalla rilevazione del 2006 – un ulteriore questionario dedicato ai genitori degli studenti campionati.

Il *Questionario studente* rileva informazioni relative al *background* socio-economico e culturale degli studenti, oltre alla motivazione e agli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scuola e dell'ambito principale di rilevazione (matematica, lettura, scienze). In modo particolare, sono presenti domande relative agli aspetti affettivi (interesse dello studente per la materia, percezione dello studente della propria competenza in quella materia; il piace di fare attività collegate ad essa) e alla descrizione che gli studenti fanno delle attività didattiche proposte dall'insegnante di quella materia nella classe che frequentano. Il questionario contiene anche alcune domande sull'esperienza scolastica degli studenti (*Educational Career*) e sulla loro familiarità con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Questi due ambiti costituiscono due opzioni internazionali a cui l'Italia aderisce.

Il *Questionario genitori*, opzione internazionale alla quale l'Italia ha deciso di aderire per la prima volta nel 2006, chiede ai genitori degli studenti campionati di rispondere a domande relative al proprio ruolo e al proprio coinvolgimento nello sviluppo delle competenze riferite all'ambito di rilevazione principale, alla disponibilità in casa di risorse per l'apprendimento, al contesto di provenienza dei genitori, alla percezione di alcune caratteristiche della scuola da parte dei genitori.

Il *Questionario scuola* raccoglie informazioni sulle caratteristiche strutturali ed organizzative della scuola, sulle risorse umane e materiali disponibili, sull'organizzazione delle attività didattiche¹⁰. Per le caratteristiche del campione, l'indagine non fornisce informazioni in merito agli insegnanti, a differenza di quanto avviene in altre indagini internazionali¹¹. Il campione di PISA, infatti, è un campione a due stadi: il primo stadio è relativo alle scuole, il secondo agli studenti. Gli studenti vengono campionati all'interno delle scuole indipendentemente dalla classe frequentata, quindi hanno insegnanti diversi.

PISA è una indagine internazionale, finalizzata alla raccolta di dati utili per la comparazione tra sistemi di istruzione e, di conseguenza, nonostante gli adattamenti al contesto nazionale apportati ai questionari, è possibile che alcuni fattori importanti a livello nazionale non siano presi in considerazione, oppure che i dati riferiti ad alcune domande, poco appropriate alla situazione interna al singolo paese, risultino essere poco utilizzabili. Sulla base di queste considerazioni, in Italia, nella rilevazione del 2012, è stato proposto ai Dirigenti scolastici un questionario di approfondimento del questionario scuola. Si tratta di un'opzione nazionale volta a rilevare variabili di contesto maggiormente connesse al sistema scolastico italiano¹².

1.2 RISULTATI DI PISA 2009 IN ITALIA

Prima di parlare dei risultati della rilevazione del 2009, è utile aprire una parentesi in riferimento alle caratteristiche del campione di studenti. L'Italia ha partecipato a PISA 2009 con un campione di 30.905 studenti e 1.099 scuole¹³, a rappresentare una popolazione nazionale di circa 506.000 studenti quindicenni, stratificato a livello regionale (con la presenza di tutte le regioni italiane e delle due province autonome di Bolzano e Trento) e per tipo di scuola. Nella popolazione di scuole da cui è estratto il campione sono incluse le scuole secondarie di primo grado, con i quindicenni che frequentano almeno la classe seconda, le scuole secondarie di secondo grado di ogni tipo (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali) e la

¹⁰ Nel cap. III è presentata una mappatura dettagliata delle variabili utilizzate nel questionario scuola di PISA 2009.

¹¹ Cfr., cap. III.

¹² Alcune delle domande del questionario per i Dirigenti scolastici di questa ricerca di dottorato sono entrate a fare parte del "Questionario scuola opzione nazionale" PISA 2012. A questo proposito, si veda il cap. V.

¹³ A livello internazionale, hanno partecipato all'indagine circa 470.000 studenti, rappresentativi di una popolazione di circa 26 milioni di quindicenni delle scuole dei 65 paesi ed economie partecipanti. Ulteriori 50.000 studenti hanno preso parte ad un secondo turno dell'indagine (PISA 2009+), svoltosi nel 2010, a rappresentare circa 2 milioni di quindicenni in ulteriori 9 paesi ed economie partner.

Formazione professionale¹⁴; le scuole pubbliche e le scuole private paritarie, come stratificazione implicita¹⁵. La scelta di costruire un tale campione a livello nazionale permette di rilevare in maniera puntuale le competenze degli studenti, cogliendo le eventuali differenze determinate dall'area geografica di provenienza e dal tipo di scuola frequentata.

I risultati di PISA, a prescindere dall'ambito di *literacy* rilevato, indicano che il livello di competenze degli studenti quindicenni italiani è fortemente differenziato per area geografica e per tipologia di scuola.

Il quadro che emerge dall'analisi dei risultati delle indagini PISA si caratterizza - infatti - per un forte divario territoriale¹⁶, in cui il contesto in sé sembra essere uno dei fattori in grado di determinare in misura maggiore le differenze nelle competenze dei 15enni italiani.

1.2.1 Risultati nella literacy in lettura

Nella scala complessiva di *literacy* in lettura, in PISA 2009, l'Italia, con un punteggio medio di 486 punti, si colloca in maniera statisticamente significativa al di sotto della media OCSE (493). Analizzando i risultati a livello di macroarea geografica¹⁷ (Fig. 1.2), emerge che gli studenti del Nord-Ovest (511) e quelli del Nord Est (504) conseguono un punteggio medio significativamente superiore alla media nazionale e a quella OCSE; gli studenti del Centro conseguono un punteggio medio (488) che non si discosta dalla media italiana, mentre è al di sotto di quella OCSE; gli studenti del Sud (468) e quelli del Sud Isole (456) si collocano in maniera statisticamente significativa al di sotto della media nazionale e di quella OCSE.

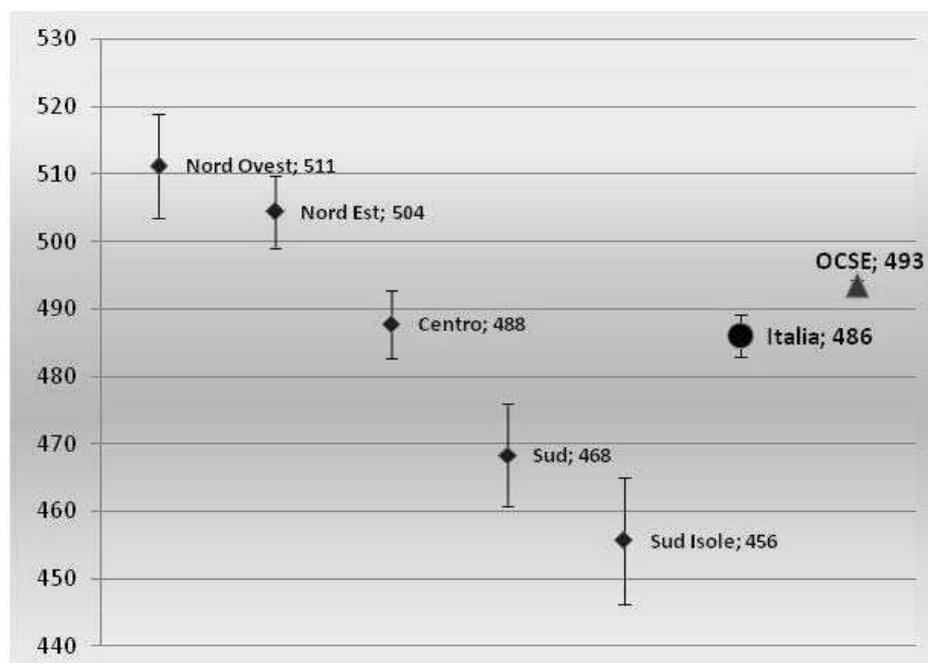
¹⁴ La Formazione professionale, pur non facendo parte del sistema di istruzione, concorre all'assolvimento dell'obbligo istruzione e formazione. Legge 53/2003, Legge finanziaria 2007.

¹⁵ Cfr. INVALSI (2011a).

¹⁶ I divari territoriali del sistema scolastico italiano sono confermati anche dalle rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione (Cfr. INVALSI, 2010a, 2010b) e da indagini internazionali quali IEA TIMSS e IEA PIRLS (Cfr., INVALSI, 2007; INVALSI, 2003).

¹⁷ La variabile "macroarea geografica" si articola nel modo seguente: Nord Ovest (Piemonte, Lombardia, Liguria, Valle d'Aosta), Nord Est (Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Trentino-Alto Adige, Emilia-Romagna), Centro (Marche, Lazio, Toscana, Umbria), Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia), Sud Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna).

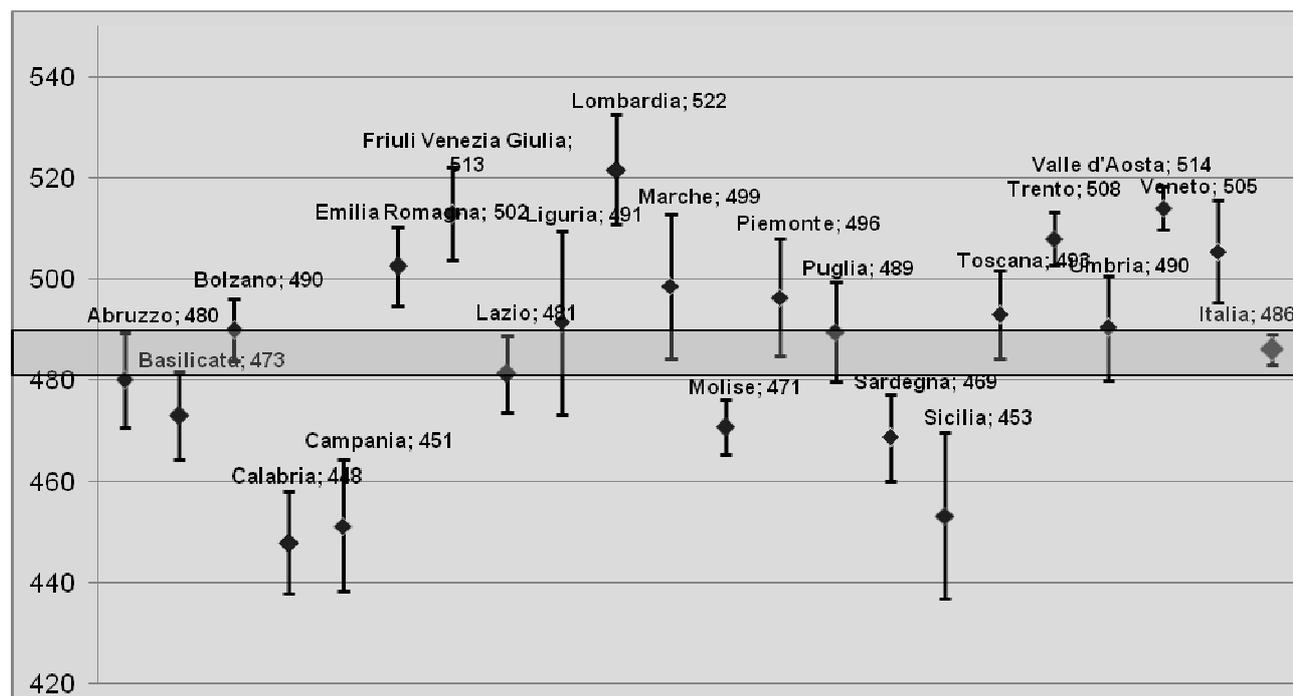
Figura 1.2 *Punteggi medi nella scala complessiva di literacy in lettura per Macroarea geografica*



Fonte: INVALSI (2011a).

Disaggregando i dati per regione/provincia autonoma (Fig. 1.3), si collocano al di sopra della media nazionale e di quella OCSE gli studenti di Emilia Romagna, Veneto, Trento, Friuli Venezia Giulia, Valle d'Aosta e Lombardia; al di sotto delle due medie di riferimento gli studenti di: Basilicata (473), Molise (471) e Sardegna (469), Sicilia (453), Campania (451) e Calabria (448). Non si discostano in maniera statisticamente significativa dalla media nazionale, pur collocandosi al di sotto di quella OCSE, gli studenti di Lazio (481) e Abruzzo (480). In linea con le due medie di riferimento, il punteggio degli studenti di Puglia, Bolzano, Umbria, Liguria, Toscana, Piemonte e Marche.

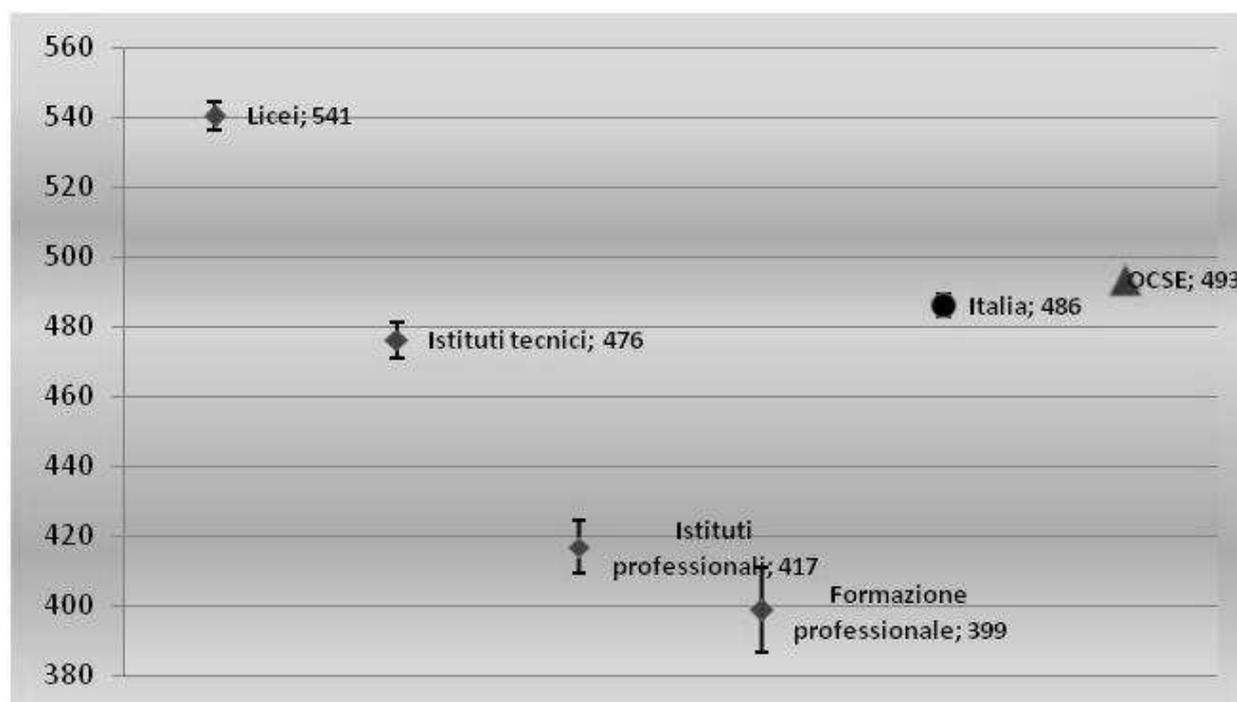
Figura 1.3 *Punteggi medi nella scala complessiva di literacy in lettura per Regione/Provincia autonoma*



Fonte: INVALSI (2011a).

L'analisi dei risultati per tipologia di scuola restituisce un quadro analogo a quello delle precedenti rilevazioni PISA: gli studenti dei Licei, con un punteggio medio di 541, conseguono risultati superiori a quelli degli studenti degli altri tipi di scuola; seguono gli studenti degli Istituti tecnici, con una media di 476, e gli studenti degli Istituti professionali e della Formazione professionale, rispettivamente con 417 e 399 punti. Questa situazione si riscontra su quasi tutto il territorio nazionale (Fig. 1.4).

Figura 1.4 *Punteggi medi nella scala complessiva di literacy in lettura per Tipologia di scuola*



Fonte: INVALSI (2011a).

Un'analisi accurata delle competenze dei quindicenni italiani richiede che oltre al punteggio medio sia preso in considerazione il modo in cui tali competenze si distribuiscono sulla scala di *literacy* in lettura,¹⁸ i cui livelli descrivono, in maniera puntuale, che cosa sanno fare gli studenti che raggiungono un determinato livello della scala.

Gli studenti italiani che si collocano al livello più alto della scala (Livello 6) sono lo 0,4%, contro lo 0,8% degli studenti dei paesi OCSE. Considerando anche gli studenti che raggiungono il livello 5, la percentuale di *top performers*, in Italia, sale al 5,8%, contro l'8% degli studenti dei paesi OCSE. Le percentuali più alte di *top performers* si registrano nel Nord Ovest (9,4%), segue il Nord Est (8,2%) e il Centro (5,6%). Le percentuali più basse si registrano nel Sud (2,9%) e nel Sud Isole (2,5%). La situazione appare esattamente inversa, se si prendono in considerazione i *low performers*, gli studenti che non raggiungono il livello 2 della scala di *literacy* in lettura (ossia gli studenti che si collocano ai livelli 1a, 1b e al di sotto del livello 1b). Gli studenti italiani che non raggiungono tale livello sono il 21%; nei paesi OCSE il 18,8%. In Italia, il livello base di

¹⁸ Per una descrizione dettagliata dei livelli di competenza in cui si articolano la scala complessiva di *literacy* in lettura e le relative sottoscale, la scala complessiva di *literacy* matematica e di quella di *literacy* scientifica, si veda INVALSI (2011a).

competenza in lettura è raggiunto dal 79% degli studenti, per il 24% di loro questo è anche il livello più alto raggiunto.

Analizzando la situazione all'interno delle macroaree geografiche, la più alta percentuale di *low performers* si registra nel Sud Isole (30%), seguono il Sud (25%), il Centro (21%) e, infine, il Nord Est (16%) e il Nord Ovest (14%), queste ultime entrambe significativamente al di sotto della media OCSE.

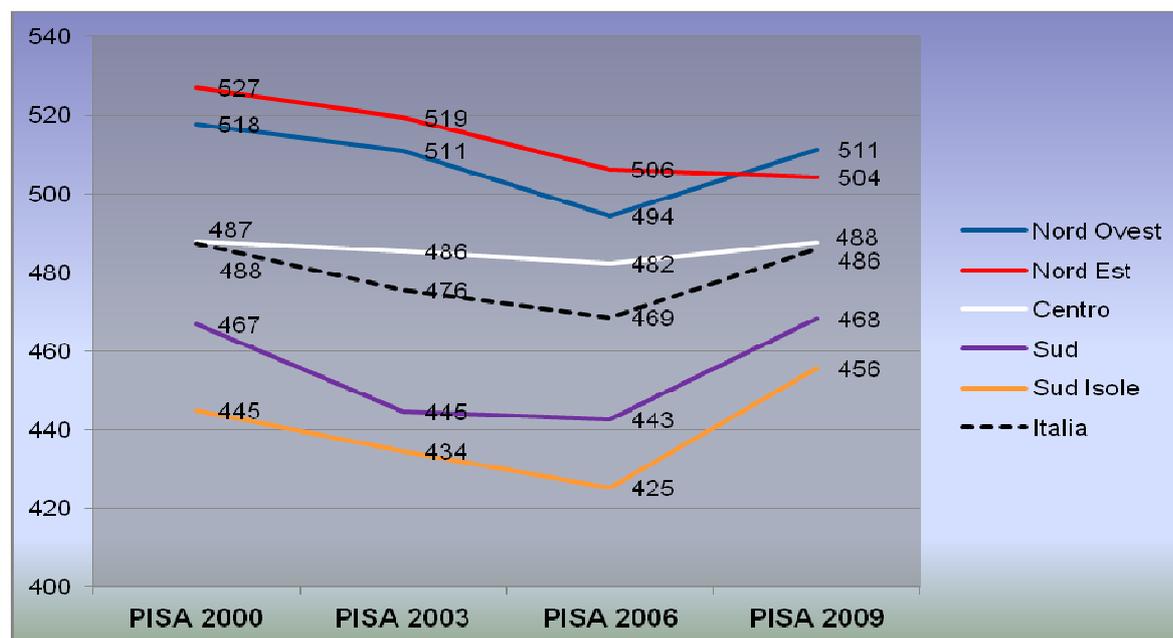
Analizzando i dati per tipologia di scuola, i Licei presentano percentuali elevate di *top performers* (11,5%) e percentuali molto ridotte di *low performers* (4,2%). Situazione sostanzialmente inversa a quella dei Licei si riscontra in tutti gli altri tipi di scuola: il 2,5% di *top performers* e il 20,2% di *low performers* negli Istituti tecnici, lo 0,6% di *top performers* e il 46% di *low performers* negli Istituti professionali.

Dal punto di vista dei cambiamenti avvenuti dal 2000 (anno della prima rilevazione PISA, con ambito principale la *literacy* in lettura) al 2009, i risultati italiani mostrano una situazione complessivamente statica, con un punteggio medio di 487 punti nel 2000 e di 486 nel 2009. La situazione appare tuttavia parzialmente diversa se consideriamo che in PISA 2003 e in PISA 2006 l'Italia aveva conseguito punteggi medi inferiori a quelli del 2000 e del 2009. Gli studenti italiani pertanto, in PISA 2009, recuperano una situazione precedente piuttosto critica.

Un altro dato interessante è la diminuzione delle differenze tra le diverse realtà territoriali. Infatti, le macroaree che hanno registrato risultati migliori rispetto alle rilevazioni precedenti¹⁹ sono in modo particolare il Sud-Isole, con un aumento di 21 punti rispetto al 2003 e di 30 punti rispetto al 2006, il Sud, con un aumento di 24 punti rispetto al 2003 e di 26 punti rispetto al 2006, il Nord Ovest, con un aumento di 17 punti rispetto al 2006. Non si registrano cambiamenti nel Centro, mentre il punteggio medio conseguito dagli studenti del Nord Est è sostanzialmente uguale a quello del 2006, inferiore di 15 punti a quello del 2003 e di ben 23 punti rispetto a quello conseguito nel 2000.

¹⁹ Occorre precisare che il confronto può essere fatto solo tra rilevazioni che hanno avuto come ambito di indagine principale una stessa *literacy*: tra i risultati del 2000 e quelli del 2009 per la lettura, mentre per la matematica è necessario attendere i risultati di PISA 2012 per poterli confrontare con quelli del 2003 e per le scienze il confronto sarà possibile solo tra il 2006 e il 2015. Pertanto, è necessaria molta cautela nell'interpretazione della Figura 1.5.

Figura 1.5 Cambiamenti nei risultati in lettura per Macroarea geografica (2000 – 2009)



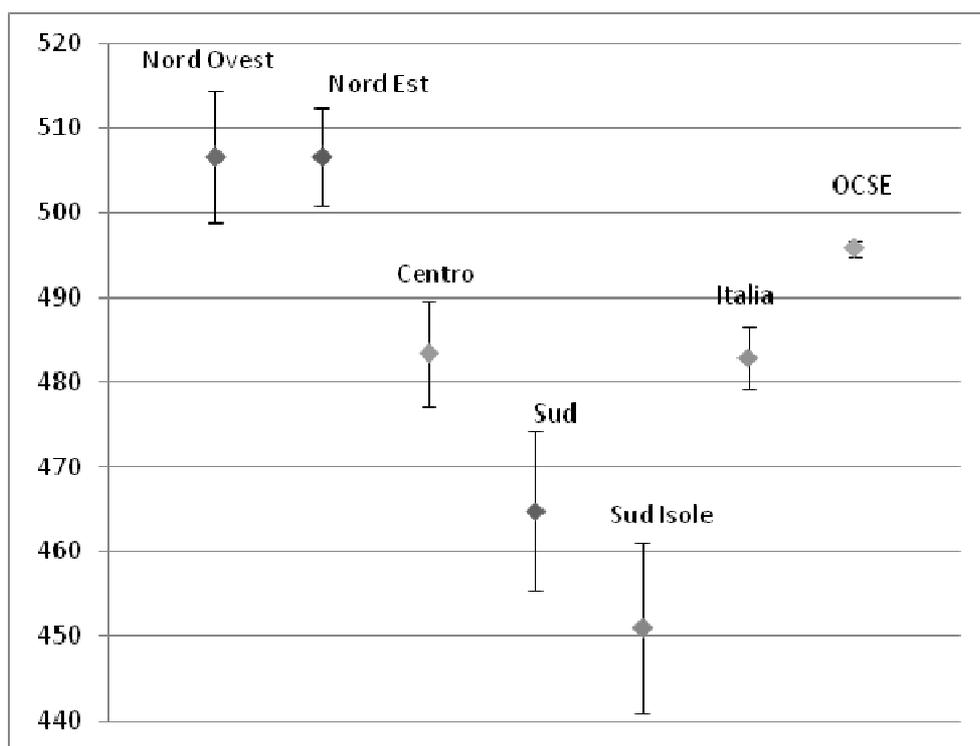
Fonte: INVALSI (2011a).

1.2.2 Risultati nella literacy matematica

I risultati conseguiti dall'Italia nella *literacy* matematica non si discostano dal quadro delineato in riferimento alla *literacy* in lettura. In matematica l'Italia consegue un punteggio di 483 punti, collocandosi - in maniera statisticamente significativa - al di sotto della media OCSE. Anche nella *literacy* matematica i quindicenni italiani, in PISA 2009, recuperano una situazione precedente critica, in quanto il punteggio medio conseguito in questa rilevazione è superiore a quello conseguito nel 2006 (462) e a quello del 2003 (466), ricadendo - in questo modo - all'interno del Livello 3 della scala di *literacy* matematica, mentre nel 2006 e nel 2003 era al Livello 2 .

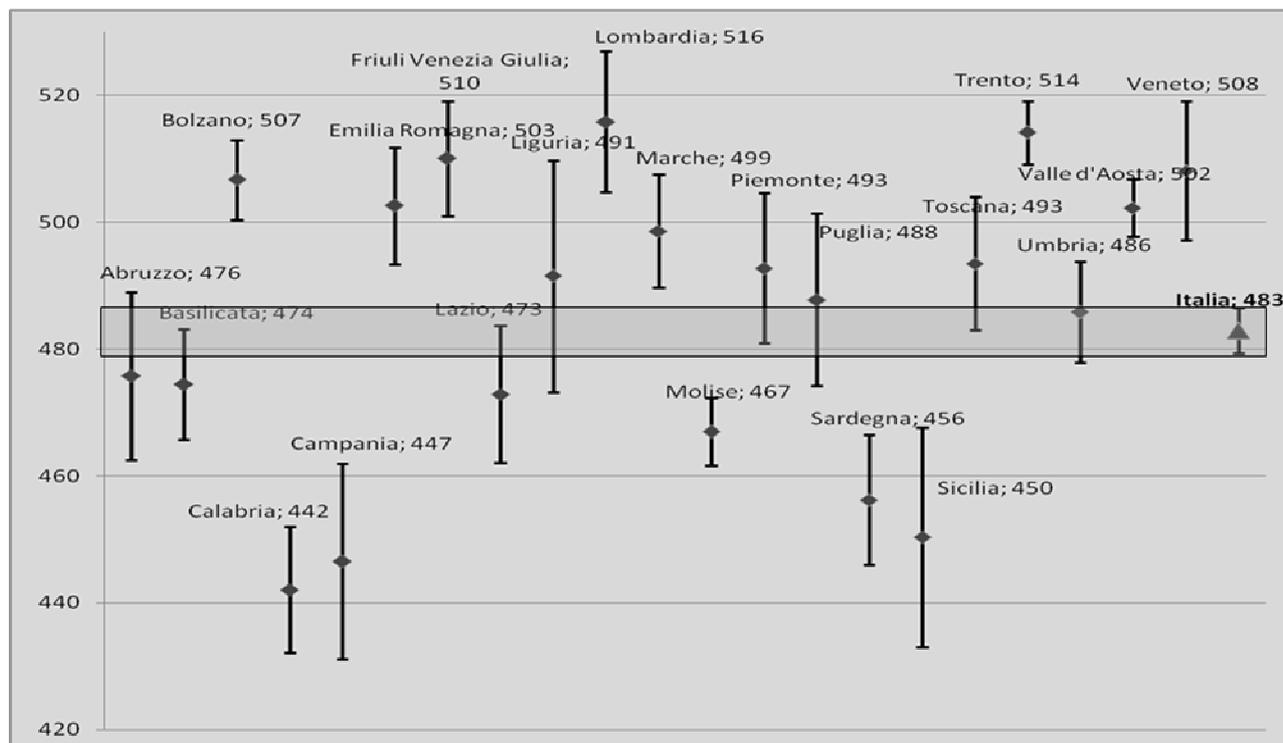
Analizzando i dati per macroarea geografica (Fig. 1.6), gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est, con una media di 507 punti, si collocano in maniera statisticamente significativa al di sopra della media nazionale e di quella OCSE; in linea con la media nazionale, ma al di sotto di quella OCSE, il punteggio medio conseguito dagli studenti del Centro (483). Significativamente al di sotto delle due medie di riferimento il punteggio conseguito dagli studenti del Sud (465) e quello degli studenti del Sud Isole (451).

Figura 1.6 *Punteggi medi in Matematica per Macroarea geografica*



Fonte: INVALSI (2011a).

Figura 1.7 *Punteggi medi in Matematica per Regione/Provincia autonoma*



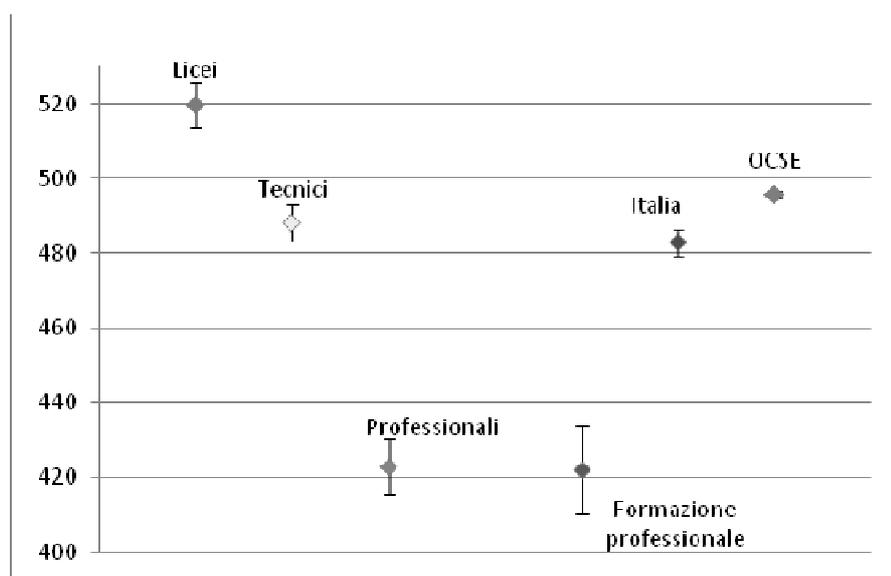
Fonte: INVALSI (2011a).

Disaggregando i dati per Regione/Provincia autonoma, è possibile fare un'analisi più accurata – a livello territoriale - dei risultati dei quindicenni italiani (Fig. 1.7). Significativamente superiore alla media nazionale e a quella OCSE il punteggio medio conseguito dagli studenti della Lombardia (516), della provincia autonoma di Trento (514), del Friuli Venezia Giulia (510), del Veneto (508) e quello degli studenti della provincia autonoma di Bolzano (507).

Gli studenti dell'Emilia Romagna (503) e quelli della Valle d'Aosta (502) conseguono un punteggio medio superiore in maniera statisticamente significativa alla media nazionale ma non a quella OCSE. Gli studenti del Centro (483) sono in linea con la media nazionale, ma ottengono un punteggio significativamente inferiore alla media OCSE; in linea con quest'ultima il punteggio medio degli studenti delle Marche e della Toscana. Complessivamente, gli studenti delle regioni del Sud e del Sud Isole si collocano significativamente al di sotto sia della media nazionale che della media OCSE. Rappresentano una interessante eccezione gli studenti della Puglia che, con una media di 488 punti, non si discostano in maniera significativa dalle due medie di riferimento.

In matematica, così come in lettura e - come si vedrà successivamente - in scienze, si registrano differenze all'interno dei tipi di scuola: gli studenti dei Licei sono quelli che conseguono i punteggi medi più alti (520), seguono gli studenti degli Istituti tecnici (488), quelli degli Istituti professionali (423) e della Formazione professionale (422).

Figura 1.8 Punteggi medi nella scala complessiva di literacy matematica per Tipologia di scuola



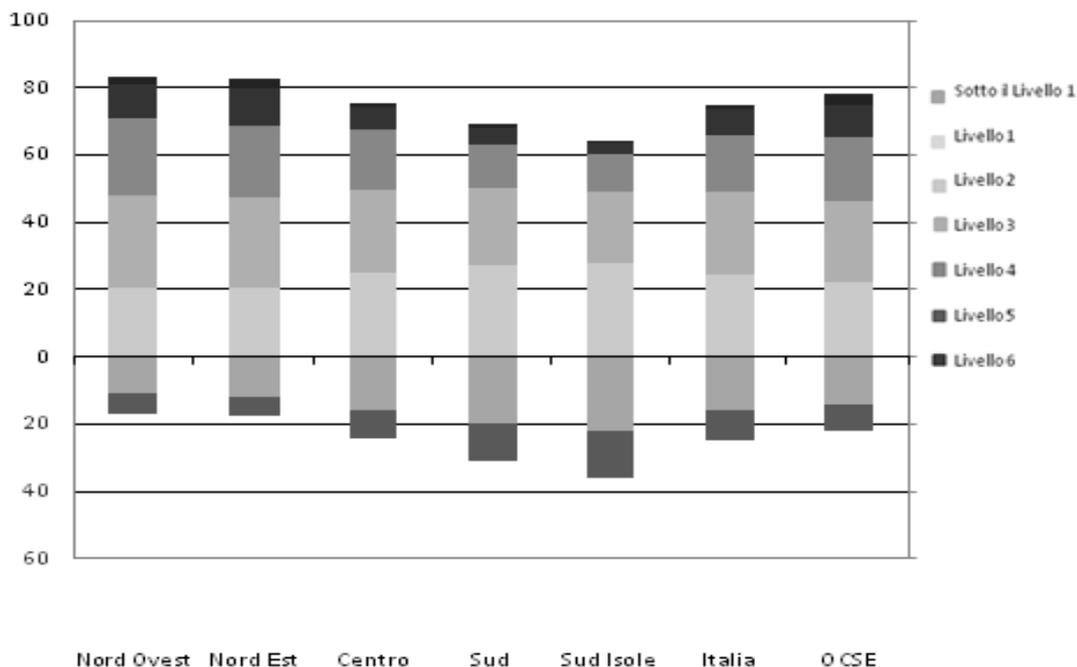
Fonte: INVALSI (2011a).

Analizzando le percentuali di studenti ai diversi livelli della scala di *literacy* matematica (Figg. 1.9 e 1.10), in Italia si registra il 9% di *top performers* (studenti che raggiungono i livelli più alti della scala), nei paesi OCSE tale percentuale sale al 12,7%. Analizzando il dato per macroarea geografica, si collocano a questi livelli il 13,8% degli studenti del Nord Est e il 12,4% di quelli del Nord Ovest, l'8,1% degli studenti del Centro, il 6,2% di quelli del Sud e il 4,1% degli studenti del Sud Isole.

Gli studenti italiani che non raggiungono il Livello 2 - *low performers* - sono il 24,9%, mentre nei paesi OCSE si collocano al di sotto di tale livello il 22% degli studenti. La macroarea geografica con la più alta percentuale di *low performers* è il Sud Isole (35,9%), segue il Sud (31%) e il Centro (24%). Le percentuali più basse di studenti che non raggiungono il livello 2 si registrano nel Nord Ovest (16,8%) e Nord Est (17,5%).

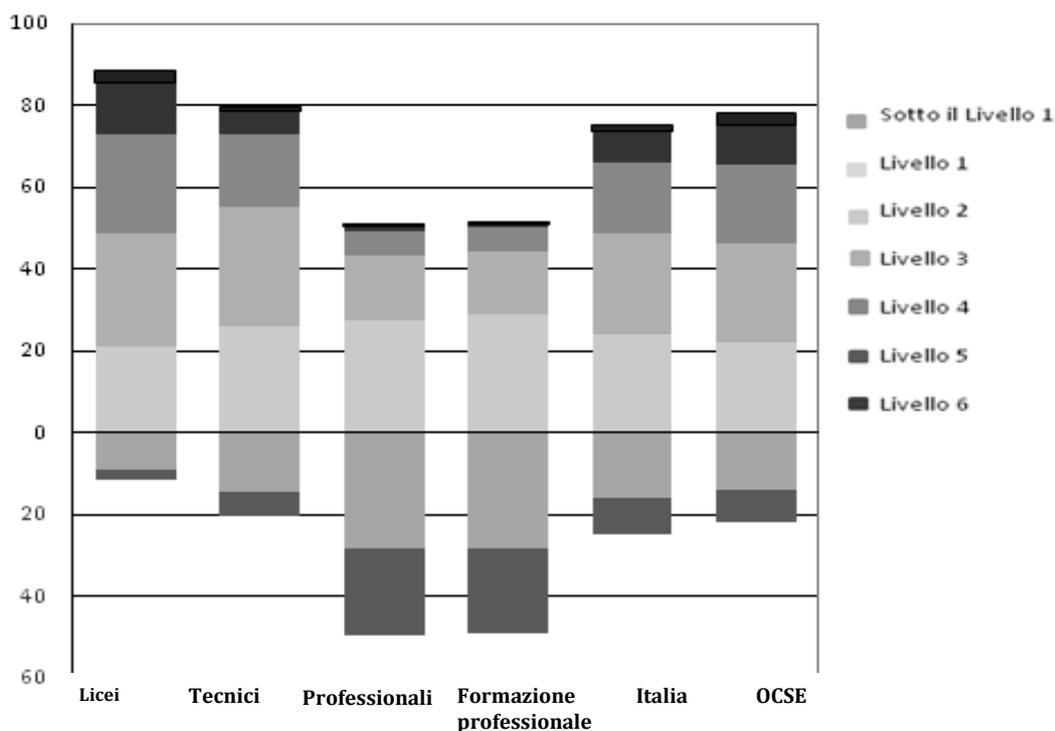
Ai livelli più alti, 5 e 6, si trovano il 15,2% degli studenti dei Licei, il 6,9% di quelli degli Istituti tecnici, l'1,6% degli studenti degli Istituti Professionali e lo 0,8% di quelli che frequentano la Formazione professionale. La situazione appare invertita se consideriamo i *low performers*: l'11,8% degli studenti dei Licei non raggiungono il livello 2 e il 20,4% di quelli degli Istituti tecnici, ma le percentuali salgono in maniera considerevole in riferimento agli Istituti professionali (49,4%) e alla Formazione professionale (49%).

Figura 1.9 Percentuale di studenti a ciascun livello della scala complessiva di literacy matematica per Macroarea geografica



Fonte: INVALSI (2011a).

Figura 1.10 Percentuale di studenti a ciascun livello della scala complessiva di literacy matematica per Tipologia di scuola



Fonte: INVALSI (2011a).

1.2.3 Risultati nella literacy scientifica

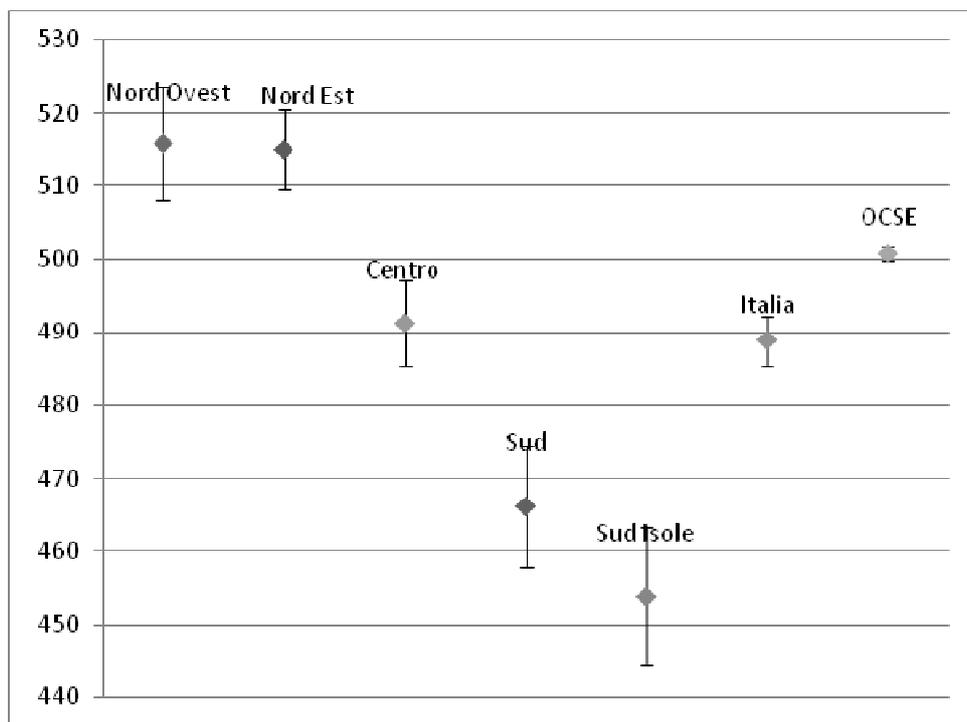
Nella *literacy* scientifica, l'Italia, con un punteggio medio di 489, pur collocandosi in maniera statisticamente significativa al di sotto della media OCSE (501), consegue risultati significativamente superiori a quelli del 2006 (media 475) quando la *literacy* scientifica ha rappresentato l'ambito di rilevazione principale. Il punteggio medio conseguito dagli studenti italiani in PISA 2009 corrisponde al Livello 3 della scala di *literacy* scientifica, al Livello 2 quello del 2006.

Osservando le differenze tra macroaree geografiche e tra tipi di scuola (Figg. 1.11 e 1.12), nella *literacy* scientifica, così come in quella in lettura e in quella matematica, il punteggio medio conseguito dagli studenti varia dal Nord al Sud del paese, con notevoli differenze: gli studenti del Nord Ovest (516) e del Nord Est (515) ottengono un punteggio medio superiore alla media nazionale e alla media OCSE. Il punteggio medio conseguito dagli studenti del Centro (491) non si discosta in maniera significativa dalla media nazionale. Il Sud e il Sud Isole, con rispettivamente una media di 466 e di 454 punti, si collocano in maniera statisticamente significativa al di sotto della media nazionale.

Le regioni in cui gli studenti quindicenni conseguono un punteggio medio superiore in modo statisticamente significativo rispetto alla media nazionale e alla media OCSE sono Lombardia (526), Friuli Venezia Giulia (524), Valle d'Aosta (521), Veneto (518) e le province autonome di Bolzano (513) e Trento (523). Gli studenti dell'Emilia Romagna conseguono un punteggio medio (508) significativamente superiore alla media nazionale e in linea con quella OCSE. Al di sotto della media nazionale si collocano gli studenti di Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Sardegna e Sicilia.

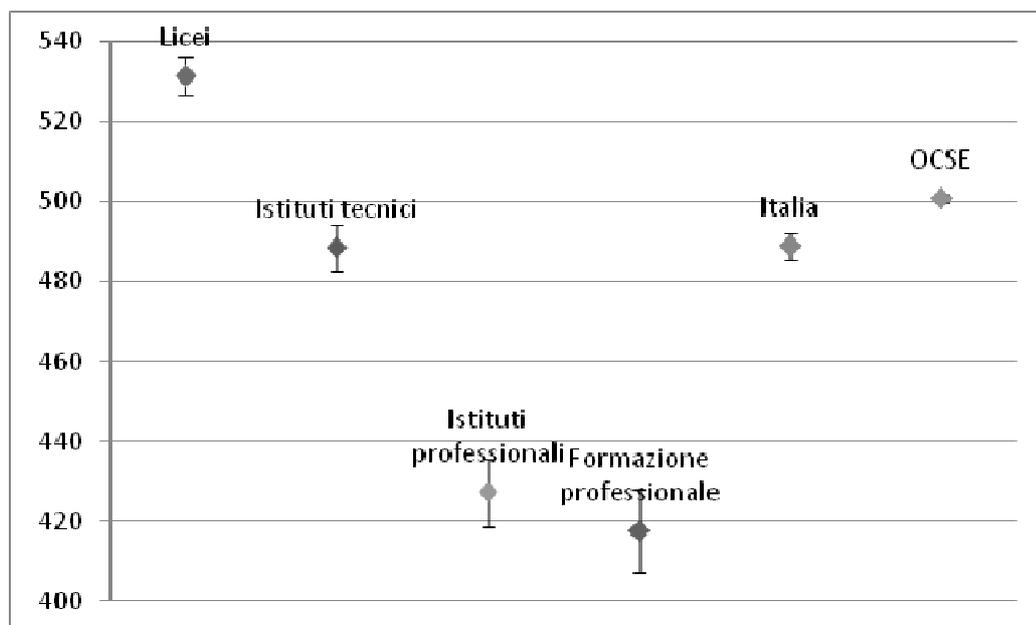
Il punteggio degli studenti italiani varia, ancora una volta, anche in funzione del tipo di scuola frequentata: gli studenti dei Licei conseguono un punteggio medio di 531 punti (al di sopra della media nazionale e della media OCSE) superiore a quello conseguito dagli studenti degli Istituti tecnici (489) e a quello degli studenti che frequentano gli Istituti professionali (427) e la Formazione professionale (417).

Figura 1.11 *Punteggi medi nella scala complessiva di literacy scientifica, per Macroarea geografica*



Fonte: INVALSI (2011a).

Figura 1.12 *Punteggi medi nella scala complessiva di literacy scientifica, per Tipologia di scuola*



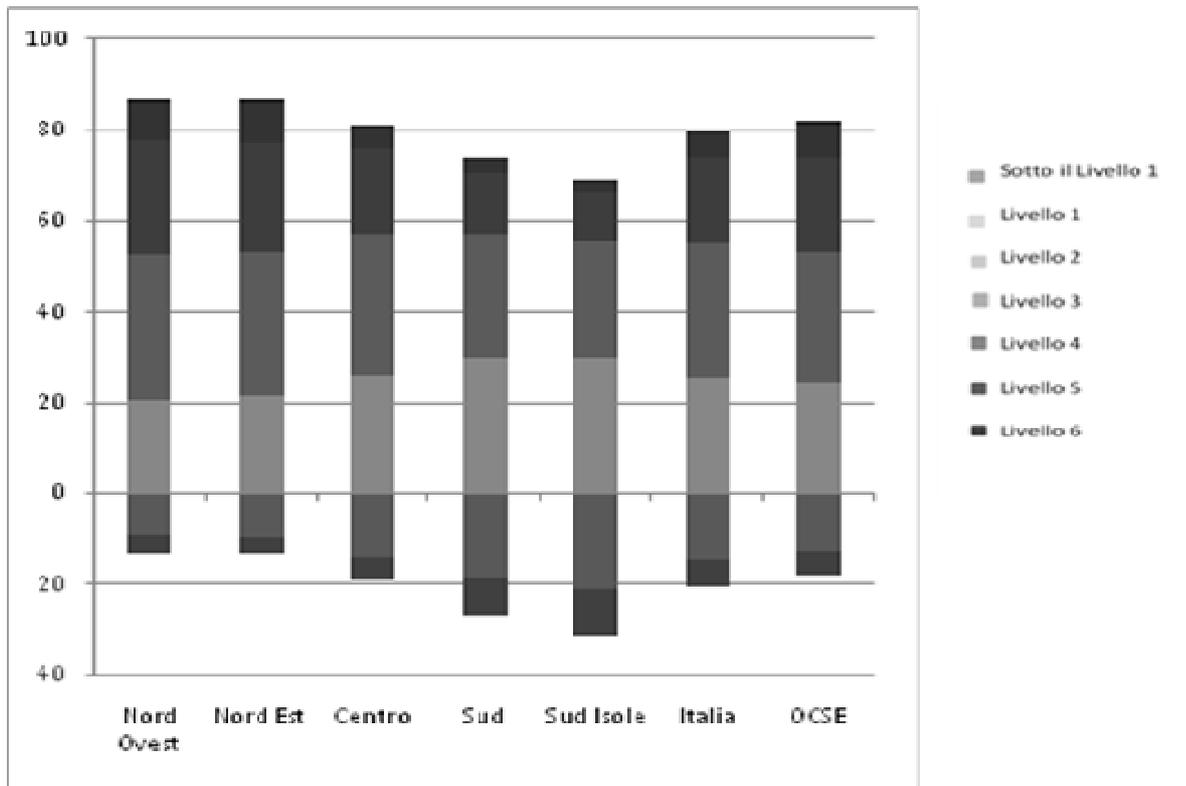
Fonte: INVALSI (2011a).

L'analisi della distribuzione degli studenti nei diversi livelli della scala di *literacy* scientifica, in modo particolare delle percentuali di studenti che si collocano nei livelli inferiori e in quelli superiori della scala, mostra che nel Nord Est e nel Nord Ovest si registrano le percentuali più elevate di *top performers*, rispettivamente il 9,5% di studenti nel Nord Est, e il 9% di studenti nel Nord Ovest. Questi valori sono superiori a quelli della media nazionale (5,8%) e della media OCSE (8,5%). Raggiungono i livelli più alti della scala il 5,1% degli studenti del Centro, il 3% di quelli del Sud e il 2,1% di quelli del Sud Isole. Anche per questo tipo di dato, gli studenti dei Licei si confermano come gli studenti con i più alti livelli di competenza: il 10,2% di *top performers*, contro il 3,9 degli studenti che frequentano gli Istituti tecnici, l'1% degli studenti degli Istituti professionali e lo 0,3%% di quelli della Formazione professionale.

Ai livelli più bassi della scala, il 20,6% degli studenti italiani - contro il 18% degli studenti dei paesi OCSE - non riesce a raggiungere il livello base (Livello 2) della scala di *literacy* scientifica. Se si confrontano le macroaree geografiche, si osserva che non riescono a raggiungere tale livello il 13,3% degli studenti del Nord Ovest, il 13,2% degli studenti del Nord Est e il 19,1% di quelli del Centro. Il Sud e il Sud Isole sono le macroaree con la più alta percentuale di *low performers*: 26,6% di studenti nel Sud e 31,4% nel Sud Isole.

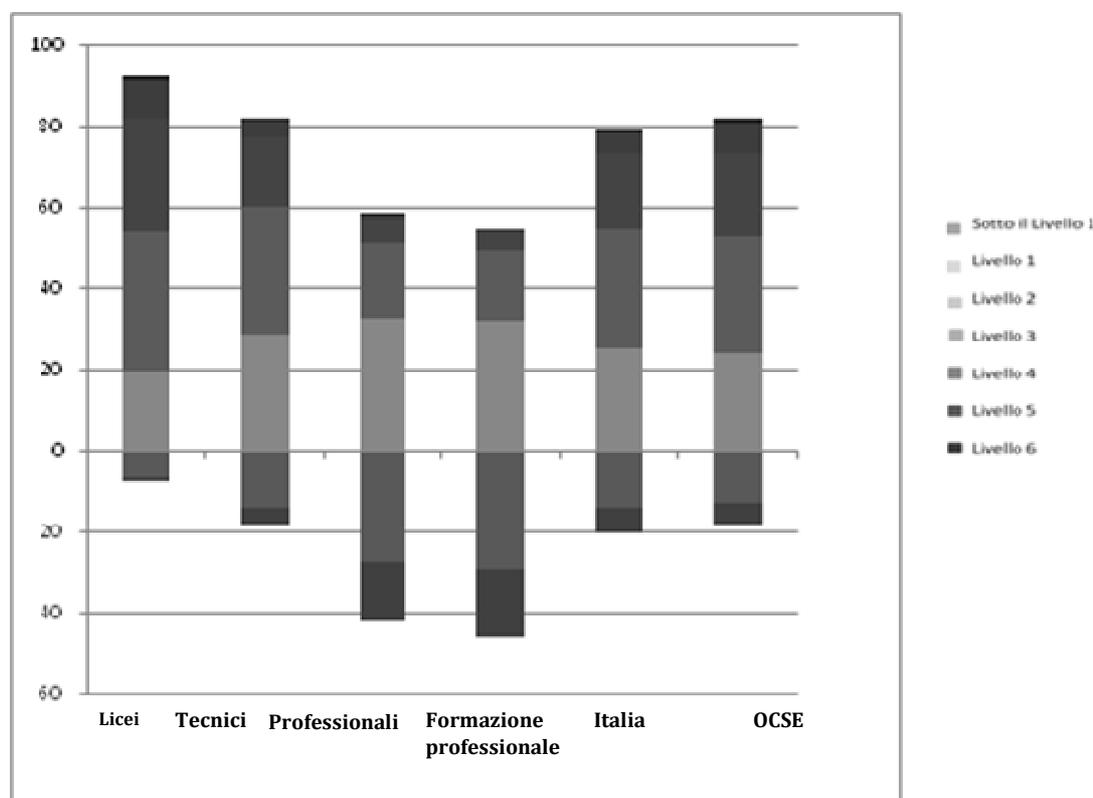
Il dato per tipologia di scuola evidenzia alte percentuali di studenti che non riescono a raggiungere il livello 2 della scala di *literacy* scientifica negli Istituti professionali (41,9%) e nella Formazione professionale (45,7%). La situazione migliora negli Istituti tecnici e nei Licei, dove le percentuali scendono rispettivamente al 18,4% e al 7,5%.

Figura 1.13 Percentuale di studenti italiani a ciascun livello della scala di literacy scientifica, per Macroarea geografica



Fonte: INVALSI (2011a).

Figura 1.14 Percentuale di studenti italiani a ciascun livello della scala di literacy scientifica, per Tipologia di scuola



Fonte: INVALSI (2011a).

1.2.4 Differenze nei risultati degli studenti

Un ulteriore dato di cui occorre tenere conto nell'analisi dei risultati degli studenti è la variabilità dei punteggi da loro conseguiti. Questo dato restituisce una informazione importante, indica in che modo si distribuiscono i punteggi degli studenti rispetto alla media. La varianza, pertanto, può rappresentare una misura dell'equità di un sistema scolastico, in quanto permette di vedere se i buoni risultati sono attribuibili solo a gruppi ristretti di studenti (poche eccellenze) o se, viceversa, interessano gruppi ampi di studenti.

In PISA 2009, in Italia, rispetto alle rilevazioni precedenti si evidenzia un aumento statisticamente significativo della varianza totale (10%). Complessivamente, l'Italia ha una varianza totale dei risultati in lettura (106%)²⁰ superiore a quella totale dei paesi OCSE e il

²⁰ Questo vuol dire che la varianza totale dell'Italia è superiore a quella OCSE di 6 punti percentuali.

77% di questa varianza è spiegata dalla differenza tra le scuole: il più alto tra tutti i paesi OCSE. Percentuale che ha registrato dal 2000 ad oggi un incremento del 50%.

La distinzione tra varianza “entro” le scuole e “tra” le scuole è di fondamentale importanza in quanto la prima indica quale proporzione della varianza totale è imputabile alle differenze individuali dei singoli studenti all’interno di ciascuna scuola, la seconda fa riferimento a quella ascrivibile alle differenze fra studenti di scuole differenti. Pertanto, mentre potrebbe essere comprensibile un alto valore della varianza entro le scuole, alti valori della varianza tra scuole, riconducibili a differenze delle scuole in riferimento al tipo di scuola, al territorio in cui la scuola si trova, all’organizzazione, alle risorse disponibili, all’offerta formativa della scuola, ecc., sono in qualche modo più preoccupanti, in quanto stanno a indicare che esistono differenze interne al sistema scolastico e che, quindi, non si verifica una equa distribuzione delle opportunità di formazione.

All’interno del nostro paese, la varianza dei risultati in lettura spiegata dalla varianza tra scuole è pari al 62% della varianza totale (il 52,1% in PISA 2006).²¹ Alte percentuali si registrano anche a livello regionale, con un minimo del 43% del Molise a un massimo del 64% della Sicilia. Tra i paesi OCSE, l’11% della varianza dei risultati in lettura è spiegata dalle differenze tra paesi, il 55% dalle differenze attribuibili agli studenti a livello individuale e il 34% dalle differenze tra le scuole. Le maggiori differenze nei risultati degli studenti sono dovute - quindi - alle caratteristiche degli studenti e delle scuole. Numerosi studi hanno mostrato la forte relazione tra caratteristiche socio-economico e culturali degli studenti e delle loro famiglie e le *performance* degli studenti stessi. Primo fra tutti, James S. Coleman (1966) ha messo in evidenza l’impatto, quasi esclusivo, delle variabili di *background* degli studenti sugli apprendimenti, attribuendo alle variabili scuola la capacità di spiegare meno del 10% della variabilità totale degli apprendimenti. Anche PISA fornisce evidenze in riferimento a questa relazione: a livello internazionale - come a livello nazionale - si rileva generalmente un’associazione positiva tra i risultati PISA e le caratteristiche della famiglia di provenienza degli studenti. Il *contesto familiare* di provenienza è il fattore che influenza in misura maggiore gli apprendimenti degli studenti. In PISA, concorrono a descrivere il contesto familiare lo *status* socio-economico e culturale (ricavato da informazioni sul titolo di studio e sul lavoro dei genitori, sul possesso di alcuni beni considerati indicativi del livello di benessere economico); la provenienza geografica degli studenti (nativi o immigrati); la lingua parlata a casa (se uguale

²¹ La percentuale di varianza tra scuole all’interno del paese è calcolata come complementare a 100 della proporzione di varianza entro le scuole.

o differente da quella in cui si svolgono le prove PISA); la struttura familiare (famiglia composta da entrambi i genitori o famiglia monoparentale); le dimensioni del centro in cui la scuola si trova (piccolo centro o grande città, definite anche in funzione del numero di abitanti del comune). Questo tipo di variabili, in Italia come nei paesi OCSE, spiegano il 22% della varianza dei risultati degli studenti. Analizzandole singolarmente, quelle che hanno una influenza maggiore sono: il livello occupazionale dei genitori, le risorse educative a casa, il numero di libri, la lingua parlata a casa e lo status di immigrato. Non risultano avere un legame con i livelli di competenza degli studenti la struttura del nucleo familiare e il livello di istruzione dei genitori. Il dato che contribuisce a spiegare la varianza dei risultati degli studenti in maniera incisiva è l'indice PISA di status socio-economico e culturale (ESCS)²². L'indice è standardizzato con media zero e deviazione standard 1 tra i paesi OCSE. Un basso valore dell'indice corrisponde a una situazione socio-economica svantaggiata, al contrario, un alto valore dell'indice denota una situazione socio-economica favorevole.

In Italia, l'indice ESCS assume valore negativo (-0,12) e questo sta a indicare che - in media - gli studenti italiani si caratterizzano per un livello socio-economico e culturale inferiore a quello medio degli studenti dei paesi OCSE. Analizzando il dato per macroarea geografica e per regione/provincia autonoma, troviamo una situazione piuttosto diversificata, con ampie differenze di valori dell'indice, in modo particolare, da una regione all'altra. Osservando la relazione tra il *background* socio-economico e i risultati degli studenti, in Italia, tale indice spiega l'11,8% della varianza totale, mentre nei paesi OCSE la percentuale di varianza spiegata sale al 14%. Per l'Italia, anche l'incremento nel punteggio in lettura, associato all'incremento di una unità dell'indice, risulta inferiore a quello che si registra nei paesi OCSE: 32 punti per l'Italia contro i 38 della media OCSE. In linea con la media OCSE la differenza di punteggio conseguito dagli studenti che si collocano rispettivamente nel quartile inferiore e superiore dell'indice ESCS: 85 punti per l'Italia, 88 la media OCSE. L'importanza di questo dato sta nel fatto che una differenza di 73 punti corrisponde a un intero livello di competenza sulla scala complessiva di *literacy* in lettura. Pertanto, a livello nazionale, l'ESCS studenti risulta avere sugli apprendimento un impatto minore rispetto a quanto avviene a livello internazionale. Al contrario, il peso di tale indice - a livello scuola - è superiore alla media OCSE. In Italia, il 43,5%

²² Nel calcolo dell'indice ESCS rientrano gli indici di benessere materiale e di possesso di risorse educative e culturali, il numero dei libri presenti a casa, il livello occupazionale più elevato dei genitori e il più alto livello di istruzione dei genitori misurato in anni di scolarizzazione. L'indice ESCS delle scuole corrisponde alla media del valore ESCS degli studenti partecipanti in ciascuna scuola campionata. Una descrizione dettagliata di tale indice è disponibile in Appendice al Rapporto nazionale PISA 2009.

della varianza dei risultati tra le scuole è spiegato dall'indice PISA di status socio-economico e culturale degli studenti e delle scuole.

Questo dato, in forte aumento rispetto alle rilevazioni precedenti - in PISA 2006 si è registrato un valore del 27,6% - indica che gli studenti italiani tendono a confluire in scuole frequentate da altri studenti con un livello socio-economico e culturale simile al loro e in cui tutti gli studenti raggiungono livelli di rendimento simili. Le condizioni socio-economico e culturali delle famiglie di origine degli studenti in qualche modo condizionano la scelta del tipo di istruzione superiore. Questa relazione è evidente se si analizza la distribuzione dei valori medi dell'indice ESCS degli studenti per tipo di scuola: il valore medio dell'indice ESCS degli studenti dei Licei è significativamente superiore a quello della media italiana e a quello di tutti gli altri tipi di scuola. Seguono, in ordine, gli Istituti tecnici, gli Istituti professionali e la Formazione professionale.

Il sistema scolastico italiano si caratterizza, pertanto, come un sistema in cui le differenze legate al livello socio-economico e culturale delle scuole (ESCS scuola) e l'indirizzo di studio frequentato spiegano in gran parte le differenze di rendimento degli studenti (47,5%). Si tratta di variabili esterne al contesto scuola (delle singole scuole).

Nonostante tutti i dati presentati fin'ora, occorre tenere presente che una percentuale elevata della varianza totale rimane non spiegata. Questo può essere dovuto al fatto che le indagini comparative prendono in considerazione variabili di organizzazione delle scuole e di processo utili alla comparazione internazionale, ma non alla comparazione interna ai singoli paesi partecipanti.

Lo studio realizzato nell'ambito della mia ricerca di dottorato nasce da queste considerazioni.

Il punto di partenza di questo approfondimento è la constatazione della bassa percentuale di varianza che le variabili di contesto scolastico e di processo contribuiscono a spiegare nell'ambito dell'indagine PISA e dell'alta percentuale di varianza tra scuole, che evidenzia appunto grandi differenze tra le scuole frequentate dagli studenti.

Alla luce di questa considerazione, sono stati presi in considerazione quei fattori legati al contesto scolastico e che in PISA hanno mostrato di essere in relazione con le *performance* degli studenti. Questi fattori sono interessanti in quanto la letteratura sulla *School Effectiveness*²³, sviluppatasi proprio in seguito alle conclusioni del Rapporto Coleman, in cui,

²³ Le ricerche più significative su questo argomento sono presentate nel capitolo II.

come accennato precedentemente, veniva attribuita una scarsa forza alla relazione tra variabili scuola e apprendimenti degli studenti, al punto da arrivare a sostenere che “la scuola non fa la differenza”, pone al centro delle sue analisi proprio il ruolo delle variabili scuola sugli apprendimenti degli studenti.

Nello specifico, in Italia, in PISA 2009, sono risultati di particolare interesse i dati relativi al clima disciplinare, al coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche e alle loro aspettative nei confronti della scuola, alla qualità delle risorse didattiche disponibili a scuola²⁴. Rispetto al clima disciplinare, agli studenti viene chiesto di indicare con quale frequenza si verificano alcuni eventi che disturbano le lezioni di italiano: situazioni in cui c'è rumore o confusione, situazioni in cui l'insegnante deve aspettare a lungo prima che gli studenti facciano silenzio, situazioni in cui gli studenti non riescono a lavorare bene e in cui iniziano a lavorare molto tempo dopo l'inizio dell'ora. Valori positivi dell'indice indicano percezioni positive del clima disciplinare. In Italia, come nella maggior parte dei paesi partecipanti a PISA, si registra un'associazione positiva fra questo indice e il punteggio medio in lettura. Il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche, sia a livello nazionale sia a livello internazionale si concretizza principalmente nella discussione sull'andamento scolastico degli studenti, quindi nelle riunioni e nei colloqui tra insegnanti e genitori. Le aspettative elevate di genitori, insegnanti e della scuola nei confronti degli apprendimenti degli studenti generalmente esprimono una relazione positiva con gli apprendimenti degli studenti. In Italia, la maggior parte dei dirigenti scolastici (60%) dichiara che solo una minoranza di genitori mostra di avere aspettative elevate in riferimento ai livelli di rendimento dei propri figli. Questa percentuale è più elevata nei Licei che negli altri indirizzi di studio. Anche per quanto riguarda la disponibilità di risorse didattiche a scuola si rileva generalmente un'associazione positiva con le *performance* degli studenti in lettura: in Italia, la differenza di punteggio fra gli studenti che si collocano nel quartile inferiore di questo indice e quelli che si collocano nel quartile superiore è di 32 punti, una media di 17 punti nei paesi OCSE.

I fattori indagati nell'indagine PISA richiedono ulteriori approfondimenti, soprattutto per quanto riguarda le variabili relative al contesto scuola. Diversi studi effettuati sui dati PISA hanno posto al centro dell'attenzione il rapporto tra risultati degli studenti e variabili relative alla scuola.

«[Considerando quindi i risultati medi a livello di scuola] *osserviamo che le competenze sembrano correlate alla dimensione della città dove è localizzata la scuola (negativamente), alla*

²⁴ Cfr. INVALSI (2011a)

frequenza di una scuola privata (negativamente), a come i dirigenti scolastici percepiscono il morale e la motivazione degli insegnanti, al clima disciplinare degli allievi e all'inadeguatezza delle risorse formative (misurate con il numero degli studenti per insegnante e la dimensione della scuola». Si osserva inoltre che «la spesa complessiva per studente [è] significativamente e positivamente correlata con la performance media regionale»²⁵ (Checchi, D., 2006, p. 4).

Nel rapporto PISA 2006 della regione Veneto, vengono indicate come scuole meno efficaci quelle scuole frequentate da alunni con status socio-economico e culturale basso, arrivando a sostenere che l'effetto delle caratteristiche socio-economiche e culturali medie degli studenti di un istituto influenzano il loro rendimento più di quanto lo status personale del singolo alunno influenzi il suo risultato individuale.²⁶

Studi analoghi sono stati effettuati anche in altri paesi. Nel rapporto di PISA 2003 del Ticino²⁷, la relazione tra il punteggio medio PISA e il livello socioeconomico medio dell'istituto scolastico è stata utilizzata per misurare il valore aggiunto dell'istituto scolastico, al fine di mostrare l'esistenza di scuole che ottengono risultati diversi da quelli che ci si potrebbe aspettare in funzione della loro composizione socioeconomica (sia in senso positivo che negativo).

Uno studio di approfondimento dei risultati di PISA 2006 nella *literacy* scientifica condotto prendendo in considerazione tutte le variabili di contesto e individuali intorno alle quali sono stati costruiti i questionari studente, scuola e genitori, si è concentrato sui due gruppi di studenti maggiormente distanti dal punto di vista della qualità delle loro prestazioni in scienze: i primi e gli ultimi. Lo studio ha confermato che la media a livello di scuola dello *status* socio-economico e culturale (ESCS scuola) è il fattore che, in termini assoluti, ha maggiore importanza nella distinzione tra questi due gruppi. Il contributo - inoltre - ha messo in evidenza che nell'analisi dei divari di competenze occorre tenere conto degli effetti di interazione: l'effetto ESCS scuola può variare, infatti, in funzione di altre variabili²⁸ su cui è possibile un intervento da parte della scuola.

«I fattori contestuali di tipo strutturale (ESCS scuola, tipo di scuola e area geografica) hanno un forte potere esplicativo delle differenze nelle prestazioni tra le scuole, confermando quindi che i quindicenni italiani che frequentano licei o tecnici del nord caratterizzati da un contesto socio-economico e culturale ricco hanno, senza particolari meriti, molte più probabilità di conseguire

²⁵ Il dato emerge analizzando i dati della ricerca INVALSI-MIPA, relativa alle spese per l'istruzione, e i risultati di PISA 2003. Cfr. Checchi, D. (2006).

²⁶ USR per il Veneto (2008), *Le competenze degli studenti quindicenni. Rapporto regionale del Veneto OCSE-PISA 2006*, Marangon, C. (a cura di), Padova, Cleup.

²⁷ Cfr. Origoni, P., Ufficio studi e ricerche (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*.

²⁸ In questo studio, la *Consapevolezza dei problemi ambientali* è il fattore che a livello individuale è maggiormente collegato con la performance degli studenti.

buoni risultati in scienze dei quindicenni che non sono in questa condizione»(Alivernini, F., Losito, B., Palmerio, L., 2010, p. 82).

I dati PISA , quindi, sembrerebbero suggerire che in Italia sia la scuola a fare la differenza; nello stesso modo in cui Bourdieu e Passeron (1970) parlano della funzione riproduttiva della scuola: essa, attraverso la riproduzione culturale, garantirebbe la riproduzione di classe e il permanere delle disuguaglianze sociali che si presentano come disuguaglianze scolastiche.

CAPITOLO II

IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: LA *SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH*

2.1 SCHOOL EFFECTIVENESS: DOMANDE E AMBITI DI RICERCA

Tradurre il termine *Effectiveness*, individuandone un termine corrispondente nella lingua italiana, è un'operazione difficile: il rischio è quello di non riuscire a includere tutti i significati che esso esprime e tutti gli aspetti di cui, parlando di *School Effectiveness*, è necessario tenere conto. Si è scelto, pertanto, di mantenere il termine inglese poiché esso ha ormai assunto, nella ricerca pedagogica, i connotati di termine tecnico che riassume efficacemente in sé più aspetti interrelati connessi al raggiungimento degli obiettivi educativi e che il termine italiano "efficacia" rischia di far perdere. Inoltre, sebbene si tratti di un termine che riporta a un filone di ricerca per molti versi antitetico a quello sull'*improvement* (miglioramento), che ha connotati spiccatamente qualitativi, esiste fra questi due filoni un legame simbiotico profondo. A questo proposito si vedano ad esempio MacBeath, J., Mortimore, P. (2001).

Il filone di ricerca sulla *School Effectiveness* ha come oggetto principale la scuola e le domande di ricerca che si pone sono di ampia portata e di grande interesse per il mondo dell'educazione, e non solo. In modo particolare, ci si chiede quanto le scuole, le cui *performance* vengono misurate attraverso gli apprendimenti medi degli studenti alla fine di un periodo di istruzione (Scheerens, 2000), siano differenti, quando c'è una sostanziale equivalenza dal punto di vista delle abilità innate degli studenti e del loro *background* socio-economico. Perché, nel confronto tra due scuole in cui non si rilevano differenze nelle caratteristiche degli studenti, una scuola ottiene risultati migliori dell'altra. E soprattutto, ci si chiede, quali siano le caratteristiche delle scuole che determinano tali differenze di risultati, a parità di caratteristiche degli studenti. (Scheerens, 2000). È quest'ultima domanda che sta alla base della distinzione tra *School Effectiveness Research* e *School Effects Research* operata da diversi ricercatori¹, in quanto, nel primo caso, non ci si ferma a rilevare le differenze di risultati tra scuole, ma si cerca di andare oltre, cercando di indagare le cause di tali differenze. In sostanza, perché si registrano risultati

¹ Cfr., Purkey e Smith (1983).

così diversi tra le scuole? Se la variabilità di tali risultati non è spiegata in maniera esclusiva dalle disuguaglianze tra studenti, quali sono i fattori che la determinano? La *School Effectiveness Research* studia le variabili che influenzano gli apprendimenti e ne stima l'impatto sui risultati. Una ulteriore distinzione deve essere fatta in merito alla *School Improvement Research*, filone di studi interessato soprattutto ai processi di miglioramento della scuola e al modo in cui nella scuola è possibile realizzare concretamente il cambiamento. Negli ultimi anni, questi due approcci (*School Effectiveness* e *School Improvement*), contraddistinti da obiettivi e da metodi diversi, il primo fa riferimento a tecniche di analisi quantitativa, mentre il secondo ricorre a tecniche di analisi qualitativa, si sono gradualmente integrati.

I filoni e le aree di ricerca che si sono sviluppati nell'ambito della *School Effectiveness Research* sono stati categorizzati in diversi modi. La maggior parte di queste distinzioni sono fatte in funzione degli obiettivi, degli oggetti principali di studio e dei metodi utilizzati dai diversi studi realizzati in questo ambito².

La *School Effectiveness Research* (SER) ha inizio negli Stati Uniti nella metà degli anni '60, con la pubblicazione del Rapporto Coleman³ (Coleman *et al.*, 1966), anche se sono i lavori di Edmonds (1979), Rutter, Maughan, Mortimore, and Ouston (1979) ad essere considerati il punto di partenza di questo filone di studi, in quanto è in essi che si trovano le prime evidenze in grado di confutare la tesi di Coleman che "la scuola non fa la differenza"⁴.

La maggior parte degli studi sulla *School Effectiveness Research* furono condotti negli Stati Uniti d'America, nel Regno Unito, nei Paesi Bassi e in Australia.

Quattro sono i momenti chiave o fasi dell'evoluzione degli studi sulla SER condotti negli Stati Uniti (Fig. 2.1). La prima fase, che va dalla metà degli anni '60 agli inizi degli anni '70, fa riferimento al paradigma *input-output*. Gli studi condotti in questo periodo, a carattere prevalentemente sociologico ed economico, si concentrano sul potenziale impatto di variabili relative alle risorse della scuola, quali ad esempio la spesa per studente, e alle caratteristiche di *background* degli studenti sugli *output* della scuola, questi ultimi intesi come i risultati degli studenti a una prova standardizzata. La seconda fase, che ha inizio nei primi anni '70, si caratterizza per l'introduzione, nel modello utilizzato nella prima fase, di variabili di processo e per un concetto più ampio di *outcome*, che include, ad esempio, anche le attitudini e gli

² Cfr., Purkey and Smith (1983); Ralph and Fennessey (1983); Scheerens (1992).

³ Cfr., Teddlie, C. and Reynolds D. (2000).

⁴ Cfr., Luyten, H., Visscher, A. and Witziers, B. (2004).

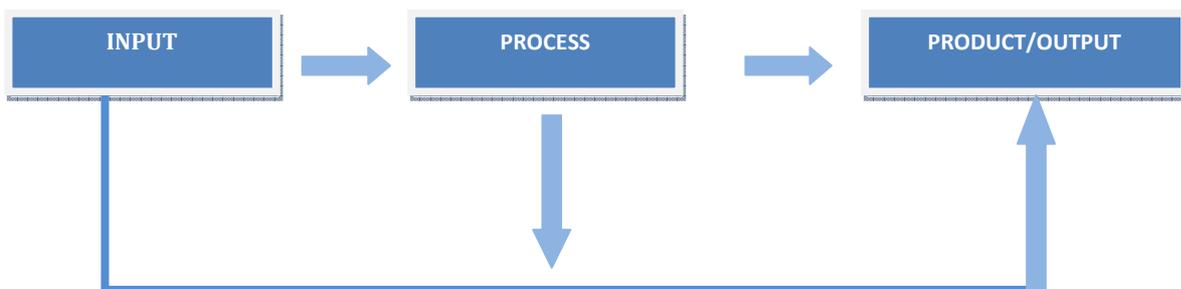
atteggiamenti degli studenti. Tra la fine degli anni '70 e la metà degli anni '80 si sviluppa la terza fase della SER. Si tratta di una fase importante, che vede sorgere un ulteriore filone di ricerca, quello sullo *School Improvement*. La quarta fase (a partire dai primi anni '80) si caratterizza per un'ulteriore articolazione del modello concettuale, che ora prende in considerazione anche i fattori di contesto, e per il ricorso a metodologie di analisi più sofisticate (Teddlie e Reynolds, 2000).

Figura 2.1 Fasi della *School Effectiveness Research* negli USA (rielaborato da Teddlie e Reynolds, 2000)

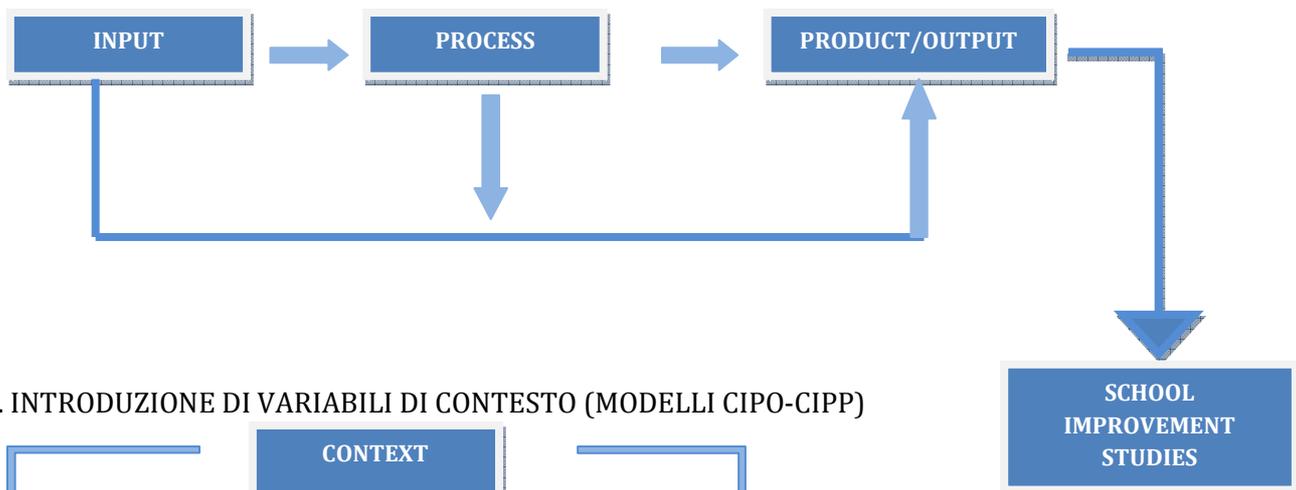
FASE 1. INPUT-OUTPUT Economic Studies (IO Studies)



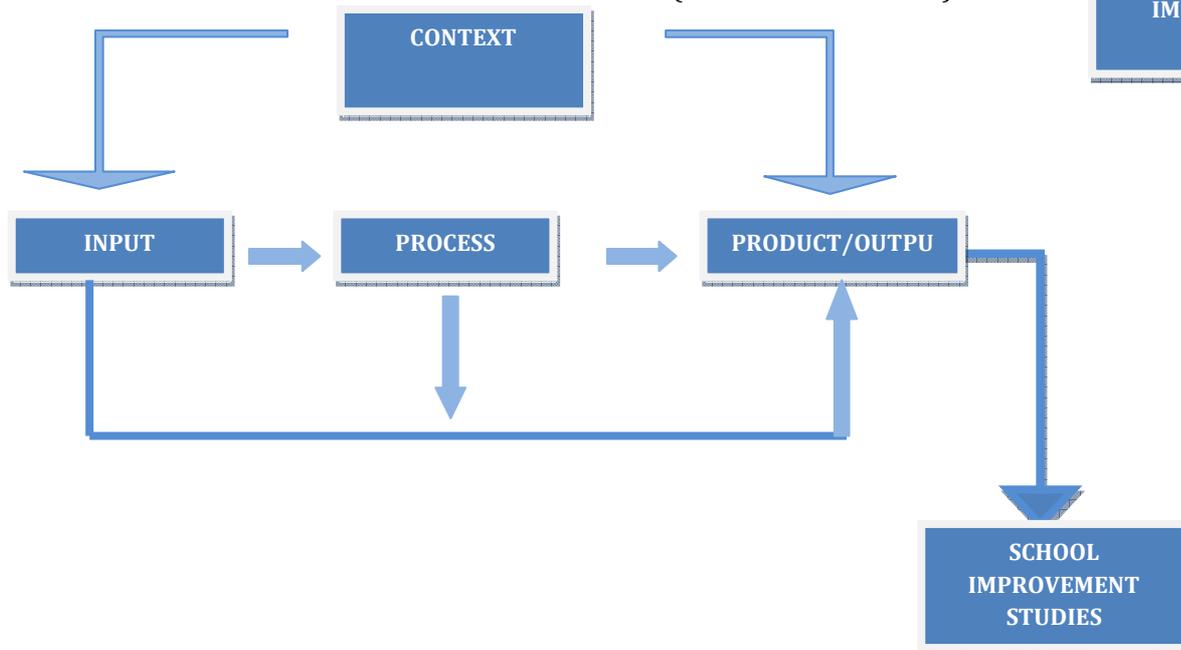
FASE 2. INPUT-PROCESS-OUTPUT/PRODUCT



FASE 3. SCHOOL IMPROVEMENT STUDIES



FASE 4. INTRODUZIONE DI VARIABILI DI CONTESTO (MODELLI CIPO-CIPP)



2.2 L'EVOLUZIONE DELLA RICERCA SULLA SCHOOL EFFECTIVENESS

Lo studio di Coleman *et al.* (1966)⁵, pubblicato dal Governo degli Stati Uniti d'America con il titolo "*Equality of Educational Opportunity*", è considerato il punto di partenza del movimento sulla *School Effectiveness Research* (SER). In modo particolare, furono le sue conclusioni a dare l'avvio a una serie di ricerche e studi volti ad analizzare in maniera approfondita la relazione tra processo educativo e apprendimenti.

Obiettivo del Rapporto Coleman era quello di studiare la relazione tra il livello degli apprendimenti e il *background* socio-economico e culturale degli studenti. Lo studio prendeva in considerazione anche alcune variabili a livello scuola. Nello specifico, venivano analizzate tre tipi di caratteristiche della scuola: a) le caratteristiche degli insegnanti; b) le risorse materiali e il curriculum; c) le caratteristiche dei gruppi di studenti o delle classi. Una volta presa in considerazione l'influenza dell'appartenenza etnica e dello *status* socio-economico degli studenti, i tre gruppi di fattori a livello scuola, insieme, spiegavano solo una piccola percentuale della varianza nei risultati degli studenti. Va sottolineato il fatto che lo studio partiva dall'assunto che l'uguaglianza di opportunità deve essere valutata attraverso l'uguaglianza dei risultati piuttosto che attraverso l'uguaglianza degli *input*. Per questo motivo, i dati raccolti fanno riferimento non soltanto alle risorse educative a disposizione di diversi gruppi di studenti, ma anche ai loro apprendimenti, misurati attraverso i punteggi ottenuti a una prova. Per la prima volta, lo studio fornisce una risposta in merito alla misura e al modo in cui le scuole sono in grado di superare le disuguaglianze (in particolare quelle associate all'appartenenza etnica) che contraddistinguono i bambini al loro ingresso a scuola.

Lo studio di Coleman fornisce anche altri dati di estrema importanza. Per prima cosa, mette in evidenza che nel confronto tra scuole, con studenti con analogo *background* sociale, la relazione tra la qualità della scuola (misurata attraverso i più comuni indicatori quali, ad esempio, la spesa per allievo, le dimensioni della biblioteca scolastica, ecc.) e i livelli di istruzione degli studenti è debole. Al contrario, le differenze di *background* familiare risultano avere un forte impatto sugli apprendimenti degli studenti. In secondo luogo, il livello di istruzione di uno studente non è in relazione solo al suo *background* familiare, ma anche a quello degli altri studenti che frequentano la scuola. In seguito, la scarsa influenza dei fattori a

⁵ Il Rapporto è frutto del lavoro di un gruppo di ricercatori (Coleman, Campbel, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield e York).

livelli scuola trovò conferma in un altro studio⁶ condotto da Jencks e da alcuni suoi colleghi (Jencks *et al.*, 1972). Il lavoro, dal titolo *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, si basava su una nuova analisi dei dati del Rapporto Coleman. Il lavoro di Jencks mise ulteriormente in evidenza la schiacciante relazione tra *background* degli studenti e i loro apprendimenti e la scarsa possibilità per la scuola di intervenire per spezzare questa relazione.

Una serie di osservazioni sono state fatte al lavoro di Coleman, osservazioni che ancora oggi vengono prese in considerazione in tutte le ricerche sulla *School Effectiveness*.

Per prima cosa, rispetto al metodo, Goldstein (1997) sottolinea che non si tratta di uno studio longitudinale⁷, mentre «*longitudinal approaches following one or more age cohorts over a period of time rather than cross sectional "snapshots" are necessary for the study of schools' effects on their students, to allow issues of stability and consistency in schools' effects from year to year to be addressed*» (Sammons, P., 1999, p. 190). A sostenere la necessità di studi longitudinali è anche Willms (1992), il quale aggiunge che, al posto dei punteggi conseguiti dagli studenti in una singola prova *una tantum*, sarebbe opportuno prendere in considerazione i *rates of growth* degli studenti di una scuola.

Sempre rispetto al metodo utilizzato da Coleman per interpretare i risultati, ossia la percentuale di varianza come misura dell'impatto della scuola sugli apprendimenti degli studenti, Marzano (2003) fa notare che altri ricercatori, utilizzando misure diverse dalla varianza, sono arrivati a conclusioni diverse. L'approccio utilizzato da Rosenthal e Rubin (1982), ad esempio, fa riferimento al *Binomial Effect Size Display* (BESD) e prevede che le scuole siano distinte in due grandi categorie *Effective Schools* e *Ineffective Schools*, in funzione della percentuale di studenti che superano con successo una prova. L'assunto di base è che la metà degli studenti dovrebbe superare con successo la prova, l'altra metà non dovrebbe arrivare a tale risultato. All'interno di questa prospettiva, i risultati del Rapporto Coleman porterebbero a dire che "le scuole fanno la differenza", in quanto oltre la metà degli studenti delle scuole individuate come *Effective Schools* superano la prova, diversamente da quanto accadrebbe nelle scuole che appartengono alla categoria delle *Ineffective Schools*.

⁶ Anche Hauser (1976) conclude che i fattori a livello scuola spiegano valori minimi (1-2%) della varianza totale nei risultati degli studenti, una volta tenuto conto delle caratteristiche di *background* degli studenti all'interno della scuola.

⁷ Gli studi longitudinali sono studi in cui una serie di individui vengono seguiti per un periodo di tempo.

Altre critiche sono state avanzate anche in riferimento alla misura utilizzata da Coleman - l'abilità verbale degli studenti, intesa come conoscenza del vocabolario - come variabile dipendente. Scelta che ha portato a una sottostima degli effetti della scuola sugli apprendimenti degli studenti.

«To assert that schools bring little influence to bear on a child's general verbal ability that is independent of his background and general social context is not the same as asserting that schools bring little influence to bear on pupil's achievement in a specific preparatory physics course ... The fact that home background variables seem to be vastly more influential in explain verbal ability should not preclude or cloud any expectations we have that schools should have some independent effects on traditional curriculum areas which are systematically and explicitly treated as part of the instructional process» (Madaus et al., 1979, p. 210).

In questo modo, Madaus giunge alla conclusione che sono le *Effective Schools* a fare la vera differenza: differenze nelle caratteristiche delle scuole contribuiscono a determinare differenze negli apprendimenti degli studenti (Madaus et al., 1979).

«...studies [...] utilizing tests of specific knowledge associated with school curricula as outcome measures are more likely to demonstrate a 'large' school effect» (Teddlie, C., Reynold, D., 2000, p. 91).

Come reazione ai risultati degli studi di Coleman e di Jencks, vennero condotti ulteriori studi, i cui risultati più importanti portarono alla conclusione che le scuole avevano in realtà un ruolo rilevante nello spiegare la variabilità delle *performance* (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979). Questi risultati sono stati confermati anche da una serie di lavori condotti in tempi più recenti (Scheerens e Bosker, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000).

Al di là della percentuale di varianza spiegata e al di là delle osservazioni in merito alla misura utilizzata come riferimento per individuare il peso delle variabili scuola, i diversi studi sulla *School Effectiveness*, in parte proprio per le loro criticità, sembrerebbero suggerire la necessità di continuare a perseguire l'idea che *«le scuole possono fare la differenza»* (Brookover et al., 1979). In realtà, spingendoci oltre l'idea espressa dal titolo dell'opera di Brookover, potremmo dire che *le scuole debbono fare la differenza*.

Poiché la scuola è un sistema, essa si articola in diversi livelli che interagiscono tra di loro. Al fine di poter analizzare l'eventuale relazione tra fattori scolastici e fattori individuali degli studenti ai diversi livelli, è necessario guardare alla struttura gerarchica dell'organizzazione scolastica. La necessità di adottare questa prospettiva pone la questione relativa al modello di analisi più appropriato per misurare, contemporaneamente, l'impatto di ciascuno di questi livelli:

«Multilevel modeling⁸ is a tool which has long been needed. There was a time when there was no solution to the problem that if you were working with the classroom as a unit of treatment you were nevertheless encouraged to use the student as the unit of analysis. The need to separate our effect at the various levels and model of data [...] was acute. [...] Because the data are more realistically modeled, multilevel modeling should be able to detect differences which other methods of analysis overlook.» (Fitz-Gibbon, 1996, in Teddlie e Reynolds, 2000, p. 62).

A livello statistico, le tecniche di analisi multilivello hanno rappresentato la possibilità di contribuire in maniera rilevante allo sviluppo di tale prospettiva. La loro introduzione ha permesso di tenere conto del *background* degli studenti rispetto ai loro risultati e ha consentito una stima dell'effetto di variabili che operano ai livelli più alti della gerarchia. A partire da queste considerazioni, sono stati proposti una serie di modelli in cui, all'interno dei diversi livelli, sono individuati una serie di fattori interrelati sia all'interno dei livelli che tra i livelli stessi. Tutti questi modelli si basano sui seguenti presupposti: a) gli apprendimenti degli studenti sono influenzati da fattori che operano a più livelli; b) gli effetti, sugli apprendimenti degli studenti, dei fattori - a livello classe e scuola - che possono essere modificati (dagli insegnanti, dalle scuole, dai decisori politici) dovrebbero essere controllati per il *background* degli studenti, c) i livelli più alti determinano le condizioni che a loro volta influenzano quanto accade nelle classi (Drent, Meelissen, van der Kleij, 2010).

Esempi significativi di tali modelli sono quelli proposti da Scheerens (1990), Creemers (1994), Stringfield e Slavin (1992)⁹ e Bosker (1997)¹⁰. I modelli generalmente comprendono quattro dimensioni: il contesto (esterno alla scuola), gli *input*, i processi educativi, articolati in diversi livelli, ad esempio: livello scuola e classe in Scheerens; livello scuola, classe e studente in Bosker; infine i risultati. Le dimensioni sono in relazione tra loro, così che i risultati conseguiti da una scuola sono necessariamente il prodotto di molteplici fattori.

2.3 I FATTORI INDIVIDUATI DALLA SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH

Il contributo più rilevante delle ricerche sulla *School Effectiveness* consisterebbe, quindi, nell'aver indagato la relazione tra i fattori che contraddistinguono il processo educativo e i risultati degli studenti. In letteratura, quando si parla del "*five factor model*" si fa riferimento al modello a cinque fattori, proposto per la prima volta da Edmonds (1979), fattori successivamente ritrovati anche all'interno di numerose rassegne condotte nel tempo. Il modello a cinque fattori è così composto.

⁸ Fitz-Gibbon definisce il *multilevel modeling* come una analisi di dati strutturati in diversi livelli.

⁹ Cfr., Scheerens et al., (2003).

¹⁰ Cfr., Bottani, N., (2000).

- Una forte *leadership* educativa.
- Una particolare attenzione all'acquisizione di abilità di base.
- Un clima scolastico ordinato e sicuro.
- Elevate aspettative nei confronti dell'apprendimento degli studenti.
- Frequenti momenti di verifica del progresso degli studenti.

Un contributo significativo di rassegne, quali quella di Scheerens e Bosker (1997), è costituito dall'aver elencato tali fattori in ordine di importanza, rispetto al loro impatto sui risultati degli studenti.

«*The Scheerens and Bosker ranking was the first of its kind and significantly increased our understanding of the school-level factors associated with enhanced academic achievement*» (Marzano, 2003, p. 17).

Una nuova analisi e un aggiornamento della rassegna condotte da Scheerens e Bosker (1997), Sammons (1995, 1999), Levine e Lezotte (1990), Edmonds (1979 e Marzano (2000) porta quest'ultimo a fornire un elenco dei fattori a livello scuola, in cui tali fattori sono riorganizzati e, anche in questo caso, ordinati rispetto al loro impatto sui risultati degli studenti (Marzano, 2003). Come lo stesso Marzano fa notare, l'elenco da lui proposto non comprende il fattore relativo alla *leadership*, che pure è presente negli altri studi. Questo perché, secondo l'autore, più che di un fattore a livello scuola si tratterebbe di una variabile di livello superiore con un impatto sullo sviluppo degli altri fattori, a livello scuola, studente e insegnante.

La maggior parte delle rassegne convergono nell'individuare alcuni fattori¹¹, che in parte sono quelli evidenziati da Edmonds:

- orientamento/attenzione ai risultati (strettamente legato alle alte aspettative);
- cooperazione;
- *leadership* educativa;
- frequenti momenti di verifica del progresso degli studenti;
- tempo dedicato a/opportunità di apprendimento;
- ambiente di apprendimento.

¹¹ Cfr., Purkey & Smith (1993), Cotton, 1995, Scheerens e Bosker (1997), Sammons, Hillman & Mortimore (1995), Levine e Lezotte (1990), Edmonds (1979, Marzano (2000).

Figura 2.2 *Fattori a livello scuola a confronto*

Fattori a livello scuola	Ordine di importanza	Marzano	Scheerens & Bosker	Sammons	Levine & Lezotte	Edmonds
Curricolo garantito ed effettivamente realizzabile*	1	Opportunità di apprendimento Tempi	Copertura degli argomenti nel curricolo Tempi	Focus su insegnamento e apprendimento	Focus sulle abilità cruciali	Particolare attenzione all'acquisizione di abilità di base**
Obiettivi ambiziosi e feedback efficace	2	Verifica costante dei processi di insegnamento apprendimento	Verifica costante dei processi di insegnamento apprendimento	Aspettative elevate	Aspettative e richieste elevate	Aspettative elevate nei confronti della riuscita scolastica degli studenti
		Pretesa di un rendimento scolastico elevato	Pretesa di un rendimento scolastico elevato	Verifica costante del progresso degli studenti	Verifica adeguata e costante del progresso degli studenti	Frequenti momenti di verifica del progresso degli studenti
Coinvolgimento delle famiglie e della comunità	3	Coinvolgimento delle famiglie	Coinvolgimento delle famiglie	Collaborazione tra scuola e famiglia	Forte coinvolgimento delle famiglie	
Ambiente sicuro e ordinato	4		Clima di scuola	Ambiente di apprendimento	Clima e cultura orientati alla produttività	Atmosfera sicura e ordinata che favorisce l'apprendimento
				Rinforzo positivo		
				Diritti e aspettative degli studenti		
Collegialità e professionalità	5	<i>Leadership</i>	<i>Leadership</i>	<i>Leadership</i> esperta	<i>Leadership</i> forte	<i>Leadership</i> forte di tipo amministrativo
				Condivisione della visione della scuola e degli obiettivi		
		Cooperazione	Cooperazione	Una organizzazione che apprende	Aggiornamento dei docenti orientato alla pratica	

Fonte: traduzione e adattamento da Marzano (2003), p. 19.

Nota. *Il curricolo garantito ed effettivamente realizzabile è quello che può essere seguito effettivamente da parte di tutti gli studenti, garantendo in questo modo uguali opportunità di apprendimento, e quello sulla base del quale viene effettuata la valutazione degli apprendimenti. ** Per abilità di base si intendono quelle fondamentali per l'acquisizione di abilità/conoscenze ulteriori.

Anche se c'è un diffuso consenso sulle principali categorie di variabili individuate, occorre sottolineare che si tratta di concetti piuttosto generici e quindi definiti e misurati, nei vari studi, anche in differenti modi; lo stesso schema di Marzano ne costituisce un esempio. A questo proposito, Scheerens (2003), attraverso una rassegna di alcuni studi sulla *School Effectiveness* e degli strumenti utilizzati in queste ricerche, per ciascuno dei fattori individuati ne indica le relative variabili operative. L'ampia gamma di variabili che concorrono a

descrivere i singoli fattori, in alcuni casi, indicano chiaramente che le condizioni di miglioramento (*effectiveness*) sono misurate in termini di:

- priorità attribuita ai fattori e agli elementi che lo descrivono;
- “stato dell’arte”, rispetto ai fattori e ai suoi elementi;
- valutazione e giudizio sul grado in cui tali fattori e le sue componenti sono realizzate all’interno della scuola.

Inoltre, alcuni fattori sono definiti da una serie vasta e articolata di variabili, tanto che sembrerebbe essere difficile stabilire quali siano quelle strategiche per il miglioramento delle scuole. Inoltre, come già anticipato, trattandosi di concetti ampi e spesso generici, è possibile che essi siano stati operazionalizzati in modi differenti nei vari studi e, di conseguenza, misurati in modo diverso. Infine, occorre tenere presente che tali fattori non si escludono a vicenda, per alcuni di loro ci sono sicuramente delle sovrapposizioni, questo a conferma della complessa e articolata struttura dell’organizzazione scolastica e del fatto che le varie componenti scolastiche operano a livelli differenti.

2.3.1 Il significato dei fattori

Di seguito viene fornita una descrizione sintetica dei fattori individuati da Schereens (2003). Alcuni di questi fattori sono stati presi in considerazione per la costruzione del questionario per i Dirigenti scolastici utilizzato in questa ricerca di dottorato. Nel capitolo V, in cui sono presentate le sezioni e le domande che compongono il questionario della ricerca, tali fattori sono descritti in maggior dettaglio, mentre una versione italiana di tali fattori e delle principali componenti in cui questi si articolano sono presentati nella figura che segue¹².

a. Politiche della scuola orientate ai risultati/Alte aspettative (Achievement orientation/ high expectations)

Il concetto di *Achievement orientation/high expectations* comprende le scelte scolastiche in termini di politiche chiaramente esplicitate, di atteggiamenti e comportamenti. L’idea principale è di ottenere dagli studenti quello che è più importante in termini di attitudini e di ambiente

¹² Una rappresentazione dei fattori, delle componenti in cui questi si articolano e delle relative variabili è proposta in Appendice.

familiare, fissando standard tali da stimolare i ragazzi, senza demotivarli perché o troppo elevati o troppo bassi. L'interpretazione dell'orientamento ai risultati deve essere "equilibrata", nel senso che deve tener conto dei livelli di abilità individuali.

b. Leadership educativa (Educational leadership)

Il concetto di *leadership* si articola fundamentalmente in due dimensioni:

- la prima, *general leadership*, comprende una serie di capacità di *leadership* generali in riferimento all'organizzazione scolastica e una serie di funzioni, quali – ad esempio – quella di *information provider*, di *orchestrator of participative decision making*, di *coordinator*;
- la seconda, *instructional/educational leadership*, è un tipo di *leadership* volta alla gestione dei processi principali interni alla scuola e alla definizione di condizioni che facilitano il lavoro.

c. Consenso e coesione all'interno del corpo docente e non docente (Consensus and cohesion among staff)

Numerosi studi hanno evidenziato che il consenso e la coesione tra il personale scolastico è un fattore che caratterizza alcune delle scuole che ottengono risultati migliori di altre. Nelle definizioni operative e negli strumenti analizzati da Scheerens, concorrono a definire questo concetto:

- il tipo e la frequenza di incontri e discussioni;
- l'importanza attribuita alla cooperazione;
- i contenuti della cooperazione;
- la soddisfazione per la cooperazione.

d. Qualità del curricolo/opportunità di apprendimento (Curriculum quality/opportunity to learn)

Il curricolo è fondamentale per il processo di istruzione. In funzione del modo in cui viene articolato e del fatto che contenga obiettivi chiari, esso potrebbe funzionare come un potente strumento di coordinamento. Al tempo stesso, tale funzione è moderata dalla possibilità per gli insegnanti di esercitare la propria autonomia professionale. La corrispondenza tra contenuti realmente insegnati e valutazione degli apprendimenti, in riferimento al curricolo, negli studi comparativi internazionali, viene indicata con il termine *opportunity to learn*.

e. *Clima di scuola/di classe (School climate/classroom climate)*

Il concetto di clima di scuola può essere visto come sinonimo di cultura della scuola. Le ricerche sulla *School Effectiveness* si sono concentrate su due aspetti della cultura e del clima: l'ordine e l'orientamento ai risultati, nel senso di una interiorizzazione di norme e di una condivisione di diversi punti di vista tra il personale della scuola, anche all'interno di rapporti meno formali. Un altro aspetto del clima di scuola fa riferimento all'esperienza di un generale benessere proprio delle relazioni interne alla scuola e della soddisfazione di insegnanti e studenti nei confronti di questo aspetto. Clima di scuola ordinato, buone relazioni e soddisfazione sono le componenti anche del clima di classe.

f. *Potenziale della valutazione (Evaluative potential)*

Questo concetto esprime la volontà e la possibilità della scuola di utilizzare la valutazione come base per l'apprendimento e per avere un riscontro della propria attività.

g. *Coinvolgimento dei genitori (Parental involvement)*

La continuità tra casa e scuola nell'apprendimento e il coinvolgimento delle famiglie negli aspetti e nelle questioni relative alla scuola sono riconosciuti come fattori importanti da diversi studi sulla *School Effectiveness*. Scheerens fa notare che insieme al coinvolgimento dei genitori, spesso gli strumenti utilizzati negli studi da lui presi in considerazione rilevano anche in che modo la scuola facilita tale partecipazione.

h. *Tempo di apprendimento/tempo scuola (Effective learning time)*

Il tempo di apprendimento può essere considerato come una misura della quantità di esposizione all'intervento educativo della scuola. Questo concetto può essere rilevato a livello scuola e a livello classe. La componente attitudinale dell'importanza di un tempo di apprendimento *effective* potrebbe essere considerata come un aspetto dell'orientamento ai risultati e del clima di scuola. Le componenti restanti sembrerebbero contribuire alla costruzione di un indice unidimensionale in cui il tempo ufficiale dedicato alle materie scolastiche costituisce il limite massimo e il tempo impegnato nei compiti durante le ore di lezione, a cui potrebbe essere aggiunto quello per i compiti a casa, costituisce il limite inferiore.

i. *Insegnamento strutturato (Structured instruction)*

Ci sono divergenti prospettive in campo pedagogico e nelle teorie dell'istruzione rispetto a che cosa renda "buona" l'istruzione. Gli studi sulla SER convergono sull'idea che l'insegnamento

debba essere strutturato dal punto di vista della programmazione, del monitoraggio e della valutazione dell'intervento educativo e dei suoi risultati.

j. *Apprendimento indipendente (Independent learning)*

Il concetto fa riferimento al paradigma costruttivista che pone l'accento sull'apprendimento indipendente, sull'uso di competenze meta cognitive e un apprendimento sviluppato attraverso compiti autentici e in situazioni di vita reale.

k. *Differenziazione (Differentiation)*

Il concetto fa riferimento a un insegnamento che si adatta alle specifiche esigenze di piccoli gruppi di studenti. Il successo della differenziazione dipende in larga misura dalla scuola e dal modo in cui è organizzata la classe. Variabili particolarmente importanti sono il tempo dedicato al compito e la qualità dell'istruzione durante i gruppi di lavoro.

l. *Rinforzo e feedback (Reinforcement and feedback)*

Il rinforzo e il *feedback* costituiscono le condizioni di base per l'apprendimento; entrambi presentano sia implicazioni cognitive, sia motivazionali, nella direzione della gratificazione e delle buone *performance*.

Figura 2.3 I fattori individuati da Scheerens

Fattori	Componenti
Politiche della scuola orientate ai risultati/Alte aspettative	<ul style="list-style-type: none"> • Focus sull'apprendimento delle materie fondamentali • Alte aspettative (livello scuola e insegnante) • Modalità e uso della valutazione degli apprendimenti degli studenti
<i>Leadership</i> educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze di <i>leadership</i> di tipo generale (rispetto alla gestione di tutti gli aspetti del lavoro a scuola) • DS come <i>information provider</i> • DS come facilitatore della partecipazione nei processi decisionali • DS come coordinatore • Monitoraggio e verifica dei processi di classe • Tempo per compiti amministrativi vs compiti di tipo educativo • Consulenza e controllo della qualità degli insegnati • DS come promotore e facilitatore della professionalizzazione del corpo docente e non docente
Consenso e coesione all'interno del corpo docente e non docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo e frequenza di incontri e riunioni • Contenuti della cooperazione • Soddisfazione in merito alla cooperazione • Importanza attribuita alla cooperazione • Indicatori di cooperazione efficace
Qualità del curricolo e opportunità di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Modalità di definizione delle priorità (curricolari) • Scelta di metodi e libri di testo • Modalità di applicazione di metodi e libri di testo • Opportunità di apprendimento • Soddisfazione per il curricolo
Clima di scuola	<p>a) Atmosfera ordinata</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importanza di un clima ordinato • Regole (regolamenti) e norme • Punizioni e ricompense • Assenteismo e abbandoni • Buona condotta e comportamento degli studenti • Soddisfazione per un clima di scuola ordinato
	<p>b) Clima in termini di orientamento all'efficienza e buone relazioni interne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima di scuola orientato al miglioramento dell'efficienza • Percezione delle condizioni generali di miglioramento dell'efficienza. • Relazioni tra studenti • Relazioni tra insegnanti e studenti • Relazioni tra dirigente e studenti • Relazioni tra il personale (docente e non docente) della scuola • Relazioni: il ruolo del dirigente • Impegno degli studenti • Valutazione di ruoli e compiti • Valutazione del lavoro in termini di strutture, condizioni di lavoro, carico di lavoro e soddisfazione generale. • Strutture ed edificio

Fattori	Componenti
Potenziale della valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoraggio (verifica costante) dei progressi degli studenti • Uso dei sistemi di monitoraggio degli studenti • Valutazione dei processi a livello scuola • Uso dei risultati della valutazione a livello di scuola • Documentazione dei risultati degli studenti • Soddisfazione rispetto alle attività di valutazione
Coinvolgimento dei genitori	<ul style="list-style-type: none"> • Importanza attribuita alla partecipazione dei genitori • Contatti con i genitori • Soddisfazione (della scuola e dei genitori) in merito al coinvolgimento dei genitori
Clima di classe	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni all'interno della classe • Ordine • Atteggiamento verso il lavoro • Soddisfazione
Tempo di apprendimento/tempo scuola	<ul style="list-style-type: none"> • importanza del tempo di apprendimento/tempo scuola • controllo costante dell'assenteismo • tempo a livello scuola • tempo a livello classe (es. durata delle lezioni) • gestione della classe • compiti a casa
Insegnamento strutturato	<ul style="list-style-type: none"> • importanza di un insegnamento strutturato • struttura delle lezioni • preparazione delle lezioni • istruzione diretta (modo in cui viene gestita una lezione) • controllo costante dei risultati
Apprendimento indipendente	Nessuna sotto-categoria
Differenziazione	<ul style="list-style-type: none"> • Orientamento generale • Speciale attenzione per studenti a rischio
Rinforzo e feedback	Nessuna sotto-categoria

Fonte: traduzione e adattamento da Scheerens (2003), p. 296.

CAPITOLO III

IL QUESTIONARIO SCUOLA DI PISA 2009: PRESUPPOSTI TEORICI E MODELLI DI RIFERIMENTO

3.1 GLI STRUMENTI PER LA RACCOLTA DELLE VARIABILI DI CONTESTO NELLE INDAGINI INTERNAZIONALI

In PISA, come per le prove cognitive, anche gli strumenti per la rilevazione di variabili di tipo non cognitivo (questionari di contesto rivolti rispettivamente agli studenti, ai loro genitori, ai Dirigenti scolastici) sono costruiti facendo riferimento a un *Framework* (Quadro di riferimento), che identifica le informazioni da raccogliere in funzione degli obiettivi dell'indagine. I questionari PISA consentono di raccogliere dati relativi ad aspetti che sono in relazione con il livello di prestazione degli studenti e che sono considerati indicatori di equità, in termini di accesso all'istruzione e di opportunità di apprendimento.

Il valore delle informazioni raccolte attraverso questi strumenti è quello di permettere una lettura delle *performance* degli studenti di un paese unitamente a una descrizione delle caratteristiche delle famiglie e dell'organizzazione dei sistemi educativi a diversi livelli.

«PISA makes it possible to find patterns of statistical association between achievement, on the one hand, and family, school, and other educational influences, on the other. Some of these patterns will be strong and relatively consistent among countries, and those are most likely to tell an underlying story that may initiate a search for causal mechanisms. Others will be weaker and inconsistent from country to country and may or may not have important policy implications.» (OECD, 2009a, p. 150).

Occorre precisare che, in PISA, le caratteristiche del disegno di campionamento non consentono di indagare in maniera approfondita fattori a livello classe e a livello insegnante. La rilevazione, infatti, coinvolge gli studenti quindicenni che, secondo quanto previsto dal modo in cui è organizzato il nostro sistema scolastico, possono trovarsi in scuole di diverso grado e, soprattutto, in classi differenti. Per questo motivo, risulta impossibile prevedere il coinvolgimento di insegnanti degli studenti campionati, a differenza di quanto avviene, invece,

nelle indagini IEA (TIMSS, PIRLS e ICCS)¹, per le quali vengono campionate intere classi all'interno di ciascuna scuola.

L'indagine internazionale IEA TIMSS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) indaga gli apprendimenti in matematica e scienze degli studenti al quarto e ottavo anno di scolarità di 59 Paesi². L'indagine, oltre a un questionario studente e un questionario scuola, utilizza anche un questionario insegnante, rivolto agli insegnanti di matematica e scienze delle classi in cui vengono somministrate le prove agli studenti. Il questionario insegnante indaga il *background* dell'insegnante (età, esperienza, formazione professionale, aggiornamento, ecc.), l'atteggiamento nei confronti dell'insegnamento della matematica e delle scienze, l'insegnamento della matematica e delle scienze nella classe campionata (contenuti insegnati, tempo ad essi dedicato, pratiche didattiche e metodi di insegnamento, valutazione, ecc.).

L'indagine IEA PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*), condotta in 40 Paesi del mondo, analizza le competenze di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità in relazione a processi di comprensione, scopi della lettura, atteggiamenti e pratiche di lettura (rispetto a quattro processi cognitivi: ricavare informazioni, fare inferenze, interpretare e integrare, analizzare e valutare) con attenzione alle variabili di contesto – familiare e scolastico – che possono influenzare l'apprendimento. A differenza dell'indagine OCSE PISA, lo studio dell'IEA prende in considerazione i curricoli di scuola. Il Questionario insegnante utilizzato nell'indagine PIRLS, dedicato agli insegnanti dei bambini partecipanti, presenta domande sul contesto "classe" come luogo di sviluppo dei processi di lettura dei bambini. Sono presenti domande relative alle caratteristiche generali della classe valutata, come la dimensione, i livelli di competenza nella lettura e le abilità linguistiche degli studenti; domande riferite alle pratiche didattiche dell'insegnante: dalla quantità di tempo dedicato alla lettura rispetto ad altre aree disciplinari, ai materiali didattici, all'organizzazione della classe in piccoli gruppi o come gruppo unitario, alle attività per lo specifico insegnamento della lettura e a quelle mirate a favorire lo sviluppo di una più generale e integrata competenza di

¹ Queste indagini sono promosse dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Il centro nazionale per l'Italia è l'INVALSI. Il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in Italia è uno dei tre istituti partner che costituisce il consorzio che si occupa dell'organizzazione dell'indagine ICCS.

² La scelta del quarto anno di scolarità rende l'indagine confrontabile con l'indagine PIRLS, che rileva le competenze in lettura di studenti dello stesso anno, mentre la scelta dell'ottavo anno di scolarità permette di condurre confronti con l'indagine PISA, il cui campione è costituito da studenti quindicenni (l'età media degli studenti all'ottavo anno in Italia è 14 anni).

lettura. Altre domande focalizzano l'attenzione su aspetti relativi alle risorse disponibili in classe e nella scuola per favorire la lettura, alle pratiche di valutazione e al coinvolgimento delle famiglie nelle attività della scuola. Il questionario contiene inoltre domande sulla percezione dell'insegnante del proprio ruolo, la sua preparazione accademica e formazione professionale, sia generale sia specifica riguardo agli insegnamenti linguistici legati alla lettura.

L'indagine ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*) è la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza dell'IEA. Essa si basa sulle due precedenti indagini, la *Civic Education*, realizzata nel 1971 e la CIVED, realizzata alla fine degli anni '90. Il suo obiettivo è quello di identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche. L'indagine coinvolge 38 Paesi; la popolazione di studenti campionata è costituita da studenti che si trovano all'ottavo anno di istruzione e che hanno in media 14 anni. In Italia, si tratta di studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di I grado³. Il questionario insegnante⁴ rileva informazioni circa l'insegnamento e le pratiche di gestione della classe; il coinvolgimento e la partecipazione degli insegnanti alla vita della scuola.

Se in PISA non è possibile ottenere informazioni a livello classe e insegnante, un recente studio dell'OCSE, l'indagine TALIS (*Teaching And Learning International Survey*)⁵, condotto in 23 Paesi, fornisce informazioni importanti sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sulle loro convinzioni, sui metodi di insegnamento utilizzati, sull'ambiente di apprendimento in classe. L'indagine è stata sviluppata a partire dal progetto dell'OCSE sugli Indicatori del Sistema Educativo (programma INES), la più importante iniziativa internazionale di costruzione di un set di indicatori per poter confrontare l'evoluzione dei diversi sistemi scolastici e per valutarne l'efficacia.

Nonostante il programma INES si sia caratterizzato nel tempo per un andamento evolutivo, cercando di individuare indicatori sull'ambiente di apprendimento e sull'organizzazione delle scuole, oltre che sui risultati di apprendimento, risultavano assenti informazioni sugli

³ INVALSI (2011b).

⁴ All'interno di ciascuna scuola campionata sono selezionati 15 insegnanti di tutte le discipline di ordinamento nel grado di riferimento (8°). La selezione degli insegnanti è affidata alle singole scuole.

⁵ I risultati dell'indagine sono stati pubblicati dall'OCSE nel volume *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, disponibile, in formato PDF, sul sito dell'OCSE all'indirizzo http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_37455_47786442_1_1_1_37455,00.html.

insegnanti e sul processo di insegnamento. L'obiettivo principale dell'indagine TALIS è proprio quello di colmare questa lacuna, individuando indicatori, a livello internazionale, sugli insegnanti e sui processi di insegnamento e di apprendimento.

La prima rilevazione TALIS⁶ ha avuto come popolazione di riferimento gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e i Dirigenti scolastici delle loro scuole. Una opzione internazionale permetteva ai singoli paesi di coinvolgere anche insegnanti della scuola primaria e/o della secondaria di secondo grado. Una ulteriore possibilità per i paesi che hanno partecipato a TALIS era quella di condurre l'indagine su un campione di insegnanti di studenti quindicenni delle scuole che avevano preso parte a PISA 2006. Queste opzioni non sono state realizzate a livello internazionale, a causa dello scarso interesse mostrato dai paesi partecipanti. In ciascun paese, sono state campionate 200 scuole e 20 insegnanti all'interno di ciascuna scuola. Gli strumenti utilizzati sono stati un questionario insegnante e un questionario rivolto ai Dirigenti scolastici per rilevare informazioni sulla *school leadership*, sulla valutazione e il *feedback* agli insegnanti, sulle pratiche di insegnamento, sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sulle loro convinzioni e atteggiamenti. Sono stati oggetto di attenzione anche aspetti quali il clima di scuola, la soddisfazione per il proprio lavoro e l'organizzazione del tempo di lavoro.

3.2 IL FRAMEWORK DEI QUESTIONARI DI PISA 2009

I questionari PISA sono sviluppati prendendo come riferimento il modello del programma INES (Fig. 3.1), che rappresenta uno schema concettuale per ordinare tanto le variabili e gli indicatori individuati attraverso gli strumenti cognitivi, quanto quelli raccolti grazie ai questionari di contesto.

Il modello mette in evidenza i diversi livelli e i differenti soggetti che costituiscono un sistema educativo.

«What is described here is a constellation of institutions and actors at different levels that constitute an educational system. The interactions among these are complex and not fully understood, yet each level is important in shaping educational policy and probable education outcomes» (OECD, 2009a, p. 152).

⁶ OECD (2009a).

Il programma INES, a sua volta, prende spunto dal modello concettuale CIPP (*Context - Input - Process - Product*)⁷, il quale si basa sull'assunto che una valutazione dei risultati deve necessariamente tener conto del contesto, degli *input* e dei processi. Nell'ambito del modello CIPP, gli "indicatori di contesto" sono rappresentati dalle condizioni dell'ambiente scolastico che si pensa possano influenzare il rendimento scolastico, tra queste: la spinta al raggiungimento di livelli elevati di rendimento, la domanda di educazione da parte delle famiglie, il coinvolgimento della comunità locale (ad es., alla gestione della scuola) e quello dei genitori nella definizione degli obiettivi della scuola, delle attività extracurricolari, ecc.; gli "indicatori di *input*" fanno riferimento alle risorse finanziarie (ad esempio, la spesa per studente), materiali (ad esempio, il rapporto computer/studenti) e umane di una scuola (la qualifica e l'esperienza degli insegnanti di una scuola).

Le condizioni sotto il diretto controllo del Dirigente scolastico e del personale della scuola rappresentano gli "indicatori di processo", tra queste: le politiche della scuola in materia di risultati, lo stile di direzione della scuola da parte del dirigente scolastico, un clima ordinato e sicuro, un uso efficiente del tempo, il curriculum della scuola e le opportunità di apprendimento offerte agli studenti, la valutazione degli studenti e della qualità dell'insegnamento. Infine, gli "indicatori di *product/outcome*" sono indicatori di risultati misurati alla fine di un periodo di istruzione, considerati al netto delle caratteristiche proprie degli studenti. Ne costituiscono un esempio, i risultati degli studenti nelle materie base, al netto degli apprendimenti precedenti e dello *status* socioeconomico e culturale, oppure i tassi di abbandono scolastico.

Occorre sottolineare che il modello non si prefigura come un modello deterministico in cui i risultati esprimono un rapporto di causa/effetto tra le variabili, ma piuttosto come schema o approccio concettuale, in quanto la definizione di una teoria in grado di spiegare in termini statistici tutte le relazioni esistenti tra i diversi fenomeni in campo educativo risulta essere una operazione estremamente complessa, a causa delle moltissime variabili che possono intervenire nel generare tali fenomeni⁸.

⁷ Stufflebeam, D. (1971).

⁸ INVALSI (2010c).

Figura 3.1. Modello INES

	Indicatori di output <i>(esempi)</i>	Indicatori di input e di processo <i>(esempi)</i>	Indicatori di contesto e condizioni antecedenti <i>(esempi)</i>
A livello di individuo	Risultati di apprendimento in lettura	Tempo dedicato agli esercizi di lettura	Capitale culturale
A livello classe	Media dei risultati in lettura per livello o classe	Insegnamento strutturato	Composizione della classe in termini di status socio-economico
A livello di istituzione educativa	Media dei risultati in lettura per scuola	<i>Leadership</i> educativa	Composizione della scuola in termini di status socio-economico
A livello di sistema educativo	Media dei risultati in lettura a livello nazionale	Potenziale della valutazione a livello nazionale	Variabilità culturale

Fonte: traduzione e adattamento da OECD, *Questionnaire Framework for Pisa 2009*.

Il modo in cui tale modello è organizzato e la complessità delle interazioni tra i differenti livelli presi in considerazione richiama, per alcuni aspetti, il concetto di *learning environment* di Scheerens.

«*Virtually all aspects and elements of national educational systems can be seen as part of “the learning environment” and be expected to have an impact on educational outcomes. Even characteristics that are deeply rooted in the national culture as well as basic values with respect to learning and education have been used to explain differences in educational achievement between nations. The same can be said of important structural differences in the organization of whole sectors of national education systems, for example, whether lower secondary schools are comprehensive or categorical, and whether or not vocational education at upper secondary level is organised in a “dual system”, where part of the training occurs in the workplace. Environmental factors can be distinguished according to the degree to which they are malleable or appear to be given, that is to say, determined by history or societal and demographic aspects that are beyond the control of educational or even government policy. A second characteristic of environmental factors is the level of aggregation at which the factors are defined. Educational systems can be depicted as a set of nested boxes. National policy measures, and structural and cultural aspects of the national system are the outermost box, moving inward towards state, provincial or regional characteristics, local (i.e. municipal) conditions, the level of schools and educational organizations, the level of the classroom and, finally, the level of the individual student.*» (Scheerens, J., 2000b, p. 139).

La figura 3.2 descrive il modello analitico dei questionari PISA. Tale modello presenta due dimensioni: la prima riferita alle caratteristiche dei soggetti e agli aspetti principali del

sistema educativo, rappresentati a livello di sistema scolastico nazionale, a livello di istituto, a livello di ambiente in cui si realizza il processo di insegnamento/apprendimento e a livello di singoli individui che prendono parte al processo educativo; la seconda, agli aspetti relativi ai prodotti, ai risultati e ai processi, agli *input* e alle condizioni preesistenti o di contesto.

Le informazioni al livello più generale (Livello 4), quello cioè relativo a un sistema scolastico nel suo complesso, permettono di descrivere, in maniera comparativa, i sistemi educativi e di analizzare le eventuali relazioni tra risultati (*educational outcomes*)⁹ e condizioni complessive che caratterizzano il sistema educativo. È a questo livello che le politiche educative di un singolo paese, relative ad esempio ai metodi di *accountability*, alla distribuzione delle risorse per l'educazione e agli investimenti di una società nell'istruzione¹⁰, così come forme di decentralizzazione quali l'istituzione di scuole statali e non statali¹¹ possono avere effetti rilevanti sui livelli di rendimento degli studenti e sull'equità nel conseguimento dei risultati. Il livello 4 comprende fenomeni presenti nella società o caratteristiche degli individui di una società e che possono riflettersi sull'organizzazione del sistema educativo di un paese, sull'organizzazione delle scuole e sui risultati delle scuole e degli studenti. La presenza di immigrati¹² e le diverse forme di interventi educativi che la distinzione in immigrati di I e di II generazione richiede, così come le condizioni socio-economiche degli individui ne sono un esempio.

«Student learning in low social class schools is far more sensitive to school factors than in middle and high social class schools. [...] students attending low social class schools continued to learn at significantly slower rates.» (Palardy, 2008, p. 21)

Il livello 3 del modello è rappresentato dalle scuole. È a questo livello che i diversi soggetti coinvolti nel processo di istruzione, le loro caratteristiche e quelle del contesto in cui si trovano e le politiche educative di un paese interagiscono tra loro.

L'organizzazione delle scuole varia da paese a paese, ma anche all'interno di un singolo paese i risultati degli studenti possono variare in funzione di questa organizzazione, dei soggetti che al loro interno operano e delle pratiche che mettono in essere. PISA raccoglie informazioni in

⁹ OECD, 2009a.

¹⁰ I sistemi di finanziamento dell'istruzione sono uno degli indicatori della pubblicazione dell'OCSE *Education at a Glance*.

¹¹ Si veda Bryk et al., 1993; Coleman & Hoffer, 1987; Lee & Bryk, 1989; Lee & Smith, 1997.

¹² Il Rapporto dell'OCSE *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2005) mette in evidenza la relazione tra *background* di immigrato e le *performance* degli studenti.

merito agli aspetti citati e studia le relazioni tra aspetti quali la *leadership* scolastica¹³, le dimensioni della scuola, la composizione degli studenti iscritti, le attività proposte agli studenti e le *performance* degli studenti¹⁴.

Il secondo livello è quello che raccoglie informazioni in merito al luogo in cui si realizza il processo di insegnamento/apprendimento: la classe. A questo proposito, PISA rileva informazioni in merito alle dimensioni della classe e alla sua composizione, in quanto classi con pochi studenti consentono, ad esempio, una maggiore attenzione da parte degli insegnanti nei confronti dei singoli studenti e maggiori opportunità di partecipazione degli studenti alle attività proposte, mentre la composizione in termini di provenienza socio-economica degli studenti e di presenza di immigrati può incidere sulle aspettative degli insegnanti e sugli obiettivi che essi si propongono di perseguire¹⁵; in merito alla qualità degli insegnanti¹⁶ e alla loro esperienza e formazione, al clima di classe e alle opportunità di apprendimento.

Al primo livello troviamo gli studenti. Le loro esperienze anche fuori dalla scuola, le differenze legate all'ambiente domestico e alle risorse educative offerte loro sono determinanti sia rispetto ai livelli di rendimento, sia rispetto ai loro atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento.¹⁷

«More educated parents are able to provide a richer set of oral and written literary experiences which contribute to the education of their children both before their children begin school and during school. They are also able to provide more access to written materials for reading as well as travel and other resources that engage their child's curiosity. By the age of 15 it is not only the accumulated effects of schooling that contribute to their children's reading proficiencies, but also the experiences that take place in the home. One of the main purposes of gathering student data on family background is to take into account these influences on learning which are not attributable to the school.» (OECD, 2009a, p. 161).

Le informazioni del *Framework* di PISA, ritenute necessarie ai fini di una lettura approfondita dei risultati degli studenti e sopra citate, sono raccolte attraverso un questionario scuola e un questionario studente. Occorre ricordare che il questionario genitori è una opzione internazionale e quindi viene somministrato solo in alcuni paesi. Una descrizione dettagliata delle variabili indagate attraverso il questionario scuola è presentata nel paragrafo che segue.

¹³ Nelle conclusioni del *Council on efficiency and equity in education and training*¹³ si legge che la qualità della *school leadership* è uno dei fattori fondamentali per il conseguimento di alti livelli di apprendimento.

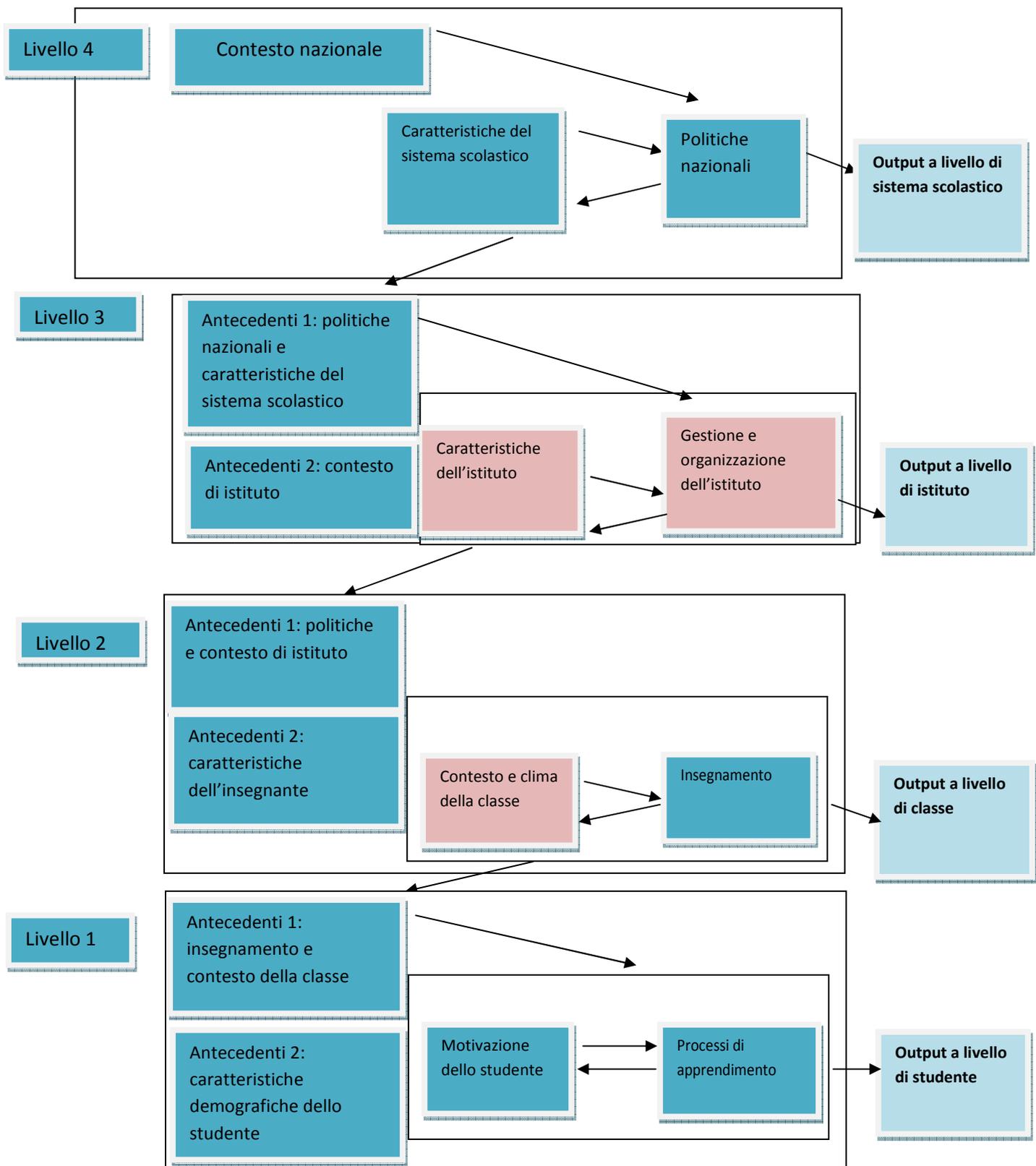
¹⁴ Cfr, OECD, 2009a.

¹⁵ Cfr. OECD, 2009a.

¹⁶ Si veda, a questo proposito, McKinsey & Co (2007), *How the world's best performing school systems come out of top.* <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

¹⁷ Cfr, OECD, 2009a.

Figura 3.2. *Modello analitico dei questionari PISA 2009*



3.3 LE AREE E LE DOMANDE DEL QUESTIONARIO SCUOLA DI PISA 2009

Il questionario scuola di PISA 2009 si articola in sei aree, con domande relative ai seguenti aspetti: struttura e organizzazione della scuola; caratteristiche degli studenti e del corpo docente della scuola; risorse della scuola; didattica, curriculum e procedure di valutazione; clima scolastico; politiche e pratiche della scuola (composizione delle classi, reclutamento degli insegnanti, comunicazione con le famiglie, organizzazione dei processi decisionali interni alla scuola).

Alcune delle domande e degli indici utilizzati in PISA 2009 erano già presenti nelle precedenti rilevazioni; questo permette di stabilire un confronto tra i dati raccolti nelle diverse rilevazioni.

3.3.1 Struttura e organizzazione della scuola

In PISA, concorrono a determinare le caratteristiche della struttura e dell'organizzazione della scuola i seguenti aspetti.

Classi presenti a scuola. Il riferimento è alle classi frequentate dagli studenti quindicenni, quelli a cui l'indagine si rivolge. In Italia, gli studenti a cui vengono somministrate le prove frequentano le classi II e III della scuola secondaria di I grado, le classi I, II e III della scuola secondaria di II grado e la classe II (nella maggior parte dei casi) per quanto riguarda la Formazione professionale. Occorre precisare che, nel nostro paese, i corsi di Formazione professionale sono corsi solitamente gestiti dalle Regioni, per gli studenti ancora in obbligo di istruzione. Poiché un Istituto di Istruzione Superiore può presentare diversi indirizzi di studio, in tutte le domande del questionario viene chiesto al Dirigente scolastico, nel rispondere, di considerare solo la sede/indirizzo selezionata/o.

Tipo di scuola. Al Dirigente scolastico viene chiesto di indicare se la sua scuola è statale, e quindi controllata e gestita in maniera diretta o indiretta dal Ministero dell'Istruzione o da altri Enti pubblici, oppure paritaria, facendo riferimento a una scuola controllata e gestita in maniera diretta o indiretta da organizzazioni non governative, quali, ad esempio, ordini religiosi, sindacati, associazioni private. La domanda fornisce informazioni sulla gestione della scuola (*management* scolastico) e concorre, insieme alla domanda sulle fonti di finanziamento della scuola, alla definizione dell'indice "Tipo di scuola" (SCHTYPE - *Index of school type*). Si

tratta di un indice semplice¹⁸, composto da tre categorie: 1) scuole pubbliche controllate e gestite da una autorità o agenzia educative di tipo pubblico; 2) scuole private dipendenti dal governo, controllate da organizzazioni non governative o con una gestione governativa non scelta dal governo che riceve più del 50% dei suoi finanziamenti da agenzie governative; 3) scuole private indipendenti dal governo, controllate da organizzazioni non governative o con una gestione governativa non scelta dal governo che riceve meno del 50% dei suoi finanziamenti da agenzie governative.

Fonti di finanziamento della scuola. Il Dirigente scolastico deve indicare in quale percentuale la sua scuola usufruisce delle seguenti tipologie di finanziamento: finanziamenti pubblici, privati, provenienti da tasse scolastiche, finanziamenti provenienti da altre fonti.

Dimensioni del centro abitato in cui si trova la scuola. Le dimensioni sono considerate in funzione del numero di abitanti registrato dal centro (da meno di 3.000 abitanti a più di 1.000.000 di abitanti).

Offerta formativa della zona. La domanda è volta a conoscere le possibilità per i genitori di scegliere tra scuole dello stesso tipo, quando scelgono quella per i propri figli.

3.3.2 Studenti e corpo docente

Di seguito si riportano le domande contenute nella sezione del questionario relativa alle caratteristiche degli studenti e del corpo docente.

Numero di studenti iscritti. La domanda chiede al Dirigente scolastico di indicare il numero di studenti iscritti alla scuola (precisando quanti maschi e quante femmine). La somma del numero di maschi e di femmine iscritti costituisce l'indice semplice "Dimensioni della scuola" (SCHSIZE - *Index of school size*). I dati sulle iscrizioni sono utilizzati anche per l'indice "Proporzione di ragazze nella scuola" (PCGIRLS - *Index of proportion of girls in the school*).

¹⁸ In PISA si trovano due tipi di indici: «semplici, che derivano da una trasformazione matematica o dalla ricodifica di una o più domande; scalari, in cui le variabili di riferimento sono costruite attraverso procedure di scaling delle risposte agli item. Il modello matematico utilizzato per ricavare questi indici è quello dell'Item Response Theory (modello di Rasch). Questo modello, che di solito si utilizza per gli item dicotomici (sì/no) è stato applicato anche con item misurati su scala Likert. I punteggi di scala per questi indici sono le Stime Ponderate di Massima Verosimiglianza e sono standardizzati per avere media uguale a zero e deviazione standard pari a 1 per il campione internazionale dei paesi OCSE» (INVALSI, 2011a, p. 226). Cfr, anche OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, Vol. IV; OECD (2010), *PISA 2009 Technical Report*.

Percentuale di studenti che hanno ripetuto una classe. La domanda chiede di indicare la percentuale di studenti che nel precedente anno scolastico hanno ripetuto una classe.

Percentuale di studenti la cui lingua madre non è l'italiano. La domanda chiede di indicare la percentuale di studenti delle classi in cui si trovano la maggior parte dei quindicenni, in Italia le classi seconde superiori, per i quali la lingua madre non è quella del test (l'italiano).

Numero di insegnanti della scuola. Al Dirigente scolastico viene chiesto di indicare il numero totale di insegnanti della scuola, quanti di questi sono laureati (corrispondente a una qualifica del livello ISCED 5a) e quanti in possesso dell'abilitazione, specificando per ciascuna di queste categorie sia quelli a tempo pieno che a tempo ridotto. La domanda concorre, insieme all'indice "Dimensioni della scuola", alla definizione dell'indice "Rapporto studenti/insegnanti" (STRATIO - *Student-teacher ratio*), che si ottiene dividendo la dimensione della scuola per il numero totale di insegnanti. La domanda permette di calcolare, inoltre, la "Proporzione di insegnanti in possesso di abilitazione" (PROPCERT - *Proportion of fully certified teachers*) e la "Proporzione di insegnanti laureati" (PROPQUAL - *Proportion of teachers who have an ISCED 5a qualification*).

3.3.3 Risorse della scuola

Le domande incluse in questa sezione concorrono alla definizione di indici semplici e indici scalari.

Numero totale di studenti che frequentano le classi seconde.

Numero di computer a disposizione degli studenti che frequentano le classi seconde per la didattica.

Numero di computer (a disposizione degli studenti delle classi seconde per la didattica) connessi a Internet.

Dividendo il numero di computer a disposizione degli studenti delle classi seconde per la didattica per il numero totale di studenti delle classi seconde in una scuola si ottiene l'indice "Disponibilità di computer" (IRATCOMP - *Index of computer availability*).

Dividendo il numero di computer a disposizione degli studenti delle seconde per la didattica con una connessione internet per il numero di computer a disposizione degli studenti delle

classi seconde per la didattica, si ottiene l'indice "Computer connessi a internet" (COMPWEB – *Index of computer connected to the Internet*).

Carenza/Inadeguatezza di risorse. La domanda chiede in che misura la didattica risente della carenza di alcune risorse e permette la definizione di due indici scalari: il primo, "Carenza di insegnanti" (TCSHORT – *Index of teacher shortage*), è costruito sulla base di quattro item: 1) Carenza di insegnanti di scienze qualificati; 2) Carenza di insegnanti di matematica qualificati; 3) Carenza di insegnanti di italiano (lingua in cui si svolge il test) qualificati; 4) Carenza di insegnanti qualificati di altre materie. Il secondo, "Qualità delle risorse didattiche della scuola" (SCMATEDU – *Index on the school's educational resources*) deriva da sette item: 1) Carenza o inadeguatezza di attrezzature nei laboratori di scienze; 2) Carenza o inadeguatezza di materiali didattici; 3) Carenza o inadeguatezza di computer per la didattica; 4) Carenza o inadeguatezza di connessioni a Internet; 5) Carenza o inadeguatezza di software per la didattica; 6) Carenza o inadeguatezza di risorse della biblioteca; 7) Carenza o inadeguatezza di risorse audiovisive.

3.3.4 Curricolo della scuola e valutazione

Organizzazione di percorsi didattici differenti per livelli di capacità degli studenti. La domanda raccoglie informazioni in merito all'organizzazione, per gli studenti delle classi seconde, di percorsi didattici differenziati in funzione del loro livello di capacità, "per tutte le materie", "per alcune materie", "per nessuna materia". L'indice che deriva da questa domanda è "Raggruppamento per abilità" (ABGROUP – *Index of ability grouping between classes*), esso comprende tre categorie: 1) scuole che non raggruppano gli studenti in funzione delle loro abilità, a prescindere dalle materie (in nessuna materia), né in classi differenti, né all'interno della stessa classe; 2) scuole che prevedono questo tipo di raggruppamento solo per alcune materie, in classi differenti o all'interno della stessa classe; 3) scuole che lo prevedono, in classi differenti o all'interno della stessa classe, per tutte le materie.

Attività extra-curricolari offerte dalla scuola. La domanda chiede ai Dirigenti scolastici di indicare quali sono le attività extra-curricolari che la scuola propone, agli studenti delle classi seconde, nell'anno scolastico in cui avviene la somministrazione delle prove PISA. Un esempio delle attività in elenco sono: Banda o coro della scuola; Laboratori di teatro o di musica; Giornalino di classe, rivista o annuario della scuola; Collaborazione con biblioteche locali; ecc.

Da questa domanda deriva l'indice "Attività extra-curricolari offerte dalla scuola" (EXCURACT - *Index of extra-curricular activities*).

Opportunità offerte dalla scuola, agli studenti che non sono di lingua madre italiana. La domanda chiede di indicare - ad esempio - se la scuola offre ore di lezioni aggiuntive rispetto ai corsi regolari oppure corsi preparatori mirati a potenziare la conoscenza della lingua italiana da parte di questi studenti.

Metodi di valutazione degli studenti. Viene chiesto ai Dirigenti scolastici di indicare con quale frequenza la valutazione degli studenti viene effettuata attraverso prove standardizzate; prove strutturate preparate dagli insegnanti, interrogazioni o prove scritte non strutturate; osservazioni informali degli insegnanti; insieme dei lavori eseguiti dallo studente a scuola; insieme dei lavori eseguiti dallo studente a casa.

Obiettivi e utilizzo della valutazione degli studenti. La domanda chiede di indicare se le valutazioni degli studenti sono usate, ad esempio, per informare i genitori dei progressi dei loro figli, per decidere se promuovere o meno gli studenti, per monitorare i progressi della scuola da un anno all'altro, per confrontare la scuola con altre scuole, ecc.

3.3.5 Clima scolastico

Fattori che ostacolano l'apprendimento degli studenti. Ai Dirigenti scolastici viene chiesto in quale misura l'apprendimento degli studenti è ostacolato da una serie di fattori. Dalla domanda nascono due indici scalari: l'indice "Clima di scuola - fattori relativi agli insegnanti" e l'indice "Clima di scuola - fattori relativi agli studenti". Il primo (TEABEHA - *Index of teacher-related factors affecting school climate*), volto a misurare la percezione del Dirigente dei fattori, relativi all'insegnante, che influiscono sul clima scolastico, è costruito sulla base dei seguenti item: a) Scarse aspettative degli insegnanti nei confronti degli studenti; b) Rapporto insoddisfacente tra insegnanti e studenti; c) Insegnanti che non vengono incontro ai bisogni individuali degli studenti; d) Assenteismo da parte degli insegnanti; e) Resistenze al cambiamento da parte del personale scolastico; f) Eccessiva severità degli insegnanti con gli studenti; g) Studenti che non sono incoraggiati ad esprimere fino in fondo le loro potenzialità. Il secondo (STUDBEHA - *Index of student-related factors affecting school climate*), viene utilizzato per misurare la percezione del Dirigente dei fattori, relativi agli studenti, che

influiscono sul clima scolastico. Esso è costituito da sei item: a) Assenteismo da parte degli studenti; b) Studenti che disturbano le lezioni; c) Studenti che saltano le lezioni; d) Mancanza di rispetto per gli insegnanti da parte degli studenti; e) Uso di alcool o sostanze stupefacenti da parte degli studenti; f) Intimidazioni o bullismo tra studenti.

Aspettative dei genitori nei confronti della scuola. La domanda chiede di indicare in che misura i genitori esercitano una pressione sulla scuola affinché gli studenti raggiungano livelli di rendimento elevati.

3.3.6 Politiche e pratiche della scuola

Fattori rilevanti per l'ammissione degli studenti. Gli item che compongono questa domanda determinano l'indice "Selettività per risultato scolastico" (SELSCH – *Index of academic selectivity*); al Dirigente viene chiesto di indicare con quale frequenza, al momento dell'ammissione a scuola degli studenti, vengono presi in considerazione i seguenti fattori: a) Precedente rendimento scolastico dello studente (comprese eventuali prove attitudinali o d'orientamento); b) Segnalazioni della scuola di provenienza. L'indice è costituito da tre categorie: 1) scuole in cui questi fattori non vengono "mai" presi in considerazione al momento dell'ammissione a scuola; 2) scuole in cui questi fattori vengono presi in considerazione "qualche volta"; 3) scuole in cui questi fattori vengono presi in considerazione "sempre".

Motivi di trasferimento degli studenti presso un'altra scuola. Al dirigente viene chiesto di indicare con quale probabilità uno studente delle classi seconde può essere trasferito presso un'altra scuola per motivi quali il basso o l'alto rendimento, per problemi comportamentali, per particolari problemi di apprendimento o su richiesta dei genitori.

Modalità di comunicazione del rendimento scolastico degli studenti ai genitori. La domanda chiede al Dirigente di indicare se il rendimento scolastico degli studenti viene comunicato alle famiglie confrontandolo con il rendimento di studenti di classi parallele nella scuola, con parametri regionali o nazionali, con il rendimento di studenti di classi parallele in altre scuole o con una popolazione più vasta.

Utilizzo dei dati sul rendimento degli studenti. Al Dirigente viene chiesto di indicare se i dati sul rendimento degli studenti, ossia i punteggi delle prove, i voti o la percentuale dei promossi aggregati per livello di scuola o di classe, sono resi pubblici, se sono utilizzati per una

valutazione delle sue prestazioni o di quelle degli insegnanti, se sono utilizzati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche alla scuola, se sono seguiti nel tempo da un'autorità amministrativa.

Modalità di monitoraggio dell'attività didattica degli insegnanti di italiano. La domanda è volta a conoscere i metodi utilizzati per monitorare l'attività didattica degli insegnanti della lingua in cui vengono somministrate le prove.

Soggetti con responsabilità di decidere in merito ad alcuni aspetti della scuola. La domanda chiede di indicare quali soggetti (Dirigente scolastico, Insegnanti, Consiglio d'Istituto, Autorità scolastiche locali o regionali, Ministero dell'Istruzione) hanno la responsabilità di prendere decisioni relative al corpo docente, alla destinazione di risorse economiche, all'offerta formativa, ecc. Da questa domanda derivano tre indici scalari. L'indice "Responsabilità della scuola per la destinazione delle risorse" (RESPRES – *Index of school responsibility for resource allocation*) si compone dei seguenti item: a) scelta degli insegnanti da assumere; b) licenziamento degli insegnanti; c) definizione degli stipendi iniziali degli insegnanti; d) definizione degli aumenti di salario degli insegnanti; e) definizione del budget della scuola; f) decisioni in merito alla ripartizione dei fondi del bilancio scolastico. L'indice "Responsabilità della scuola per il curriculum e la valutazione" (RESPCURR – *Index of school responsibility for curriculum and assessment*) deriva da quattro item: a) stabilire l'impostazione della valutazione degli studenti; b) scegliere i libri di testo da adottare; c) stabilire i contenuti dei corsi di insegnamento; d) decidere quali corsi di insegnamento offrire.

I 12 item di questa domanda (a quelli sopra elencati si aggiungono: stabilire il regolamento interno e prendere decisioni sull'ammissione alla scuola dei nuovi iscritti) - e per i quali gli "insegnanti" vengono individuati come i soggetti con la principale responsabilità - compongono l'indice "Partecipazione degli insegnanti" (TCHPARTI – *Index of teacher participation*).

Soggetti con influenza diretta su decisioni relative a organizzazione e gestione scuola. La domanda chiede di indicare i soggetti (Autorità scolastiche regionali o nazionali; Consiglio d'Istituto; Gruppi di genitori, Gruppi di docenti, Gruppi di studenti) con un'influenza diretta sulle decisioni riguardanti l'assunzione del personale, la pianificazione del bilancio, i contenuti dell'insegnamento, i metodi di valutazione.

Gestione della scuola. Gli item di questa domanda sono utilizzati per definire l'indice "leadership del dirigente scolastico" (LDRSHP - *Index of school principal's leadership*). L'indice deriva dalle risposte dei Dirigenti in merito alla frequenza con cui: a) Fanno in modo che le attività che riguardano lo sviluppo professionale degli insegnanti siano in linea con il Piano dell'offerta formativa della scuola; b) Garantiscono che il lavoro degli insegnanti si svolga in linea con il Piano dell'offerta formativa della scuola; c) Osservano lo svolgimento delle lezioni; d) Si basano sui risultati ottenuti dagli studenti per sviluppare il POF della scuola; e) Offrono suggerimenti agli insegnanti su come migliorare il loro insegnamento; f) Seguono l'andamento del lavoro degli studenti; g) Se un insegnante ha un problema nella propria classe, prendono l'iniziativa di discutere di ciò che accade; h) Informano i docenti sulle possibilità di aggiornamento; i) Verificano che le attività svolte in classe siano in linea con il POF della scuola; l) Tengono conto dei risultati degli esami nelle decisioni riguardanti lo sviluppo del curriculum; m) Fanno in modo che le responsabilità per quanto riguarda il coordinamento del curriculum siano attribuite in modo chiaro; n) Quando un insegnante solleva un problema che riguarda una sua classe, risolvono il problema insieme; o) Prestano attenzione a comportamenti di disturbo in classe; p) Svolgono le lezioni per conto degli insegnanti nel caso in cui risultino assenti senza preavviso.

La mappatura delle variabili utilizzate nel questionario scuola di PISA 2009 è stata seguita da un lavoro finalizzato alla riorganizzazione di tali variabili in funzione dell'analisi della lettura sulla *School Effectiveness Research*.

Schereens, sulla base di alcuni studi sulla *School Effectiveness* e degli strumenti in essi utilizzati, propone una classificazione dei fattori con un impatto sugli apprendimenti degli studenti. (Schereens et al. 2003)¹⁹. Gli studi a cui Scheerens fa riferimento sono *The Junior School Project* (Mortimore et al., 1988); *the Differential School Effectiveness Project* (Sammons et al., 1995); *the OECD-INES International Survey of Schools* (Scheerens e Ten Brummelhuis,

¹⁹ Altre rassegne sul tema della *School Effectiveness* hanno portato all'individuazione di fattori con un impatto sugli apprendimenti, si veda il capitolo II. La scelta di utilizzare la classificazione di Scheerens è stata dettata dal fatto che l'autore specifica i costrutti e le variabili operative.

1996), *the School Improvement and Information Service* (Hill et al., 1995); *TIMSS* (Knuver e Doolaard, 1996, Universteit Twente, 1995a, 1995b)²⁰.

La figura 2.5 in Appendice riporta i fattori individuati da Scheerens, i costrutti e le relative variabili ed è, inoltre, rappresentativa della riorganizzazione delle variabili PISA secondo tali fattori. Per ciascun fattore in elenco, viene riportata una descrizione con alcuni esempi di variabili operative²¹. In tabella sono riportate anche le domande del questionario scuola (in alcuni casi anche dei questionari studente e genitori) riconducibili a ciascun fattore e la posizione della domanda all'interno del questionario (numero domanda).

²⁰ In aggiunta, l'autore conduce un'analisi su alcuni strumenti per l'autovalutazione delle scuole (Hendricks & Scheerens, 1996 e Keefe, 1994).

²¹ Un elenco dettagliato degli elementi che definiscono i fattori è presente in Scheerens et al.(2003).

CAPITOLO IV

IL CAMPIONE DELLA RICERCA

4.1 LA SELEZIONE DELLE SCUOLE

Il campione della ricerca è costituito da 50 scuole, selezionate tra quelle che hanno partecipato a PISA 2009. Le scuole sono state scelte in funzione del punteggio medio conseguito dai loro studenti nella scala complessiva di *literacy* in lettura: all'interno di ciascuna regione, sono state individuate le scuole il cui punteggio medio si distanziava dalla media di scuola di ± 73 punti (corrispondente a un livello di competenza sulla scala di *literacy* in lettura). Sono state prese in considerazione le seguenti tipologie di istituto: licei, istituti tecnici e istituti professionali; non sono stati presi in considerazione gli istituti di istruzione secondaria di I grado e la Formazione professionale, in quanto la maggior parte dei quindicenni (popolazione PISA) nel nostro paese frequenta gli istituti di istruzione secondaria superiore. Questo si riflette anche nel modo in cui, solitamente, vengono presentati i risultati all'interno del rapporto italiano PISA.

La scelta dei 73 punti, come *cut off* per l'individuazione delle scuole, è stata dettata dal fatto che un livello di competenza permette di descrivere in maniera puntuale le differenze tra studenti e tra scuole, in termini di competenze possedute dagli studenti¹. Questo criterio di campionamento ha permesso di individuare 50 istituti distribuiti a livello regionale, come indicato nelle tabelle 4.1 e 4.2. Come si può notare, il prospetto non comprende tutte le regioni italiane, non ci sono, infatti, istituti scolastici di Abruzzo e Sardegna. Gli studenti degli istituti scolastici di tali regioni conseguono punteggi medi in lettura in linea con la media di ciascun tipo di scuola della propria regione. Questo sta a significare che gli studenti che frequentano un determinato liceo, istituto tecnico o istituto professionale, in Abruzzo e in Sardegna, conseguono livelli di competenza analoghi a quelli degli studenti di tutti i licei, istituti tecnici e professionali delle regioni di appartenenza. In alcune regioni sono presenti solo istituti scolastici con una differenza di punteggio negativa, si tratta di Basilicata, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Marche, Piemonte e Toscana (queste ultime con una sola scuola), Veneto e le due province autonome di Bolzano (lingua italiana) e Trento (una sola

¹ Una descrizione delle competenze relative a ciascun livello della scala complessiva di *literacy* in lettura è presente nel cap. I.

scuola). In Valle d'Aosta, una sola scuola si discosta dalla media per tipo di scuola e per regione, con una differenza di punteggio positiva. Nelle restanti regioni, sono presenti istituti scolastici che registrano una differenza di punteggio negativa e positiva, questi ultimi casi sono presenti in misura minore rispetto ai primi.

Dei 50 istituti selezionati, 10 presentano una differenza di punteggio positiva (differenza +), 40 una differenza di punteggio negativa (differenza -). Rispetto alla tipologia di scuola, sono stati individuati 18 Licei (indicati in tabella con il codice 1, codice utilizzato a livello internazionale), 13 Istituti tecnici (codice 2) e 19 Istituti professionali (codice 3).

Tabella 4.1 – *Distribuzione degli istituti scolastici del campione a livello regionale*

REGIONE	N. scuole
ABRUZZO	0
BASILICATA	2
BOLZANO	2
CALABRIA	3
CAMPANIA	2
EMILIA	2
FRIULI VENEZIA GIULIA	2
LAZIO	3
LIGURIA	5
LOMBARDIA	4
MARCHE	2
MOLISE	5
PIEMONTE	1
PUGLIA	3
SARDEGNA	0
SICILIA	3
TOSCANA	1
TRENTO	1
UMBRIA	5
VALLE D'AOSTA	1
VENETO	3
TOTALE	50

Tabella 4.2 – Descrizione degli istituti scolastici del campione e loro distribuzione a livello regionale

Tipologia di istituto	Media (lettura) PISA 2009	Differenza di punteggio (+/- 73 p.ti)*	Regione
1	441	-	Basilicata
1	448	-	Basilicata
1	451	-	Bolzano (lingua italiana)
2	438	-	Bolzano (lingua italiana)
2	321	-	Calabria
3	299	-	Calabria
3	452	+	Calabria
1	433	-	Campania
3	272	-	Campania
2	420	-	Emilia Romagna
2	422	-	Emilia Romagna
2	427	-	Friuli Venezia Giulia
3	334	-	Friuli Venezia Giulia
1	431	-	Lazio
1	388	-	Lazio
2	552	+	Lazio
1	470	-	Liguria
1	442	-	Liguria
3	344	-	Liguria
3	306	-	Liguria
3	512	+	Liguria
1	495	-	Lombardia
2	428	-	Lombardia
3	366	-	Lombardia
3	548	+	Lombardia
1	430	-	Marche
2	403	-	Marche
1	411	-	Molise
2	361	-	Molise
3	322	-	Molise
3	317	-	Molise
3	487	+	Molise
1	408	-	Piemonte
3	306	-	Puglia
2	556	+	Puglia
3	518	+	Puglia

Tipologia di istituto	Media (lettura) PISA 2009	Differenza di punteggio (+/- 73 p.ti)*	Regione
1	375	-	Sicilia
2	338	-	Sicilia
3	460	+	Sicilia
1	471	-	Toscana
1	497	-	Trento
1	443	-	Umbria
1	466	-	Umbria
2	330	-	Umbria
3	296	-	Umbria
3	481	+	Umbria
3	542	+	Valle d'Aosta
1	439	-	Veneto
2	428	-	Veneto
3	371	-	Veneto

Note: la colonna "Tipologia di istituto" individua le tipologie di istituti scolastici (1=Liceo; 2= Istituto tecnico; 3=Istituto professionale).

* La differenza di punteggio di 73 punti rappresenta la distanza del punteggio medio della scuola dal punteggio medio per regione e tipo di scuola.

Analizzando il dato per Regione, rispetto alla tipologia di istituto, il campione di scuole risulta costituito nel modo seguente. In Basilicata sono presenti 2 licei, con una differenza di punteggio negativa; nella provincia autonoma di Bolzano a registrare tale differenza sono 1 liceo e 1 istituto tecnico. Occorre specificare che si tratta di scuole di lingua italiana; le scuole della provincia di Bolzano che partecipano a PISA appartengono a tre categorie: quelle di lingua italiana, i cui studenti, appunto, svolgono la prova in italiano; quelle di lingua tedesca, i cui studenti svolgono la prova in tedesco; infine troviamo le scuole ladine, i cui studenti possono scegliere di svolgere la prova PISA in italiano o in tedesco. La maggior parte degli studenti di queste scuole sceglie la lingua tedesca. In Calabria vengono selezionati 1 istituto tecnico e 1 professionale (Diff. -); 1 istituto professionale (Diff. +). In Campania sono 1 liceo e 1 istituto professionale a collocarsi al di sotto della media per tipo di scuola e per regione; in Emilia Romagna 2 istituti tecnici; in Friuli Venezia Giulia 1 tecnico e 1 professionale. Nel Lazio, tra le scuole con una differenza di punteggio negativa troviamo 2 licei, mentre è 1 istituto tecnico a collocarsi al di sopra della media per tipo di scuola e per regione. In Liguria, si caratterizzano per una differenza di punteggio di segno negativo 2 licei e 2 istituti professionali, per una differenza di segno positivo 1 professionale. In Lombardia e nel Veneto,

le scuole con una differenza di punteggio negativa appartengono a tutte e tre le tipologie di istituto considerate (1 liceo, 1 tecnico e 1 professionale); in Lombardia si aggiunge 1 istituto professionale con una media in lettura superiore di 73 punti a quella per tipo di scuola e per regione. Nelle Marche troviamo solo scuole con una differenza di segno negativo: si tratta di 1 liceo e di 1 istituto tecnico. In Molise è presente una prevalenza di scuole con differenza di punteggio di segno negativo, rappresentative di tutte le tipologie di istituto considerate nella selezione del campione; l'istituto con una differenza di segno positivo è un professionale. In Piemonte, così come in Toscana e nella provincia di Trento, il criterio di campionamento adottato ha permesso di selezionare una sola scuola: in tutti e tre i casi si tratta di 1 liceo, con una differenza di segno negativo. Troviamo una sola scuola anche in Valle d'Aosta: 1 professionale (Diff. +). In Puglia, sono 1 tecnico e 1 professionale a registrare una differenza di punteggio positiva e ancora 1 professionale una differenza di punteggio di segno negativo. In Sicilia, le scuole che si discostano in senso negativo dalla media, per tipo di scuola e per regione, di oltre 73 punti sono 1 liceo e 1 tecnico; consegue una media superiore a quelle di riferimento 1 istituto professionale. In Umbria, entrano a far parte del campione 4 scuole con una differenza di segno negativo (2 licei, 1 tecnico e 1 professional1) e 1 istituto professionale con una differenza di punteggio positivo.

4.2 LE CARATTERISTICHE DELLE SCUOLE DEL CAMPIONE

Sulla base dei dati PISA è possibile descrivere le 50 scuole selezionate in funzione di alcune caratteristiche, relative al punteggio medio conseguito dagli studenti nella *literacy* in lettura e al contesto in cui le scuole si trovano.

Queste ultime informazioni provengono dal questionario scuola di PISA e riguardano, ad esempio, il *Tipo di scuola* (scuola statale oppure paritaria), le *Dimensioni del centro abitato in cui si trova la scuola* e le *Dimensioni della scuola*, ma anche altre variabili e indici che, in Italia, presentano una relazione con le *performance* degli studenti.

Il rapporto internazionale di PISA 2009 mette in evidenza la relazione tra alcune variabili legate al contesto scuola e i risultati conseguiti dagli studenti.

«Since school is where most learning takes place, what happens in school has a direct impact on learning. In turn, what happens in school is influenced by the resources, policies and practices at higher administrative levels within a country's education system.» (OECD, 2010a. Vol. IV, p.13).

In modo particolare, in PISA, l'analisi delle caratteristiche delle scuole e dei sistemi scolastici viene condotta attraverso il confronto con quelli che vengono definiti i *"Successful school*

systems”, ossia quei sistemi scolastici i cui studenti conseguono un punteggio medio in lettura superiore alla media OCSE (493) e nei quali il *background* socio-economico degli studenti ha sulla lettura un impatto minore di quanto non ne abbia sul paese OCSE tipo (in media nei paesi OCSE il 14% della varianza nei punteggi di lettura viene spiegata dal *background* socio-economico (OECD, 2010, Vol. II, IV).

Le caratteristiche dei sistemi scolastici con una *performance* in lettura al di sopra della media OCSE e che mostrano una relazione con i risultati degli studenti e l’equità dei sistemi scolastici sono presentate nello schema seguente.

Figura 4.1 - Caratteristiche dei sistemi scolastici con una performance in lettura superiore alla media OCSE

1. Selezione degli studenti e costruzione delle classi (<i>Selecting and grouping students</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Differenziazione verticale degli studenti • Differenziazione orizzontale a livello di sistema scolastico • Differenziazione orizzontale a livello scuola
2. Gestione della scuola (<i>Governance of schools</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Livello di autonomia delle scuole nel prendere decisioni in riferimento al curriculum e alla valutazione • Livello di competizione tra scuole
3. Politiche di valutazione e di Accountability (<i>Assessment and accountability policies</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso dei risultati delle valutazioni e degli apprendimenti degli studenti a scopo informativo e di confronto rispetto a uno standard di riferimento. • Uso dei risultati delle valutazioni e degli apprendimenti degli studenti per prendere decisioni che riguardano la scuola.
4. Risorse investite per l’educazione (<i>Resources invested in education</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Spesa per studente (età dai 6 ai 15 anni) • Classi di ampie dimensioni e salari alti degli insegnanti. • Classi di piccole dimensioni e/o salari bassi degli insegnanti.

Fonte: traduzione e adattamento da OECD (2010a) Vol. IV.

I dati di PISA 2009 mettono in evidenza, in modo particolare, la relazione tra tre delle quattro caratteristiche sopra citate, le *performance* degli studenti e l’equità dei sistemi scolastici. La prima di queste è il modo in cui gli studenti sono raggruppati nei diversi percorsi scolastici e all’interno delle scuole nel momento in cui vengono formate le classi “Selezione degli studenti e costruzione delle classi” (*Selecting and grouping students*). La seconda è relativa al livello di autonomia delle singole scuole nel prendere decisioni in riferimento al curriculum e alla

valutazione e alla competizione tra scuole a cui gli studenti possono iscriversi (*Governance of schools*); la terza riguarda il modo in cui sono investite le risorse per l'educazione (*Resources invested in education*). Rispetto all'uso delle valutazioni degli studenti (*Assessment and accountability policies*), la quarta caratteristica individuata da PISA, i sistemi scolastici che conseguono alte *performance* mostrano di utilizzare queste valutazioni per finalità differenti.

In riferimento alla "Selezione degli studenti e costruzione delle classi" (*Selecting and grouping students*), gli studenti possono essere differenziati attraverso un sistema verticale di differenziazione (*vertical differentiation*), che si traduce nel modo in cui gli studenti attraversano il sistema scolastico con l'aumentare della loro età. Questo è determinato dall'età di ingresso nel sistema scolastico e dalle eventuali ripetenze di una o più classi nel corso della carriera scolastica di uno studente. Gli studenti possono essere differenziati anche attraverso un sistema orizzontale di differenziazione (*horizontal differentiation*), riscontrabile a livello di sistema e di singola scuola e che rappresenta le differenze in termini di istruzione all'interno di una classe o tra tipologie di scuole. Si parla di differenziazione orizzontale a livello di sistema, quando le scuole selezionano gli studenti sulla base dei loro precedenti risultati scolastici, quando sono previsti specifici percorsi scolastici ossia differenti tipologie di scuole (ad esempio percorsi di istruzione o di formazione professionale) e quando viene stabilita una precisa età per accedere a tali percorsi. A livello di scuola, invece, questo tipo di differenziazione si traduce nel raggruppamento degli studenti in funzione delle loro competenze o nel trasferimento degli studenti presso altre scuole a causa del loro basso rendimento, di problemi comportamentali o per speciali esigenze di apprendimento.

In sintesi, i dati di PISA 2009 mostrano che i sistemi scolastici che ottengono le migliori *performance* condividono alcune caratteristiche, anche se questo non necessariamente significa che esse siano la causa della loro riuscita; tra queste, un basso livello di differenziazione orizzontale degli studenti, che è in relazione più che con i loro risultati con l'equità del sistema; un alto livello di autonomia nelle scelte che riguardano il curriculum e la valutazione; un basso livello di competizione con altre scuole a cui gli studenti possono iscriversi e una spesa per l'istruzione che privilegi il salario degli insegnanti piuttosto che la dimensione ridotta delle classi².

Alcune di queste caratteristiche di tipo organizzativo sono analizzate per l'Italia e per le scuole del campione della ricerca. I dati vengono presentati per singola scuola e nel confronto con la

² Cfr. OECD (2010a), Vol. IV.

media della propria regione, che comprende tutte le scuole che a livello regionale hanno partecipato all'indagine e che pertanto è rappresentativa della popolazione della regione di riferimento. Sono escluse dal calcolo della media regionale le scuole secondarie di I grado e la Formazione professionale, dal momento che non sono state prese in considerazione per la selezione delle scuole del campione della ricerca.

Le analisi sono state realizzate utilizzando i pesi studenti, in quanto il criterio di campionamento delle scuole, la differenza di punteggio in lettura (di ± 73 punti) dalla media per tipo di scuola e per regione, è riferito agli studenti (Cfr. *Nota tecnica sul disegno di campionamento in PISA*).

Il disegno di campionamento in PISA. Nota tecnica

PISA è una delle indagini internazionali più ampie e questo comporta uno sforzo metodologico notevole dal punto di vista delle strategie di raccolta dati.

I risultati provenienti da PISA permettono di valutare i vari paesi sotto diversi aspetti e a diversi livelli: è possibile considerare sia variabili di *performance*, sia variabili di contesto; è possibile interpretare i risultati a livello paese, a livello scuola e a livello studente.

Data la complessità dell'indagine e la rilevanza che i risultati assumono, è necessario che i dati prodotti siano il più possibile attendibili e rappresentativi della popolazione a cui si riferiscono. Per raggiungere questi obiettivi, il campione di studenti selezionati per partecipare alla ricerca deve essere costruito il più rigorosamente possibile.

In PISA viene adottato un disegno di campionamento particolarmente sofisticato. In questa nota tecnica sono descritte le caratteristiche principali e gli accorgimenti per l'analisi dei dati; per approfondimenti si può consultare il *PISA 2009 Technical Report*³, o il *PISA Data Analysis Manual*⁴.

La struttura del disegno di campionamento utilizzato in PISA

La popolazione di riferimento di PISA è costituita dagli studenti di 15 anni iscritti in un qualunque tipo di istituto d'istruzione e formazione, a partire dal secondo anno della scuola secondaria di primo grado. Il campione di studenti PISA deve essere quindi rappresentativo di tale popolazione.

Le indagini su larga scala comportano uno sforzo metodologico e logistico che deve tenere conto di determinati vincoli quali, ad esempio: i costi di attuazione, l'ampiezza del campione, la raggiungibilità degli individui selezionati, la possibilità di avere la lista della popolazione per la successiva selezione delle unità di analisi.

Il disegno di campionamento utilizzato in PISA è un disegno a due stadi stratificato con selezione proporzionale all'ampiezza (*Proportional Per Size sampling*- PPS). In generale, il campionamento a due stadi prevede appunto due momenti: nello Stadio 1 vengono selezionate le unità primarie di campionamento (*Primary Sampling Units* – PSUs); nello Stadio 2 vengono selezionate le unità secondarie di campionamento (*Secondary Sampling Units* – SSUs) dalle PSUs. La probabilità con cui vengono selezionate le unità di campionamento influisce sul calcolo dei pesi che vengono utilizzati per calcolare le stime di popolazione.

Per esemplificare, supponendo di avere una popolazione di 10 scuole, ciascuna frequentata da 40 studenti, in totale si avrà una popolazione di 400 studenti. In questa situazione ideale, tutte le scuole hanno la stessa dimensione. Dalla popolazione di 400 studenti si vuole estrarre un campione probabilistico di 40 studenti da 4 scuole selezionate casualmente. A questo scopo viene utilizzato un campionamento casuale semplice (*Simple Random Sampling* – SRS)

Se consideriamo le scuole, una scuola ha una probabilità di $4/10=0,4$ di essere selezionata. Il suo peso sarà pari a $1/0,4= 2,5$; cioè ogni scuola vale due scuole e mezza. Sommando i pesi

³ OECD (2010), *PISA 2009 Technical Report*, PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>

⁴ OECD (2009), *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*, PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264056275-en>

scuola si ottiene nuovamente il numero di scuole nella popolazione: $2,5 * 4 = 10$.

Passando agli studenti, supponendo di selezionare da ogni scuola 10 studenti per avere un campione finale di 40 studenti, all'interno di ogni scuola uno studente ha una probabilità pari a $10/40=0,25$ di entrare nel campione. Allo stesso modo, il suo peso sarà pari a $1/0,25=4$; cioè uno studente campionato all'interno della singola scuola ne vale 4 ($4 * 10 = 40 =$ ampiezza della scuola). A questo punto, il peso finale dello studente (lo stesso vale per la probabilità) sarà uguale a $2,5$ (peso della scuola) * 4 (peso dello studente nella scuola) = 10 ; cioè nel campione finale ciascuno studente selezionato nella singola scuola ne vale 10 e quindi i 10 studenti selezionati in ciascuna scuola corrispondono a 100 studenti nella popolazione ($10 * 10 = 100$). Sommando i pesi finali degli studenti nelle 4 scuole si ottiene il totale degli studenti nella popolazione ($100 * 4 = 400$).

Tuttavia, in realtà, le scuole hanno ampiezze diverse. Applicando il precedente ragionamento si ottengono a livello studente risultati diversi. In questo caso, infatti, una scuola ha sempre la probabilità di 0,4 di essere selezionata, con un peso pari a 2,5. Sommando i pesi otteniamo sempre il numero di scuole presenti nella popolazione (10). Per quanto riguarda gli studenti, invece, la loro probabilità di selezione, e quindi il loro peso, cambia a seconda dell'ampiezza della scuola: uno studente selezionato all'interno di una scuola piccola ha un peso minore di uno studente selezionato all'interno di una scuola grande. Questa variabilità a livello studente influisce sul calcolo del peso finale studente e sulla somma dei pesi finali: a seconda delle scuole che vengono scelte, è possibile ottenere una sovrastima o una sottostima della popolazione degli studenti, inficiando l'attendibilità dei risultati.

Le indagini su larga scala hanno come *focus* principale gli studenti, piuttosto che le scuole, quindi, per ovviare a questi inconvenienti del SRS, le singole scuole vengono selezionate con una probabilità proporzionale alla loro ampiezza (PPS). Rimanendo nell'esempio precedente, se in una scuola ci sono 60 studenti, allora la sua probabilità di entrare nel campione è uguale a: $(60 * 4)/400 = 240/400 = 0,6$. Allo stesso modo, se in una scuola ci sono 40 studenti, la sua probabilità sarà uguale a: $(40 * 4)/400 = 160/400 = 0,4$.

Come si può vedere, le scuole grandi hanno una probabilità maggiore delle scuole piccole di essere campionate, ma hanno un peso minore. Per gli studenti selezionati all'interno delle scuole vale il ragionamento inverso: nella prima scuola, uno studente ha una probabilità pari a $10/60=0,17$ di essere selezionato; nella seconda è di $10/40=0,25$. Quindi, in una scuola grande uno studente ha una probabilità minore di entrare nel campione, ma il suo peso è maggiore.

Nel PPS rimangono costanti i pesi finali studente, infatti: per la prima scuola il peso finale è uguale a $1/0,6*10,17=10,2$; per la seconda scuola è uguale a $1/0,4*10,25=10$. È evidente che anche la somma dei pesi sarà la stessa, ottenendo il numero totale di studenti nella popolazione.

Nel PPS, l'elemento di variabilità sta nei pesi scuola: sommandoli, infatti, non si ottiene più il numero totale di scuole nella popolazione. Questo può variare a seconda della scuola che viene campionata, grande o piccola. Per mantenere la discrepanza tra somma dei pesi scuola e numero di scuole nella popolazione la più piccola possibile, le scuole vengono selezionate in maniera sistematica, il cui passo (intervallo) è determinato dal rapporto tra numero di studenti nella popolazione e numero di scuole da campionare: $int. = 400/4 = 100$.

A questo scopo le scuole vengono ordinate in senso crescente rispetto alla loro ampiezza cumulativa e poi vengono selezionate applicando l'intervallo di campionamento. Nel caso precedente, vengono selezionate le scuole ogni 100 studenti.

Accorgimenti per l'analisi dei dati

Il paragrafo precedente ha descritto brevemente la struttura e la metodologia del disegno di campionamento degli studenti in PISA. Dal precedente ragionamento si deduce che, per ottenere stime di popolazione a livello studente il più attendibili possibile, i dati devono essere ponderati con i pesi finali studente. La ragione sta nel fatto che il disegno di campionamento massimizza l'efficienza a livello studente.

Per quanto riguarda le scuole, si è visto che, anche se tenuta sotto controllo, esiste una certa variabilità nei pesi scuola che non riporta esattamente al numero di scuole presenti nella popolazione. Questo non implica automaticamente che non si possano analizzare i dati scuola solo ponderandoli con i relativi pesi, ma è necessario essere consapevoli che, a livello di stima di popolazione, si sta introducendo un elemento di variabilità che può alterare la loro attendibilità. Inoltre, considerando il modello di valutazione adottato in PISA (Antecedenti - Processi - Outcome) nel quale vengono esaminate variabili di sfondo sia a livello studente che a livello scuola, sembrerebbe più informativo valutare le variabili a livello scuola come attributi degli studenti, e quindi utilizzare i pesi finali studente anche per queste variabili di contesto.

4.2.1 Tipo di scuola, dimensioni del centro abitato e dimensioni della scuola.

a. Tipo di scuola

Al Dirigente scolastico viene chiesto di indicare se la sua scuola è statale, ossia se è controllata e gestita in maniera diretta o indiretta dal Ministero dell'Istruzione o da altri Enti pubblici, o paritaria⁵, e quindi controllata e gestita in maniera diretta o indiretta da organizzazioni non governative, quali, ad esempio, ordini religiosi, sindacati, associazioni private, ecc. Occorre precisare che, in PISA, ci sono due categorie di scuole private: le scuole private dipendenti e quelle indipendenti da autorità governative. Le scuole private sono classificate in scuole private che dipendono da autorità governative, quando più del 50% dei loro finanziamenti provengono da enti locali, regionali, statali e/o da enti governativi nazionali, e in scuole private indipendenti da autorità governative, quando meno del 50% dei loro fondi proviene da fonti pubbliche.

Alla domanda se la presenza di scuole private possa creare una differenza nei risultati generali di un sistema scolastico, i risultati di PISA 2009 indicano che non c'è relazione tra la proporzione di scuole private in un sistema scolastico e le sue *performance*, come non c'è relazione con il livello di equità di un sistema scolastico. Tra i paesi OCSE, solo l'1% della

⁵ Nella versione internazionale del questionario, si parla di scuola "pubblica" e scuola "privata"; i termini "statale" e "paritaria" sono adattamenti al contesto italiano.

varianza è spiegata dal modo in cui la scuola è gestita (pubblica/privata) e il 5% sia dal modo in cui la scuola è gestita, sia dal *background* socio-economico degli studenti e delle scuole. Quindi, la debole relazione tra differenze nelle *performance* e differenze nel modo in cui una scuola è gestita è collegata alle differenze di *background* socio-economico tra le scuole⁶.

«After accounting for the socio-economic and demographic profiles of students and schools, students in OECD countries who attend private schools show performance that is similar to that of students enrolled in public schools» (OECD, 2010a. Vol. IV, p.14).

Nei paesi OCSE, in media, gli studenti che frequentano le scuole private raggiungono una *performance* in lettura di 25 punti superiore a quella degli studenti delle scuole pubbliche. Tuttavia, coloro che frequentano le scuole private sono caratterizzati da un *background* socio-economico più favorevole, pertanto la relazione positiva tra scuole private e *performance* è spiegata in parte dalle caratteristiche delle scuole e degli studenti piuttosto che dal solo fatto di frequentare le scuole private. Infatti, se si prendono in considerazione le caratteristiche socio-economico e demografiche degli studenti e delle scuole⁷, la differenza di punteggio in lettura è di 3,4 punti e non è una differenza statisticamente significativa.

In Italia, la differenza di punteggio tra gli studenti che frequentano le scuole private e quelli delle scuole pubbliche è di circa 18 punti, a favore dei primi; se si prendono in considerazione le caratteristiche socio-economico e demografiche degli studenti e delle scuole, tale differenza si riduce notevolmente, scendendo a 6 punti. Occorre sottolineare che in entrambi i casi non si tratta di differenze statisticamente significative⁸.

In Italia, la percentuale di studenti che frequenta le scuole pubbliche⁹ è del 94,7% (85% a livello OCSE); frequentano le scuole private il 5,3% degli studenti italiani. Facendo riferimento alle categorie utilizzate in PISA, di questi, circa il 2% si trovano in scuole private dipendenti da autorità governative (l'11% a livello OCSE) e il restante 3% in scuole private non dipendenti da autorità governative (il 4,2% a livello OCSE).

Complessivamente, all'interno del campione della ricerca (Tab. 4.3 in Appendice) sono presenti 35 scuole statali (di queste 28 con una differenza di punteggio negativa e 7 con una differenza

⁶ Cfr., OECD (2010a). Vol. IV.

⁷ In PISA, il *background* socio-economico e demografico degli studenti è costituito dall'indice socio-economico e culturale degli studenti (ESCS) e da alcune caratteristiche demografiche, tra queste: se lo studente è femmina, se lo studente non ha un *background* di immigrato e se la lingua parlata a casa è uguale a quella in cui si svolgono le prove PISA. Il *background* socio-economico e demografico a livello scuola è, a sua volta, costituito dall'ESCS di scuola, dalle dimensioni della scuola e dalle dimensioni del centro abitato in cui la scuola si trova.

⁸ Cfr., OECD (2010a), vol. IV, tabelle IV.2.4b e IV.2.4c.

⁹ Nella presentazione dei dati italiani, si fa riferimento alle scuole pubbliche e alle scuole private per mantenere una coerenza con i dati internazionali. Successivamente, nella presentazione dei dati a livello regionale e a livello di singola scuola coinvolta nella ricerca si parlerà di scuole statali e paritarie.

di segno positivo) e 15 scuole paritarie (12 con diff. – e 3 con dif. +). Pertanto, delle 40 scuole del campione con una differenza di punteggio negativa, 28 sono statali, 12 paritarie. La maggior parte delle scuole con una differenza di segno positivo sono statali (7) e una minoranza di loro paritarie (3). Fanno parte di quest'ultima categoria due istituti professionali, uno della Calabria (la percentuale media di studenti di questa regione che frequenta scuole paritarie è dell'1,2%) e uno della Valle d'Aosta (la percentuale media di studenti che frequenta questo tipo di scuola è del 14,6%); un istituto tecnico del Lazio, dove la percentuale media di studenti delle scuole paritarie è del 4,6%. Le scuole statali appartenenti a questa categoria si trovano in Liguria, Lombardia, Molise, Puglia, Sicilia e Umbria. In tutti i casi citati si tratta di istituti professionali, ad eccezione della Puglia, l'unica regione con due scuole statali che si differenziano, in senso positivo, per più di 73 punti dalla media per tipo di scuola e per regione: un professionale e un istituto tecnico.

Una prima caratteristica delle scuole del campione della ricerca, quindi, sembrerebbe essere quella relativa alla tipologia di istituto, più che al tipo di scuola: la quasi totalità degli istituti con una differenza di segno positivo sono istituti professionali (8 su 10), con una prevalenza di istituti di tipo statale (6).

b. Dimensioni del centro abitato

Il rapporto internazionale PISA mette in evidenza come, in alcuni paesi, le *performance* degli studenti e il profilo socio-economico o quello organizzativo dei sistemi scolastici possano variare in maniera considerevole in funzione delle aree in cui sono situate le scuole. La partecipazione italiana a PISA con un campione rappresentativo a livello regionale permette di cogliere le differenze all'interno delle singole regioni.

Quindi, le dimensioni del centro abitato in cui si trovano le scuole sono in relazione con la *performance* degli studenti. Questa relazione si traduce, nei paesi OCSE e in maniera più evidente in Italia, in una differenza di punteggio in lettura statisticamente significativa, anche dopo aver tenuto conto del *background* socio-economico degli studenti. In Italia, gli studenti che frequentano scuole situate in una "cittadina" (da 3.000 a 15.000 abitanti) conseguono un punteggio in lettura che si differenzia da quello degli studenti di scuole situate in centri con meno di 3.000 abitanti (un "paese o frazione") di 51 punti (di 14 punti la differenza a livello OCSE). Prendendo in considerazione l'ESCS studenti, tale differenza è di 42 punti a livello

nazionale e di 10 punti a livello OCSE. Tra gli studenti che frequentano scuole di “piccola città” (da 15.000 a 100.000 abitanti) e quelli di scuole situate in un “paese o frazione”, la differenza è di 65 punti a livello nazionale (53 punti tenendo conto dell’ESCS studenti) e di 28 punti a livello OCSE (18 dopo aver preso in considerazione l’ESCS studenti). La differenza di punteggio in lettura tra gli studenti che frequentano scuole situate in “città” (da 100.000 a 1.000.000 di abitanti) o in “grandi città” (centro con più di 1.000.000 abitanti) e quelli frequentanti scuole in centri con meno di 3.000 abitanti è di 72 punti a favore dei primi (42 dopo aver considerato l’indice di status socio-economico e culturale degli studenti); tale differenza è nettamente superiore a quella che si registra a livello OCSE: 40 punti, 23 dopo aver considerato l’ESCS studenti¹⁰.

In Italia, la percentuale di studenti che frequenta scuole situate in un centro con meno di 3.000 abitanti (“paese o frazione”) è dell’1,4%, il 9,9% nei paesi OCSE. Questi studenti conseguono un punteggio medio in lettura di 422 punti, 467 a livello OCSE. Il 15,8% degli studenti italiani frequenta scuole situate in una “cittadina”, il 21,6% nei paesi OCSE, il loro punteggio medio in lettura è di 473 punti, 482 la media OCSE. Oltre la metà degli studenti italiani (51,4%) frequenta scuole situate in “piccola città” (da 15.000 a 100.000 abitanti), nei paesi OCSE tale percentuale sale al 34,1%; il loro punteggio medio è di 488 punti, mentre è di 495 punti quello degli studenti nei paesi OCSE. Il 23% degli studenti italiani, in linea con la media OCSE, frequenta scuole che si trovano in “città” e consegue un punteggio medio in lettura di 495 punti (509 la media OCSE); il restante 8,4% (16% a livello OCSE), punteggio medio in lettura di 493 punti (503 la media OCSE), frequenta scuole situate in centri con più di 1.000.000 abitanti (“grandi città”)¹¹.

Rispetto alle dimensioni del centro abitato in cui si trovano le scuole del campione della ricerca (Tab. 4.3 in Appendice), la maggior parte di esse (23) è situata in “piccole città” (da 15.000 a 100.000 abitanti); nella quasi totalità delle regioni, la più alta percentuale di studenti quindicenni frequenta scuole situate in centri di queste dimensioni, in accordo con quanto accade a livello nazionale. Le restanti scuole si distribuiscono sul territorio nel modo seguente: 11 istituti in centri da 3.000 a 15.000 abitanti (“cittadine”), 12 in “città” (da 100.000 a 1.000.000 di abitanti), 3 in “grandi città” (più di 1.000.000 abitanti) e una in un “paese o frazione”.

¹⁰ Cfr., OECD (2010d), vol. II, Tab. II.2.6.

¹¹ Cfr., OECD (2010d), vol. II, Tab. II.2.6.

c. *Dimensioni della scuola*

Le dimensioni della scuola sono determinate dal numero di studenti iscritti nella scuola e concorrono a definire il *background* socio-economico e demografico a livello scuola. Le caratteristiche socio-economico e demografiche della scuola, in PISA, vengono usate per spiegare la relazione tra alcuni fattori a livello scuola e le *performance* degli studenti. Per questo motivo, è utile tenere presenti le dimensioni della scuola anche per gli istituti del campione della ricerca.

Analizzando le variabili sopra citate per le singole scuole del campione della ricerca (Tab. 4.3 in Appendice), in Basilicata troviamo due licei, i cui studenti conseguono un punteggio medio in lettura al di sotto della media per tipo di scuola e per regione; in entrambi i casi si tratta di scuole statali, che si differenziano tra loro per le dimensioni, nel primo istituto il numero di studenti iscritti è superiore a quello regionale, nel secondo tale valore è inferiore, e per le dimensioni del centro abitato in cui si trovano: una “piccola città” il primo, una “cittadina” il secondo istituto, le due tipologie di centro abitato in cui si trovano le scuole frequentate dalla quasi totalità degli studenti della regione.

Nella provincia autonoma di Bolzano, le scuole selezionate sono un liceo e un istituto tecnico, entrambi si caratterizzano per una differenza di punteggio negativa, per il loro stato di scuole statali e per le dimensioni della scuola, inferiori a quella della provincia. Il liceo è situato in una “piccola città”, la tipologia di centro dove si trovano le scuole frequentate da oltre la metà degli studenti della provincia, mentre l’istituto tecnico è situato in una “città”, la tipologia di centro dove si trovano le scuole frequentate dal 17,5% degli studenti.

In Calabria le due scuole con una differenza di punteggio negativa sono un istituto tecnico e un professionale, entrambi statali; quella con una differenza di segno positiva è un professionale paritario. Quest’ultimo, insieme all’istituto tecnico, ha un numero di studenti iscritti inferiore alla media della regione e entrambi si trovano in una “cittadina”, mentre l’istituto professionale (Diff. -) si trova in una “piccola città” e presenta un numero di studenti iscritti (950) superiore a quello medio regionale (687).

Le scuole individuate in Campania sono un liceo e un istituto professionale, entrambe con una differenza di punteggio negativa, entrambe statali e con un numero di studenti iscritti superiore a quello medio di regione (890), rispettivamente 1000 e 1608. Rispetto alle

dimensioni del centro abitato, il liceo si trova in una “piccola città”, mentre il professionale in una “grande città” (con più di 1.000.000 abitanti).

In Emilia Romagna, le scuole selezionate sono due istituti tecnici, uno statale e uno paritario, entrambi con una differenza di punteggio negativa e con un numero di studenti iscritti inferiore a quello medio di regione. Le dimensioni del centro abitato, per entrambi gli istituti, corrispondono a quelle della “città” (da 100.000 a 1.000.000 di abitanti).

Le due scuole selezionate in Friuli Venezia Giulia sono un istituto tecnico e un professionale; per le variabili prese in considerazione presentano caratteristiche analoghe: entrambe sono statali e si collocano al di sotto della media in lettura per tipologia di scuola e per regione, presentano un numero di studenti iscritti inferiore a quello regionale (rispettivamente 233 per il tecnico e 169 per il professionale, contro una media regionale di 685), sono situate in una “Cittadina”, tipologia di centro abitato dove, in questa regione, si trovano le scuole frequentate da circa il 25% degli studenti (il 54,5% si trova in scuole situate in “Piccole città” e il 14,4% in “Città”).

Nel Lazio entrano a far parte del campione due licei, entrambi con differenza di punteggio in lettura negativa, e un istituto tecnico, con una differenza di punteggio di segno positivo. Tutti e tre gli istituti sono paritari e si collocano al di sotto della media della regione per il numero di studenti iscritti. A questo proposito, l’istituto tecnico risulta essere una scuola particolarmente piccola (11 studenti, contro una media regionale di 732), pur trovandosi in un centro abitato con più di 1.000.000 abitanti (“grande città”). Sempre in una “grande città” si trova anche uno dei due licei selezionati, mentre l’altro si trova in una “piccola città”, tipologia di centro abitato che presenta circa il 48% degli studenti che frequentano le scuole in questa regione.

Tutti gli istituti selezionati in Liguria presentano un numero di studenti iscritti inferiore a quello medio di regione (709). Tre di essi, due licei e un istituto professionale con una differenza di punteggio negativa, si trovano in “città”, mentre i restanti due professionali, uno con Diff. + e uno con Diff. -, sono situati in una “piccola città”.

In Lombardia sono state selezionate tutte le tipologie di scuola del campione: un liceo, paritario, che si colloca al di sotto della media in lettura per tipologia di scuola e per regione e al di sotto di quella regionale per le dimensioni della scuola; un istituto tecnico, che presenta le stesse caratteristiche del liceo, ad eccezione del fatto che si tratta di un istituto statale. Sia il liceo, sia il tecnico si trovano in una “città”. È in riferimento ai due istituti professionali

selezionati che si riscontrano differenze: pur essendo entrambi statali, nel primo caso (scuola C) l'istituto si colloca al di sopra della media in lettura per tipologia di scuola e per regione; è un istituto di grandi dimensioni (1032 studenti, 795 il numero medio regionale), si trova in una "città", che a livello regionale presenta circa il 15% di studenti frequentanti le scuole della Lombardia. Il secondo professionale selezionato si caratterizza per una differenza di punteggio in lettura negativa, è un istituto statale di una "cittadina", dove si trovano le scuole frequentate dal 21% degli studenti della regione, con un numero di studenti iscritti inferiore a quello medio regionale.

Il liceo e l'istituto tecnico selezionati nelle Marche hanno entrambi differenza di punteggio negativa e un numero di iscritti inferiore a quello medio regionale; il liceo è paritario e si trova in una "piccola città", il tecnico è un istituto statale di una "cittadina".

Dei cinque istituti selezionati in Molise, un liceo, un tecnico e tre professionali, solo un professionale presenta un numero di iscritti superiore alla media della regione (scuola C) e solo per un professionale si registra una differenza di punteggio positiva (scuola E). Gli istituti si trovano in un centro con meno di 3000 abitanti (liceo), in una "cittadina" (tecnico e un professionale), in una "piccola città" (due professionali). Gli istituti sono tutti statali; in questa regione non si registra la presenza di studenti frequentanti scuole paritarie.

In Piemonte entra a far parte del campione della ricerca un liceo paritario; in questa regione la percentuale media di studenti che frequentano le scuole paritarie è del 5,8%, con un numero di iscritti inferiore a quello medio della regione (138, 743 a livello regionale) e situato in una "piccola città".

Anche in Puglia, come in Molise, gli istituti selezionati sono tutti statali. Si tratta di un professionale di una "cittadina", con una differenza di punteggio di segno negativo e un numero di iscritti inferiore a quello medio regionale; un istituto tecnico e un professionale, entrambi con una differenza di punteggio positiva e situati in una "piccola città"; per il professionale si registra un numero di iscritti superiore a quello medio della regione.

I tre istituti selezionati in Sicilia si trovano in una "piccola città" (da 15.000 a 100.000 abitanti). Il liceo presenta una differenza di punteggio in lettura negativa, è un istituto paritario (la percentuale di studenti che frequenta le paritarie in questa regione è del 5,2%) e registra un numero di studenti iscritti inferiore a quello medio regionale. L'istituto tecnico, anch'esso con una differenza di punteggio negativa e con un numero di iscritti inferiore alla media della

regione è un istituto statale. Sempre statale è anche il professionale che, al contrario degli altri due istituti, presenta una differenza di punteggio positiva e un numero di iscritti (757) di poco inferiore alla media della Sicilia (777).

Il liceo della Toscana (Diff. -) è un istituto paritario, in questa regione l'1,4% degli studenti frequenta scuole paritarie, con un numero di iscritti (111) inferiore a quello medio regionale (651) e situato in una "piccola città".

Anche nella provincia autonoma di Trento il criterio di campionamento utilizzato ha portato alla selezione di una sola scuola. Si tratta di un liceo statale di una "piccola città", con un numero di iscritti (860) superiore a quello medio provinciale (788).

In Umbria entrano a far parte del campione della ricerca due licei che si differenziano per quanto riguarda il tipo di scuola e le dimensioni del centro abitato in cui si trovano: il liceo paritario è situato in una "città", quello statale in una "piccola città". Sempre statali e sempre situati in una "piccola città", l'istituto tecnico e il professionale. Tutti questi istituti si caratterizzano per la differenza di punteggio di segno negativo e per il numero di studenti iscritti inferiore a quello medio di regione. L'unica scuola selezionata con una differenza di punteggio positiva e che presenta un numero di iscritti (848) superiore a quello medio a livello regionale (630) è un istituto professionale statale situato in una "città".

L'istituto professionale della Valle d'Aosta presenta una differenza in lettura di segno positivo; è un istituto paritario - in questa regione il 14,6% degli studenti frequenta scuole paritarie, il dato più alto a livello nazionale - ha un numero di iscritti inferiore a quello medio delle scuole della Valle d'Aosta e si trova in una "piccola città".

In Veneto vengono selezionati tre istituti con una differenza di punteggio negativa: un liceo paritario, un tecnico e un professionale statali. Solo per il tecnico, situato in una "cittadina", centro dalle dimensioni inferiori a quelle delle altre due scuole ("piccola città" e "città"), si registra un numero di iscritti superiore a quello medio delle scuole della regione.

4.2.2 Rapporto tra le Politiche della scuola in riferimento alla selezione degli studenti e alla costruzione delle classi e *performance* degli studenti

Tra le “Politiche della scuola in riferimento alla selezione degli studenti e alla costruzione delle classi”¹² (*School’ policies on selecting and grouping students*), in Italia, le due variabili per le quali si registra una relazione con i risultati degli studenti sono la percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi (SC07Q02) e la probabilità che uno studente possa essere trasferito in un’altra scuola per basso rendimento scolastico, problemi comportamentali, speciali esigenze di apprendimento (SC20Q01, 03, 04). Nel primo caso, PISA mette in evidenza che i sistemi scolastici con un’alta percentuale di ripetenze sono quelli in cui si registra una *performance* degli studenti meno buona. Questo accade anche in Italia, dove la relazione negativa permane anche tenendo conto del *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole. Gli studenti italiani quindicenni che hanno ripetuto una o più classi sono il 16%, contro una media OCSE del 13%.¹³ Questa relazione si traduce in una differenza di punteggio in lettura, statisticamente significativa, di -1,8 punti e di -0,9 considerando il *background* socio-economico e demografico a livello studente e scuola. Nel secondo caso, al contrario, parliamo di relazione positiva, non più presente quando si tiene conto del *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole.

Esiste una relazione tra le politiche in riferimento alla selezione e alla costruzione delle classi e il *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole. Tra i paesi OCSE, il 9,6% della varianza tra scuole nei risultati degli studenti in lettura è spiegata dalle politiche delle scuole in riferimento alla selezione e alla costruzione delle classi e dal *background* socio-economico e demografico. Questo accade in maniera particolarmente evidente in alcuni paesi, tra cui l’Italia, sottolineando la relazione tra queste politiche e le disparità socio-economiche all’interno di un sistema scolastico.

¹² Le altre variabili relative a questa area sono *School with high academic selectivity for school admittance* (scuole in cui l’iscrizione è subordinata al conseguimento di alti risultati scolastici) e *School with ability grouping for all subjects* (scuole in cui gli studenti vengono raggruppati in funzione delle competenze nelle singole materie).

¹³ Le percentuali tengono conto delle eventuali ripetenze di una o più classi nella scuola primaria e in quella secondaria di I e II grado. Dati basati sulle risposte degli studenti.

a. *Percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi*¹⁴

La relazione negativa tra percentuale di ripetenze e risultati degli studenti si riscontra in diverse scuole del campione della ricerca e, in modo particolare, all'interno di alcune regioni/province autonome (Tab. 4.4 in Appendice). Le scuole con una differenza di punteggio negativa in lettura delle province autonome di Bolzano e Trento e quelle di Calabria, Campania, Friuli Venezia Giulia, Puglia, Toscana e Veneto presentano una percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi superiore alla media della propria regione/provincia. I dati mettono in evidenza, al contempo, alcune situazioni che si discostano da quanto registrato nelle regioni sopra citate. In Basilicata, ad esempio, i due licei selezionati con una differenza di punteggio negativa, entrambi pubblici, presentano percentuali di ripetenze molto differenti tra loro: nella scuola A si registra il 5% di studenti che hanno ripetuto una o più classi, percentuale inferiore a quella media della regione (8,9%), mentre nella scuola B tale percentuale sale al 20%. Caso analogo nel Lazio, dove la scuola A (Diff. -), un liceo paritario, presenta il 20% di ripetenze, mentre nella scuola B, anch'essa liceo paritario con un differenza di punteggio negativa, tale percentuale scende al 3%; la percentuale media della regione è del 9%. Sempre nel Lazio, la terza scuola selezionata, un istituto tecnico paritario di piccole dimensioni (11 studenti iscritti) e con una differenza di punteggio positiva, presenta il 40% di studenti che hanno ripetuto uno o più classi.

Soltanto una delle scuole selezionate in Liguria presenta una percentuale di ripetenze superiore a quella media regionale: si tratta di un istituto professionale statale con una differenza di punteggio negativa (24,8%; 8,5% a livello regionale); gli altri istituti selezionati in questa regione presentano tutti percentuali inferiori a quella di riferimento, e questo indipendentemente dalle *performance* dei loro studenti. Caso singolare risulta essere quello della scuola A, il cui Dirigente dichiara che non ci sono studenti ripetenti all'interno del proprio istituto. In Emilia Romagna sono stati selezionati due istituti tecnici con una differenza di punteggio negativa: la scuola A, statale, presenta il 2,9% di studenti ripetenti; nella scuola B, paritaria, tale percentuale sale al 50%; 8,3% la percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi a livello medio regionale. In Lombardia, in due delle tre scuole con una differenza di punteggio negativa si registra una percentuale di studenti ripetenti inferiore a quella media regionale, rispettivamente il 4,0% nella scuola A, un liceo paritario; il 4,6% nella scuola D, un professionale statale. Anche nell'istituto tecnico delle Marche (scuola B) tale percentuale (4,0%) è inferiore a quella media della regione (8,6%). Nelle scuole selezionate in Molise,

¹⁴ Dati basati sulle risposte dei Dirigenti scolastici.

indipendentemente dal fatto che queste presentino una differenza di punteggio positiva o negativa, la percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi è superiore a quella media regionale (8%); solo nella scuola A, un liceo statale, tale percentuale è inferiore (5%). Allo stesso modo, il liceo paritario del Piemonte, selezionato con una differenza di punteggio negativa, presenta il 3% di studenti ripetenti, contro il 9,3% a livello medio regionale. In Sicilia, il Dirigente della scuola A, un liceo paritario con una differenza di punteggio in lettura negativa, dichiara di non avere studenti ripetenti. Analoga situazione nella scuola A dell'Umbria. All'interno di questa regione, anche per la scuola C, istituto tecnico statale con una differenza in lettura negativa, si registra una percentuale inferiore a quella media regionale (5% contro 7,2%), mentre per la scuola D, un professionale statale con una differenza di punteggio positiva, tale percentuale sale al 15%.

Le differenze nelle percentuali di studenti ripetenti, tra scuole con una differenza di punteggio positiva e quelle con una differenza di punteggio negativa, ma anche le differenze, all'interno di una singola regione, tra scuole della stessa tipologia potrebbero trovare una spiegazione nelle politiche e nelle pratiche adottate all'interno delle singole scuole in riferimento ai risultati degli studenti, ossia al grado di importanza che a livello di istituto e a livello di insegnanti si accorda in generale al conseguimento di alti livelli di rendimento da parte degli studenti. Per poter indagare questo aspetto, all'interno del questionario della ricerca sono presenti domande specifiche, relative alle politiche e alle pratiche della scuola in riferimento ai risultati e, in modo particolare, all'attenzione posta all'acquisizione di conoscenze e competenze nelle materie fondamentali del curriculum, allo sviluppo di competenze di tipo personale e sociale e alla richiesta di alti livelli di rendimento.

b. Probabilità che uno studente possa essere trasferito in un'altra scuola per basso rendimento scolastico, problemi comportamentali, speciali esigenze di apprendimento

In Italia, la probabilità che uno studente possa essere trasferito in un'altra scuola per basso rendimento scolastico, problemi comportamentali, speciali esigenze di apprendimento (D20 a, c, d) presenta una relazione positiva con i livelli di rendimento in lettura degli studenti, con un cambiamento nel punteggio medio degli studenti di 23,4 punti¹⁵, relazione però che non è più

¹⁵ La domanda prevede tre possibilità di risposta: *Improbabile*, *Probabile*, *Molto probabile*. La differenza di punteggio è riferita alle scuole in cui è *Molto probabile* che uno dei tre fattori elencati siano la causa del trasferimento degli studenti presso altra scuola.

presente se si tiene conto del *background* socio-economico e demografico a livello studente e a livello scuola: da 23,4 si passa a 13,4 punti e tale valore non è statisticamente significativo, contro una media OCSE di -4,9 punti.

Rispetto a questa domanda occorre fare una precisazione, il modo in cui è formulata la domanda potrebbe essere poco aderente alla realtà del contesto scolastico italiano. In Italia, infatti, a differenza di altri paesi, non è la scuola a decidere e a provvedere al trasferimento degli studenti presso altre scuole; sono piuttosto le famiglie degli studenti a chiederne il trasferimento, eventualmente anche su suggerimento della scuola stessa.

Poiché, a livello internazionale, la variazione di punteggio medio in lettura rispetto al trasferimento degli studenti per le condizioni citate è riferita alle scuole i cui Dirigenti indicano come “Molto probabile” tale pratica, i dati delle scuole del campione sono analizzati prendendo in considerazione questa modalità di risposta. Il primo dato che emerge è che, in tutte le regioni, la causa più probabile per il trasferimento di uno studente presso altra scuola è il basso rendimento scolastico, quella meno probabile le speciali esigenze di apprendimento di uno studente. Questo potrebbe trovare giustificazione nelle caratteristiche intrinseche del sistema scolastico italiano, che è un sistema volto all’inclusione degli alunni con disabilità¹⁶ e le cui finalità sono delineate nella Costituzione italiana¹⁷.

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.» (Art.3 della Costituzione italiana).

«La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2007, p. 16)).

Analizzando il dato per le singole scuole del campione della ricerca (Tab. 4.5 in Appendice), il trasferimento di uno studente per basso rendimento scolastico è “Molto probabile” in 8 scuole, solo in un caso si tratta di una scuola con una differenza di punteggio in lettura positiva: un istituto professionale statale del Molise (scuola E); in questa regione, circa l’11% degli studenti quindicenni frequenta scuole i cui Dirigenti dichiarano come molto probabile il trasferimento a causa del basso rendimento scolastico, per il 51,4% di loro è probabile. Per la scuola è molto

¹⁶ La L. 517/77 rappresenta il primo intervento normativo per l’introduzione degli alunni disabili nelle classi normali. La L. 104/92 (art. 12, c. 3) stabilisce quale obiettivo dell’integrazione scolastica “lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”.

¹⁷ Cfr., MIUR (2007), *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.

probabile anche il trasferimento di uno studente per problemi comportamentali: a livello regionale la percentuale media è dell'1,5%, mentre il 64,5% degli studenti del Molise frequenta scuole i cui Dirigenti dichiarano come improbabile il trasferimento per questo tipo di problematica.

Il trasferimento per basso rendimento scolastico è molto probabile nell'istituto tecnico della provincia autonoma di Bolzano: circa il 22% degli studenti quindicenni frequenta scuole della provincia i cui Dirigenti dichiarano come molto probabile questo tipo di trasferimento; il 57% di loro frequenta scuole in cui questo è probabile.

Per il Dirigente scolastico dell'istituto professionale del Friuli Venezia Giulia è molto probabile sia il trasferimento per basso rendimento (16,7% la media regionale), sia per problemi comportamentali: l'1,3% dei quindicenni della regione frequenta scuole i cui Dirigenti dichiarano che il trasferimento per questa problematica è molto probabile, il 52,7% di loro frequenta scuole i cui dirigenti dichiarano come improbabile il trasferimento per problemi comportamentali.

Nelle Marche, il Dirigente della scuola B, un istituto professionale con una differenza di punteggio negativa, dichiara che nella sua scuola è molto probabile che uno studente possa essere trasferito per basso rendimento scolastico; il 30,5% degli studenti di questa regione frequenta scuole in cui il trasferimento per questo tipo di problematica è molto probabile e il 35% si trova in scuole in cui esso è probabile.

Nell'istituto tecnico della Sicilia (scuola B) e nel liceo della Toscana (scuola A), entrambi con una differenza di punteggio negativa, il basso rendimento scolastico e i problemi comportamentali sono indicati come cause molto probabili di trasferimento di uno studente presso altra scuola. Per quanto riguarda il trasferimento per basso rendimento scolastico, in Sicilia, in media, circa il 17% degli studenti frequenta scuole i cui Dirigenti scolastici scelgono questa modalità di risposta, in Toscana il 13%; sempre in Sicilia, in media, sono circa il 9% gli studenti i cui Dirigenti scolastici dichiarano che il trasferimento per problemi comportamentali è molto probabile; in Toscana, poco meno del 2%.

Due delle otto scuole in cui il trasferimento per basso rendimento scolastico è molto probabile si trovano in Veneto. Si tratta di un liceo paritario e di un istituto tecnico statale, entrambi con una differenza di punteggio negativa. A livello regionale, in media, sono circa il 26% gli studenti i cui Dirigenti scelgono questa modalità di risposta.

Il trasferimento per basso rendimento scolastico, per problemi comportamentali e per speciali esigenze di apprendimento è , per tutte e tre le cause, probabile in alcune scuole con una differenza di punteggio positiva di Lazio e Liguria e improbabile in alcuni degli istituti (Diff. +) di Calabria, Lombardia, Puglia, Sicilia e Umbria.

I dati delle scuole del campione della ricerca non sembrerebbe confermare la relazione positiva, presente solo se non si tiene conto del *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole, individuata per l'Italia tra probabilità di trasferimento di uno studente presso altra scuola e i risultati degli studenti. Questi risultati sembrerebbero essere in linea piuttosto con quanto si verifica a livello internazionale, dove la relazione assume un segno negativo.

A livello internazionale, nei sistemi scolastici con un basso tasso di trasferimenti, i Dirigenti scolastici dichiarano di avere maggiore responsabilità nello stabilire le politiche di valutazione, nel decidere quali corsi offrire e nel determinarne i contenuti e nella scelta dei libri di testo. Nei paesi OCSE, il 20% della variazione nel tasso di trasferimenti è in relazione con le differenze nell'indice *Responsabilità delle scuole per il curriculum e la valutazione*. Una possibile spiegazione di questa relazione è che in sistemi scolastici in cui si sceglie raramente di trasferire gli studenti vengono utilizzati altri strumenti per lavorare con gli studenti che presentano difficoltà e che si ha l'autonomia per farlo¹⁸. Sicuramente, cercare di ritrovare tale relazione a livello di singola scuola sarebbe una forzatura, tuttavia, uno sguardo al livello di autonomia nelle decisioni relative al *curriculum* e alla valutazione delle scuole che indicano come molto probabile il trasferimento degli studenti per uno dei motivi sopra elencati mette in evidenza che per tutte queste scuole si registrano valori negativi dell'indice, fatta eccezione per il tecnico della Sicilia e per il liceo della Toscana che presentano valori positivi e superiori a quelli medi di regione.

¹⁸ Cfr. OECD, 2010a, Vol. IV.

4.2.3 Rapporto tra Gestione della scuola (*Governance of schools*) e *performance* degli studenti

a. *Responsabilità della scuola nelle decisioni relative al curriculum e alla valutazione*

I dati PISA indicano che una maggiore autonomia delle scuole nella definizione e nelle decisioni relative al *curriculum* e alla valutazione presenta una relazione positiva con i risultati degli studenti. I sistemi scolastici in cui le scuole hanno maggiore autonomia nelle decisioni che riguardano le politiche di valutazione degli studenti, quali corsi offrire e quali contenuti, i libri di testo da adottare si collocano ai livelli più alti della scala di competenza in lettura. In Italia, al contrario, le scuole con un alto livello di autonomia nelle decisioni relative al *curriculum* conseguono un punteggio in lettura inferiore a quello delle scuole con un basso livello di autonomia in questo ambito. Infatti, nel nostro paese, si registra una relazione negativa tra questo indice e le *performance* degli studenti, con una variazione di punteggio in lettura, per ogni unità dell'indice, di -6,4 punti; se si prende in considerazione il *background* socio-economico e demografico a livello studente e scuola, tale variazione scende a -8,6 punti, valore statisticamente significativo (OECD, 2010a, Vol. IV).

Analizzando i dati relativi alle scuole del campione della ricerca (Tab. 4.6 in Appendice), delle 40 scuole¹⁹ con una differenza di punteggio negativa, per 24 di loro si registrano valori positivi dell'indice, superiori a quelli medi regionali. Stessa situazione per 6 delle 10 scuole con una differenza positiva, ad indicare un livello di autonomia delle scuole nelle scelte relative al *curriculum* e alla valutazione superiore a quello medio delle scuole della regione di riferimento. All'interno delle singole regioni, in alcuni casi, le scuole selezionate presentano livelli di autonomia molto differenti tra loro, anche quando si tratta di istituti dello stesso indirizzo di studi e/o con differenza di punteggio in lettura dello stesso segno. Ne sono un esempio i due licei della Basilicata, entrambi con una differenza di punteggio negativa: mentre la scuola A presenta un valore negativo dell'indice, la scuola B presenta un valore positivo dell'indice (1.364), nettamente superiore a quello medio regionale (.214). In Calabria, tutti gli istituti selezionati, indipendentemente dalle *performance* dei loro studenti, presentano valori positivi dell'indice (1.364) e superiori a quello medio regionale (.442), ad indicare un grande livello di autonomia nelle scelte relative al *curriculum* e alla valutazione. Presentano valori negativi dell'indice (-.059), superiori a quello medio a livello di provincia (-.261), i due istituti della

¹⁹ Si ricorda che la scuola E dell'Umbria non ha fornito risposte valide alla maggior parte delle domande del questionario PISA, pertanto sono 39 le scuole con una differenza di punteggio negativa per le quali si dispone dei risultati del questionario scuola di PISA 2009.

provincia autonoma di Bolzano, entrambi con una differenza di punteggio negativa. Sembrerebbero avere un livello di autonomia superiore a quello medio della propria regione, il liceo e il professionale della Campania, entrambi con una differenza di segno negativo e con un valore dell'indice rispettivamente di 0.795 e di 1.364, contro una media regionale di .645. In Emilia Romagna, dove il valore medio dell'indice a livello regionale è di -0.33, per i due istituti tecnici (Diff. -) selezionati si registrano valori dell'indice completamente opposti, rispettivamente -.059 e .795, ad indicare differenti livelli di autonomia nelle scelte relative al *curriculum* e alla valutazione. Discorso analogo per il tecnico e per il professionale (entrambi Diff. -) del Friuli Venezia Giulia. Nel Lazio, al contrario, i due licei selezionati, entrambi con una differenza di segno negativo, presentano valori dell'indice positivi e superiori a quello medio regionale (.205), e anche in questo caso tali valori indicano livelli differenti di autonomia da parte delle scuole: .226 nella scuola A, stesso valore registrato dall'istituto tecnico (scuola C) con una differenza di punteggio positiva; .795 nella scuola B. Le scuole della Liguria sono quelle che, in qualche modo, confermano la relazione negativa tra l'indice "Responsabilità della scuola per il *curriculum* e la valutazione" e le *performance* degli studenti riscontrata per l'Italia: in questa regione, in tutte le scuole con una differenza di punteggio negativa si registrano valori positivi dell'indice (1.364), superiori a quelli medi della regione (.192), mentre nell'istituto professionale con una differenza di punteggio positiva il valore di tale indice è di -.533.

In Lombardia, l'istituto tecnico (Diff. -) e il professionale (Diff. +) presentano entrambi un valore dell'indice pari a 1.364, contro una media regionale di .077; -.059 il valore dell'indice per il liceo e per il professionale (entrambi Diff. -) selezionati in questa regione. Il liceo delle Marche (Diff. -) ha un valore dell'indice positivo (.795) e superiore a quello medio regionale (.133), mentre l'istituto tecnico, sempre con Diff. -, ha un valore dell'indice negativo (-.344). In Molise, tre dei quattro istituti selezionati con una differenza di segno negativo presentano alti valori dell'indice (1.364), mentre il quarto istituto presenta valori negativi (-.533), come anche l'istituto professionale selezionato con una differenza di punteggio positiva (-.059); il valore medio dell'indice a livello regionale è di .453. Il liceo del Piemonte (Diff. -) presenta un alto livello di autonomia nelle scelte che riguardano il *curriculum* e la valutazione (1.364), di gran lunga superiore a quello registrato a livello medio regionale (.124). Le scuole selezionate in Puglia sembrerebbero essere più in linea con quanto registrato a livello internazionale, piuttosto che con quanto accade a livello nazionale: l'istituto tecnico e il professionale (Diff. +) presentano valori dell'indice nettamente superiori a quello medio della regione, rispettivamente 1.364 per il tecnico, .795 per il professionale, .240 il valore medio a livello regionale; l'istituto professionale con una differenza di punteggio negativa presenta, al

contrario, valori negativi dell'indice (-.059). In Sicilia, i due istituti selezionati con una differenza di punteggio in lettura negativa presentano livelli di autonomia nelle scelte per il *curriculum* e la valutazione molto differenti tra loro: per il tecnico si registra maggiore autonomia (1.364) rispetto al liceo (.226), che presenta un valore dell'indice inferiore a quello medio regionale (.382). Superiore a quest'ultimo il valore dell'indice del professionale con una differenza di segno positivo (.795). Il liceo della Toscana (Diff. -) presenta un livello di autonomia nelle scelte relative al *curriculum* e alla valutazione (.795) superiore a quello registrato a livello regionale (.178); situazione completamente opposta nella provincia autonoma di Trento: -.1055 il valore dell'indice per il liceo (Diff. -), -.197 quello medio della provincia. In Umbria, è in un liceo (scuola A) e in un tecnico (scuola C) che ad alti valori dell'indice, rispettivamente .795 e 1.364, corrispondono *performance* meno buone degli studenti; mentre nella scuola B (liceo) e nella scuola D (professionale) a valori dell'indice inferiori a quello medio della regione (.008) corrispondono nel primo caso *performance* meno buone e nel secondo caso *performance* degli studenti più elevate. Nell'istituto professionale della Valle d'Aosta (Diff. +) si registra un valore dell'indice negativo (-.059); -.014 il valore medio a livello regionale. Nell'istituto professionale del Veneto (Diff. -) si registra un livello di autonomia nelle scelte che riguardano il *curriculum* e la valutazione nettamente superiore a quello medio regionale (1.364 il valore dell'indice per l'istituto, .087 il valore medio regionale), mentre per il liceo e per il tecnico, entrambi con una differenza di punteggio negativa, tale indice assume valori negativi (rispettivamente -.913 per il liceo e -.344 per il tecnico).

Il rapporto internazionale di PISA 2009 mette in evidenza che il livello di responsabilità relativa alle decisioni che riguardano il *curriculum* e la valutazione sembra essere positivamente correlato con la *performance* di un sistema scolastico, ma non sempre con quella delle singole scuole. I dati PISA relativi alle scuole del campione della ricerca, effettivamente, mettono in evidenza situazioni molto differenti all'interno di alcune regioni e differenti livelli di autonomia tra scuole dello stesso indirizzo di studi, indipendentemente dal segno, positivo o negativo, della differenza di punteggio in lettura. È il caso dei due licei della Basilicata e dell'Umbria, dei due istituti tecnici dell'Emilia Romagna, dei due istituti professionali (scuole C e D) del Molise. Questo sembrerebbe suggerire la necessità di leggere i risultati di queste scuole anche alla luce di altri fattori relativi alla valutazione degli studenti. Potrebbe essere interessante analizzare i processi di discussione e condivisione - all'interno della scuola - di criteri di valutazione comuni, di progettazione comune di strumenti di valutazione e il ruolo del Dirigente scolastico nel favorire tali processi di condivisione; l'utilizzo dei risultati delle prove

di verifica degli studenti e l'eventuale loro ricaduta sul modo in cui la scuola organizza la propria offerta formativa. Un approfondimento di questi aspetti viene condotto attraverso l'analisi delle risposte delle scuole del campione alle domande del questionario di PISA 2009, in modo particolare a quelle sull'uso di prove standardizzate e sull'utilizzo delle valutazioni degli studenti per prendere decisioni in riferimento al *curriculum*, e ad alcune domande del questionario utilizzato nella ricerca volte a rilevare le modalità di progettazione e di valutazione adottate all'interno della scuola e le eventuali attività predisposte dalla scuola in considerazione dei risultati di apprendimento degli studenti, al fine di capire in che modo i diversi livelli di autonomia dichiarati dalle scuole si traducono in pratiche interne alle scuole.

b. Scelta della scuola

La possibilità per i genitori di iscrivere i propri figli a diverse scuole dello stesso indirizzo di studi viene tradotta in PISA nella competizione tra scuole. Se, tra i paesi OCSE, il livello di competizione tra scuole non sembra essere in relazione con i risultati degli studenti, all'interno di alcuni paesi, tra cui l'Italia, se non si tiene conto del *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole, tale relazione esiste ed è positiva. In Italia, anche se la relazione non risulta essere statisticamente significativa, nelle scuole che competono con altre scuole per l'iscrizione dei quindicenni, gli studenti conseguono, in media, risultati migliori degli studenti di scuole che non competono con altre scuole: 9.8 punti in più in lettura, contro una media OCSE di 0.9 punti²⁰. Il fatto che tale relazione non sia più presente nel momento in cui si prende in considerazione il *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole potrebbe stare a indicare che gli studenti avvantaggiati da un punto di vista socio-economico, i quali – come evidenziato in PISA - conseguono solitamente risultati migliori, sono anche quelli che più facilmente frequentano scuole che competono con altre per l'iscrizione degli studenti. Questa relazione rimane invariata anche dopo aver preso in considerazione le dimensioni del centro in cui la scuola si trova e il suo stato di scuola pubblica o privata²¹. Se si prendono in considerazione le risposte dei genitori in merito alle motivazioni che determinano la scelta della scuola per i propri figli, in Italia, circa il 13% dei genitori con un *background* socio-economico meno favorevole dichiara come molto importante il fattore “spese”²², contro il 5% dei genitori con un *background* socio-economico più favorevole; pertanto, un *background*

²⁰ Cfr., OECD (2010a), vol. IV, Tab. IV.2.4c.

²¹ Cfr., OECD (2010a), vol. IV, Tab. IV.2.6.

²² A livello nazionale, l'item è formulato nel modo seguente: *Le spese (ad esempio, retta, mensa, ecc.) sono contenute*. Le risposte si collocano su una scala a quattro livelli: da *Non importante* a *Molto importante*.

socio-economico poco favorevole sembrerebbe rappresentare una limitazione per le famiglie nella scelta della scuola. Al contrario, il rendimento elevato degli studenti della scuola è considerato come molto importante, a prescindere dal *background* socio-economico della famiglia²³.

Rispetto alle scuole del campione (Tab. 4.7 in Appendice), nella maggior parte delle regioni, indipendentemente dalla differenza di punteggio in lettura (positiva o negativa) e dalle dimensioni del centro abitato in cui le scuole si trovano, per le iscrizioni degli studenti sono presenti due o più scuole o almeno un'altra scuola, sia a livello medio regionale sia a livello di singola scuola del campione. Questo accade in Basilicata, nelle province autonome di Bolzano e Trento, in Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, nel Lazio, in Liguria, Lombardia, nelle Marche, in Piemonte, Puglia, Toscana e Veneto. In Calabria, invece, sono le scuole con una differenza di punteggio in lettura negativa a competere per l'iscrizione con due o più scuole, mentre l'istituto professionale con una differenza di punteggio positiva risulta essere l'unica scuola a cui gli studenti possono iscriversi. Si tratta in effetti di un istituto paritario di piccole dimensioni (36 studenti iscritti), situato in una "cittadina" (da 3.000 a 15.000 abitanti). In Campania, il liceo e il professionale, selezionati con una differenza di punteggio negativa, entrambi istituti statali di grandi dimensioni e con un numero di studenti iscritti superiore a quello medio regionale, si trovano rispettivamente in una "piccola città" il primo e in una "grande città" il secondo; il liceo si trova a competere con due o più scuole per l'iscrizione, mentre il professionale non compete con altre scuole. Tutte le scuole selezionate in Molise competono con almeno un'altra scuola per le iscrizioni degli studenti, ad eccezione dell'istituto tecnico (Diff. -): quest'ultimo risulta essere un istituto di piccole dimensioni, con un numero di iscritti notevolmente inferiore a quello medio della regione, situato in una "cittadina"; in Molise, il 7,9% degli studenti quindicenni frequenta scuole che non competono con altre scuole per l'iscrizione. In questa regione, competono con due o più scuole l'istituto professionale (Diff. +) situato in una "piccola città" ma anche il liceo (Diff. -) che si trova in un centro con meno di 3.000 abitanti. In Sicilia, il 93% degli studenti quindicenni frequenta istituti che competono con due o più scuole per le iscrizioni, rientrano in questa categoria anche il liceo (Diff. -) e il professionale (Diff. +) selezionati; al contrario, l'istituto tecnico (Diff. -) selezionato in questa regione non compete con altre scuole. In Umbria, i due licei selezionati con differenza di punteggio negativa si trovano a competere con due o più scuole per le iscrizioni degli studenti; in questa regione, circa il 68% dei quindicenni frequenta scuole che appartengono a questa categoria. L'istituto

²³ Cfr., OECD (2010a), vol. IV, Tab. IV.2.7.

tecnico selezionato (Diff. -) compete con una sola altra scuola, circa l'11% dei quindicenni dell'Umbria frequenta scuole che si trovano a questo livello di competizione, mentre il professionale selezionato con una differenza di punteggio in lettura positiva e con un numero di iscritti superiore a quello medio di regione non compete con altre scuole per le iscrizioni degli studenti (circa il 17% dei quindicenni di questa regione frequenta scuole che rientrano in questa categoria). Anche l'istituto professionale della Valle d'Aosta (Diff. +) si trova a non competere con altre scuole: a livello regionale il 22% dei quindicenni frequenta scuole appartenenti a questa categoria.

Se, come si legge nel rapporto internazionale di PISA 2009, il livello di competizione tra scuole può essere inteso come fattore in grado di spingere le scuole nella direzione dell'innovazione e a costruire un ambiente di apprendimento più efficace²⁴, potrebbe essere interessante vedere se e in che modo le scuole che si trovano a competere con altre scuole per le iscrizioni degli studenti lavorano per raggiungere questi obiettivi. Il questionario della ricerca contiene domande volte a rilevare variabili relative a diversi aspetti che possono contribuire alla creazione di un ambiente di apprendimento efficace, alcune di queste riguardano il clima di scuola, soprattutto per quanto riguarda la partecipazione di studenti e insegnanti alla vita della scuola; il consenso e la coesione tra il corpo docente; il ruolo del Dirigente scolastico nel favorire i processi di condivisione tra gli insegnanti e il loro sviluppo professionale. Questi sono alcuni degli aspetti che l'indagine internazionale TALIS prende in considerazione per la creazione di un ambiente di insegnamento e di apprendimento efficace²⁵.

4.2.4 Rapporto tra politiche di valutazione, *accountability* e performance degli studenti

a. Uso di prove standardizzate; comunicazione dei risultati delle valutazioni degli studenti all'esterno della scuola; utilizzo dei dati per prendere decisioni relative al curriculum

Come anticipato all'inizio del capitolo, PISA non evidenzia una relazione tra l'uso di prove standardizzate e le *performance* degli studenti e questo si verifica anche in Italia, dove si registra una relazione negativa, statisticamente non significativa, se non si tiene conto del *background* socio-economico a livello studente e a livello scuola e che si traduce in una variazione di punteggio in lettura di -11 punti, contro una media OCSE di -1.2 punti. PISA verifica, inoltre, se i dati sul rendimento degli studenti sono resi pubblici dalle scuole, se sono

²⁴ Cfr., OECD (2010a), vol. IV.

²⁵ OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris, OECD Publishing.

comunicati alle famiglie, se sono usati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse o seguiti da un'autorità amministrativa. In generale, anche per queste variabili, non si rileva alcuna relazione significativa con i risultati degli studenti. Tuttavia, all'interno di alcuni paesi, tra cui l'Italia, per alcune di queste variabili come ad esempio la comunicazione all'esterno della scuola dei dati sul rendimento degli studenti,²⁶ si registra una relazione positiva con i risultati degli studenti. Relazione che non è più presente quando si prende in considerazione il *background* socio-economico degli studenti e delle scuole²⁷ e che determina una differenza di punteggio in lettura, statisticamente non significativa, di 9 punti. In Italia, si registra una relazione negativa, senza le variabili di *background* a livello scuola e studente, anche per quanto riguarda l'uso dei dati sul rendimento degli studenti per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse alla scuola e per prendere decisioni relative al *curriculum*, con un cambiamento nel punteggio in lettura, rispettivamente, di -8 e di -9.7 punti.

Se per queste variabili, la relazione evidenziata con i risultati degli studenti non è rilevante, è comunque interessante prenderle in considerazione in quanto contribuiscono a delineare un profilo dei sistemi scolastici in riferimento a una tema molto rilevante per la scuola, quello della valutazione degli studenti, degli strumenti utilizzati per condurla e degli obiettivi e finalità di tale attività. È qui che si inserisce il concetto di *accountability*²⁸.

L'adozione di livelli di rendimento prestabiliti è strettamente legata a sistemi di *accountability*. Negli ultimi dieci anni, sistemi di *accountability* basati sui risultati degli studenti hanno iniziato a diffondersi in molti dei paesi OCSE e l'aspetto più rilevante è che questi sistemi sono caratterizzati da modelli che prevedono forme di valutazione differenti e soprattutto usi differenti dei risultati di tali valutazioni. PISA 2009 raccoglie dati sulla natura di questi sistemi di *accountability* e sul modo in cui le informazioni provenienti dalle attività di valutazione vengono utilizzate e messe a disposizione degli attori coinvolti, a vario titolo, nei processi educativi.

Attraverso un'analisi dei profili latenti, PISA giunge all'individuazione di quattro modelli, sulla base dei quali sono stati raggruppati i paesi OCSE. I modelli si basano fondamentalmente su due dimensioni: la prima prevede l'utilizzo dei dati delle valutazioni degli studenti a scopo

²⁶ Nella versione nazionale del questionario, l'item è formulato nel modo seguente: *I dati sul rendimento sono resi pubblici (ad esempio, attraverso gli organi di informazione)?* Con «dati sul rendimento degli studenti» s'intendono i punteggi delle prove, i voti o la percentuale dei promossi aggregati per livello di scuola o di classe.

²⁷ La relazione positiva continua a essere presente solo in Turchia, Romania, Cina-Taipei, Colombia, Kirgizstan e Cina - Hong Kong (Cfr. OECD, 2010, Figura IV.2.6b).

²⁸ Per un approfondimento del tema, si veda: Hanushek Eric A. & Raymond Margaret E. (2006).

informativo e di confronto rispetto a uno standard di riferimento. La seconda riguarda l'eventuale utilizzo dei risultati delle valutazioni per prendere decisioni che hanno una ricaduta sulla scuola. L'idea di fondo è che nei sistemi scolastici che usano i dati relativi agli apprendimenti a scopo informativo e di confronto rispetto a uno standard prestabilito le scuole utilizzano, con maggiori probabilità, i dati per confrontarsi con altre scuole, per monitorare i progressi nel tempo, per avere i propri progressi monitorati dalle autorità governative, per rendere i risultati degli apprendimenti dei propri studenti pubblici e fornire alle famiglie un confronto dei risultati dei propri figli con quelli di altri studenti a livello nazionale o regionale. I sistemi scolastici che usano i dati sul rendimento degli studenti per prendere decisioni sono quelli in cui le scuole usano con maggiore probabilità questi dati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse, decisioni relative al curriculum e per una valutazione delle prestazioni degli insegnanti. Dall'incrocio di queste due dimensioni, per ciascuna delle caratteristiche che le contraddistinguono, i paesi OCSE sono stati classificati in due gruppi.

L'Italia rientra nel gruppo di paesi con un uso frequente dei dati sul rendimento degli studenti per prendere decisioni che riguardano da vicino la scuola e un uso poco frequente di questi dati a scopo informativo e di confronto rispetto a uno standard prestabilito²⁹.

Anche tra le scuole del campione della ricerca si rileva una tendenza a fare un uso dei dati sul rendimento degli studenti prevalentemente per prendere decisioni relative al curriculum e una abitudine pressoché inesistente a comunicare questi dati all'esterno della scuola, a renderli pubblici (Tab. 4.9 e 4.10 in Appendice)³⁰. Ad andare contro tendenza, per quest'ultimo aspetto, sono 3 istituti con una differenza di punteggio positiva e 9 con una differenza di punteggio negativa; in due di questi, il liceo della provincia autonoma di Trento e il tecnico del Veneto, entrambi con un indice di "Responsabilità della scuola sul curriculum e la valutazione" di segno negativo, i dati sul rendimento degli studenti non sono utilizzati per prendere decisioni relative al curriculum. Non li utilizzano per questa finalità neppure il professionale del Molise (scuola D; Diff. -), il professionale della Valle d'Aosta con una differenza di punteggio positiva, il liceo (scuola B; Diff. -) della Liguria, l'unico per il quale si registra un alto livello di responsabilità per il curriculum e la valutazione.

²⁹ Cfr., OECD (2010a), vol. IV. Fig. IV.3.6.

³⁰ In Italia, si registra una relazione positiva tra la comunicazione dei risultati delle valutazioni degli studenti all'esterno della scuola e le *performance* degli studenti; una relazione negativa viene evidenziata, invece, tra l'utilizzo dei dati per prendere decisioni relative al curriculum e i risultati degli studenti. In entrambi i casi, la relazione non è più presente quando si tiene conto delle variabili di *background* socio-economico e demografico degli studenti e delle scuole. discorso analogo per la variabile relativa all'uso di tali dati per decidere la destinazione delle risorse alla scuola.

Rispetto all'uso di prove standardizzate (Tab. 4.8 in Appendice), delle scuole del campione della ricerca con una differenza di punteggio negativa, 9 di loro non fa mai ricorso a prove standardizzate; 12 le usa per valutare gli studenti 1-2 volte l'anno; 9 utilizzano questo tipo di prove dalle 3 alle 5 volte l'anno e le restanti 9 le utilizzano con maggiore frequenza (da una volta al mese a più di una volta al mese). Anche le scuole con una differenza di punteggio positiva fanno ricorso con scarsa frequenza a prove standardizzate: 3 non le utilizzano mai e 3 vi fanno ricorso 1-2 volte l'anno, 2 le utilizzano dalle 3 alle 5 volte l'anno; 2 da una volta al mese a più di una volta al mese. All'interno delle singole regioni, si verificano situazioni in cui le scuole selezionate con una differenza di punteggio in lettura dello stesso segno fanno ricorso a prove standardizzate con una frequenza completamente differente: è il caso delle scuole della Basilicata, due licei, entrambi con una differenza di segno negativo, i cui dirigenti dichiarano di utilizzare questo tipo di prove in un caso una volta al mese, nell'altro mai. Anche in Emilia Romagna i due istituti tecnici (Diff. -) fanno ricorso a prove standardizzate in un caso 3-5 volte l'anno (scuola A), nell'altro una volta al mese (scuola B). Caso analogo nel Lazio, dove dei due licei con una differenza di punteggio negativa, uno fa ricorso a tali prove più di una volta al mese, stessa frequenza con cui vi fa ricorso il professionale con una differenza di punteggio positiva, il secondo liceo (Diff. -) vi fa ricorso solo 1-2 volte l'anno; nel Lazio sono circa il 52% gli studenti quindicenni che frequentano scuole in cui si utilizzano prove standardizzate con questa frequenza. In Calabria, è la scuola con una differenza di punteggio positiva a fare uso di prove standardizzate con una certa frequenza (una volta al mese), circa il 20% dei quindicenni della regione frequenta scuole che li valuta attraverso questo tipo di prove una volta al mese; nelle scuole con una differenza di segno negativo non si registra l'uso di tali prove: il 28% degli studenti della Calabria frequenta scuole che non fanno ricorso a prove standardizzate. In Liguria, nell'istituto professionale (Diff. +) si fa ricorso a prove standardizzate per la valutazione degli studenti dalle 3 alle 5 volte l'anno, stessa frequenza con cui si utilizzano questo tipo di prove in uno dei due istituti professionali con una differenza di punteggio negativa, nell'altro professionale (Diff. -) la frequenza è una volta al mese. In Lombardia, l'istituto professionale (Diff. +) è quello che utilizza tali tipologie di prove per la valutazione degli studenti con meno frequenza (1-2 volte l'anno). Oltre il 49% dei quindicenni della regione frequenta scuole in cui le prove standardizzate vengono utilizzate con questa frequenza. Negli altri istituti scolastici, selezionati con una differenza di punteggio negativa, la frequenza di utilizzo di tali prove è maggiore e va da 3-5 volte l'anno a una/più di una volta al mese. In Molise, i due istituti professionali selezionati con una differenza di punteggio negativa utilizzano le prove standardizzate con una frequenza maggiore (3-5 volte l'anno) rispetto al

professionale i cui studenti conseguono un punteggio medio in lettura superiore quello medio per regione e per tipo di scuola (1-2 volte l'anno). Anche il tecnico con una differenza di punteggio negativa le utilizza con questa frequenza, mentre il Dirigente del liceo (Diff. -) dichiara di non farne uso. Per le scuole della Puglia, indifferentemente dalle *performance* degli studenti, non si registra alcun uso di prove standardizzate, oltre il 25% dei quindicenni di questa regione frequenta scuole che non prevedono l'utilizzo di tali tipologie di prove; stesso discorso per il professionale (Diff. +) della Toscana. Tra le scuole della Sicilia con una differenza di segno negativo e quella con una differenza di segno positivo c'è una sostanziale differenza nella frequenza con cui si ricorre a tali prove: nel primo caso, le prove standardizzate sembrerebbero essere parte delle politiche e delle pratiche valutative della scuola in generale e degli insegnanti in particolare, infatti i Dirigenti dichiarano che all'interno della propria scuola vi si fa ricorso più di una volta al mese; nel caso della scuola con una differenza di punteggio positiva, tali prove sono utilizzate, ma soltanto 1-2 volte l'anno. Dichiarano di far ricorso a prove standardizzate, con una frequenza sostanzialmente opposta, anche i due licei (Diff. -) dell'Umbria: più di una volta al mese per la scuola A e 1-2 volte l'anno per la scuola B; mentre vengono utilizzate con la stessa frequenza (3-5 volte l'anno) dal tecnico (Diff. -) e dal professionale (Diff. +).

Le domande del questionario PISA permettono di dire se una scuola, per valutare il rendimento degli studenti, utilizza prove standardizzate, ma non consente di dire come queste vengono costruite e come i loro risultati vengono utilizzati all'interno della scuola, per quali finalità specifiche. In generale, in base ai dati PISA possiamo dire che una scuola (in quanto unità di un sistema scolastico) utilizza i dati sul rendimento degli studenti a scopo informativo e di *accountability* oppure per prendere decisioni e programmare interventi interni alla scuola (ad esempio, prendere decisioni relative al curriculum). Tuttavia, nel momento in cui l'analisi passa dal sistema scolastico in generale alla singola scuola, sono necessarie ulteriori informazioni per poter definire non solo le politiche e le pratiche di valutazione e di *accountability* adottate all'interno di una scuola, ma anche e, soprattutto, i processi che portano all'adozione di tali pratiche.

4.2.5 Ambiente di apprendimento

Un ambiente di apprendimento con un clima ordinato e sereno è riconosciuto come uno dei fattori con un impatto sugli apprendimenti degli studenti (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988; Scheerens & al, 2003).

«Just as a healthy person feels good and has the capacity to be productive, a healthy school is a place where it feels good to be and where the school has the capacity to fulfill its mission» (Uline, Miller, Tschannemn-Moran, 1998, p. 470).

Contribuiscono a definire l'ambiente di apprendimento gli studenti, i Dirigenti scolastici e i genitori. In PISA, pertanto, esso è analizzato e descritto utilizzando le risposte degli studenti, quelle dei Dirigenti e quelle dei genitori nei paesi che somministrano il questionario alle famiglie dei quindicenni che partecipano all'indagine. In alcuni paesi, tra cui l'Italia, l'impatto combinato del *background* socio-economico e dell'ambiente di apprendimento sui risultati degli studenti è particolarmente importante. Rispetto alle varie componenti dell'ambiente di apprendimento rilevate in PISA, tendenzialmente, le scuole con un clima migliore, in cui gli insegnanti hanno un comportamento positivo e in cui le relazioni tra insegnanti e studenti sono migliori, conseguono punteggi più alti anche dopo aver preso in considerazione le variabili di *background*.

In Italia, si rileva una relazione positiva, anche dopo aver tenuto conto del *background* socio-economico e culturale, tra i comportamenti degli insegnanti considerati³¹ come un ostacolo all'apprendimento degli studenti (Indice "Clima di scuola - fattori relativi agli insegnanti") e la *performance* degli studenti. Lo stesso tipo di relazione è presente per le aspettative dei genitori nei confronti della scuola, che si traducono nella richiesta da parte delle famiglie di livelli di rendimento elevati. Al contrario, tra l'indice "Clima di scuola - fattori relativi agli studenti" e i risultati degli studenti si rileva una relazione negativa, non più presente quando si considerano le variabili di *background* socio-economico. Dello stesso segno anche la relazione tra l'indice "Leadership del Dirigente scolastico" e i risultati degli studenti; questa relazione permane anche con le variabili di *background* socio-economico.

a. *Clima di scuola: fattori relativi agli studenti e fattori relativi agli insegnanti*

In PISA 2009 ai Dirigenti scolastici viene chiesto di indicare fino a che punto l'apprendimento degli studenti è ostacolato dal loro comportamento, in termini di assenteismo, uso di alcool o sostanze stupefacenti, bullismo, disturbo delle lezioni, mancanza di rispetto nei confronti degli insegnanti³². L'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli studenti" ha, tra i paesi OCSE, media

³¹ Le misure dell'ambiente di apprendimento, per quanto riguarda gli indici presentati in questo lavoro, sono basate su opinioni e percezioni di Dirigenti scolastici. Una descrizione dettagliata dei costrutti e delle variabili indagate è presentata nel capitolo III di questo lavoro

³² Una descrizione dettagliata dell'indice *Clima di scuola – fattori relativi agli studenti* è presentata nel cap. III.

uguale a 0 e deviazione standard uguale a 1. Valori negativi dell'indice indicano che i Dirigenti percepiscono questi comportamenti come di scarso ostacolo agli apprendimenti degli studenti, al contrario, valori positivi indicano che i Dirigenti li considerano un grande ostacolo.

In Italia, l'indice ha valore medio uguale a -0.02 e per ogni unità dell'indice si ha una variazione di punteggio in lettura di 37.2 punti. I comportamenti degli studenti che sembrano destare minore preoccupazione nei Dirigenti scolastici sono soprattutto "Intimidazioni o bullismo", "Uso di alcool o sostanze stupefacenti", "Mancanza di rispetto per gli insegnanti da parte degli studenti"³³.

I comportamenti degli insegnanti rispetto ai quali viene chiesto ai Dirigenti di indicare in quale misura essi rappresentino un ostacolo all'apprendimento degli studenti sono: le scarse aspettative nei confronti degli studenti, il rapporto insoddisfacente tra studenti e insegnanti, l'assenteismo di questi ultimi, le resistenze da parte del personale scolastico al cambiamento, la scarsa propensione degli insegnanti ad andare incontro alle esigenze individuali degli studenti, la loro eccessiva severità e la loro scarsa propensione ad incoraggiare gli studenti e a permettere loro di esprimere le proprie potenzialità. L'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli insegnanti", tra i paesi OCSE, ha media uguale a 0 e deviazione standard uguale a 1. Valori negativi dell'indice indicano che i Dirigenti percepiscono questi comportamenti come di scarso ostacolo per gli apprendimenti degli studenti, al contrario, valori positivi indicano che i Dirigenti li considerano come un grande ostacolo.

In Italia, l'indice ha valore medio uguale a -0.30 e per ogni unità dell'indice si ha una variazione di punteggio in lettura di -1.1 punto.

Rispetto alle scuole del campione della ricerca (Tab. 4.11 in Appendice), valori positivi degli indici si registrano in 6 scuole con una differenza di punteggio positiva: nell'istituto professionale (scuola C) della Calabria, per entrambi gli indici, con valori molto alti rispetto ai fattori relativi agli insegnanti (2.123). Il valore medio di questo indice a livello regionale è di -.333, mentre il valore medio dell'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli studenti" è di .031. Discorso analogo può essere fatto per l'istituto tecnico del Lazio, per il quale si registrano alti valori positivi, contro un valore medio a livello di regione negativo per entrambi gli indici.

³³ Il 92% degli studenti frequenta scuole i cui Dirigenti dichiarano che l'apprendimento degli studenti è ostacolato "Per niente" o "Molto poco" dalle Intimidazioni o dal bullismo, il 95% frequenta scuole i cui Dirigenti non sono preoccupati dall'uso di alcool o stupefacenti; l'81% degli studenti si trova in scuole i cui Dirigenti non considerano come un ostacolo all'apprendimento la loro mancanza di rispetto nei confronti degli insegnanti (OECD, 2010a. Fig. IV.4.4)

Anche per l'istituto tecnico della Puglia i due indici presentano alti valori positivi, ad indicare che, per il Dirigente di questa scuola, gli apprendimenti degli studenti sono fortemente ostacolati dal loro comportamento e da quello degli insegnanti. I comportamenti degli studenti rappresentano un ostacolo al loro apprendimento anche per i Dirigenti del professionale della Puglia (scuola B) e per quello del professionale della Valle d'Aosta. In quest'ultimo caso, il valore medio dell'indice a livello regionale è negativo (-.182). Infine, valori positivi dell'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli studenti", di poco inferiori a quelli medi regionali, si registrano anche per il professionale dell'Umbria.

I comportamenti degli studenti e quelli degli insegnanti sono percepiti come un ostacolo all'apprendimento degli studenti anche dai Dirigenti di 10 scuole selezionate con una differenza di punteggio in lettura negativa. Si tratta dell'istituto professionale della Campania, dove entrambi gli indici, a livello medio regionale, assumono valori negativi; della scuola B dell'Emilia Romagna, dove valori positivi a livello medio regionale si registrano solo per l'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli insegnanti"; dell'istituto professionale della Liguria (scuola D), contro valori medi regionali negativi per entrambi gli indici. Analogo discorso per il liceo della Lombardia, e per quello della Sicilia, mentre nel liceo del Molise si registrano valori positivi, dello stesso segno dei valori assunti dagli indici a livello medio regionale. Per il liceo del Piemonte si riscontrano valori positivi alti di entrambi gli indici, mentre a livello medio regionale sono i comportamenti degli studenti a rappresentare per i Dirigenti delle scuole del Piemonte un ostacolo al loro apprendimento. Valori positivi degli indici si riscontrano anche per l'istituto tecnico dell'Umbria, dove a livello medio regionale assume valori positivi solo l'indice "Clima di scuola – fattori relativi agli insegnanti".

PISA chiede ai Dirigenti scolastici di indicare fino a che punto il comportamento degli studenti e degli insegnanti rappresenta, dal loro punto di vista, un ostacolo all'apprendimento degli studenti. Potrebbe essere interessante rilevare le pratiche delle scuole in riferimento a questi aspetti, vedere nello specifico le azioni messe in atto per garantire un clima di scuola sereno. Al fine di raggiungere questo obiettivo, il questionario rivolto ai Dirigenti delle scuole coinvolte nella ricerca contiene alcune domande relative al comportamento degli studenti e agli eventuali interventi disciplinari adottati dalla scuola nei loro confronti, alle modalità di elaborazione del Regolamento di istituto, ai suoi contenuti e al modo in cui esso viene reso pubblico, ma anche alla partecipazione degli insegnanti alla vita della scuola.

b. Aspettative dei genitori nei confronti della scuola.

Un ulteriore fattore in grado di influenzare le *performance* degli studenti sono le alte aspettative dei genitori, che si traducono nella pressione che le famiglie esercitano sulla scuola affinché i propri figli raggiungano alti livelli di rendimento (Epstein, 2001). Questo è importante nella misura in cui si le pressioni delle famiglie spingono i Dirigenti delle scuole a definire obiettivi didattici in grado di rispondere alle loro aspettative.

In Italia, sono circa il 26% gli studenti i cui Dirigenti scolastici dichiarano che la scuola riceve pressioni per alti livelli di rendimento da parte di molti genitori (33% la media OCSE), per circa il 60% di loro i Dirigenti ricevono pressioni da parte di una minoranza di genitori (48% a livello medio OCSE); sono circa il 14% gli studenti i cui Dirigenti dichiarano che tali pressioni sono pressoché inesistenti (oltre il 18% la media OCSE).

Rispetto alle scuole del campione della ricerca (Tab. 4.12 in Appendice), pressioni da parte di molti genitori sono percepite dai Dirigenti di 4 scuole, tutte con una differenza di punteggio in lettura di segno negativo: uno dei due licei della Basilicata (scuola B); uno dei due istituti tecnici dell'Emilia Romagna (scuola B); il liceo delle Marche e l'istituto tecnico del Veneto. In queste regioni, le percentuali di studenti i cui Dirigenti dichiarano di ricevere pressioni da parte di molti genitori sono, rispettivamente, il 20,6% in Basilicata, il 19,4% in Emilia Romagna, il 9,3% nelle Marche, il 18,2% nel Veneto. Le pressioni per il raggiungimento di alti livelli di rendimento sono pressoché inesistenti in 16 scuole del campione, 4 di queste sono state selezionate con una differenza di punteggio positiva. Nelle restanti scuole, tali pressioni sono esercitate, secondo l'opinione dei Dirigenti, da una minoranza di genitori.

Se le pressioni da parte delle famiglie possono incidere sulla definizione degli obiettivi didattici di una scuola, potrebbe essere interessante rilevare le politiche e le pratiche delle scuole in riferimento ai risultati degli studenti e, ad esempio, se è presente una spinta a raggiungere alti livelli di rendimento e in quale misura questa viene esercitata nei confronti degli studenti dalla scuola in generale e dagli insegnanti in particolare.

c. Leadership del Dirigente scolastico

PISA chiede ai Dirigenti scolastici di indicare il proprio livello di coinvolgimento in una serie di attività che riguardano, fondamentalmente, lo sviluppo professionale degli insegnanti, il rispetto da parte degli insegnanti degli obiettivi didattici della scuola, il monitoraggio dei risultati

degli studenti e delle attività svolte in classe, la sua collaborazione a risolvere, insieme agli insegnanti, eventuali problemi all'interno delle classi³⁴. Sulla base delle risposte dei Dirigenti a queste domande, PISA costruisce l'indice "Leadership del Dirigente scolastico" che, tra i paesi OCSE, ha media uguale a 0 e deviazione standard uguale a 1. Alti valori dell'indice indicano un più alto livello di coinvolgimento del Dirigente nelle questioni che riguardano la scuola.

In Italia, le attività che coinvolgono in misura minore i Dirigenti scolastici sono quelle che richiedono loro di osservare lo svolgimento delle lezioni e di fare lezione per conto di insegnanti assenti senza preavviso. Tutte le altre attività, relative al supporto agli insegnanti rispetto alle attività didattiche, alla verifica che le attività svolte in classe siano in linea con il POF della scuola, all'attribuzione delle responsabilità per quanto riguarda il coordinamento del curriculum, al sostegno nella risoluzione dei problemi all'interno delle classi, ecc., sono quelle che li vedono coinvolti in misura prevalente³⁵.

All'interno del campione della ricerca (Tab. 4.13 in Appendice), alti valori dell'indice, superiori a quelli medi a livello di regione, di oltre 1 deviazione standard e in alcuni casi anche di 2 rispetto alla media OCSE, si registrano in 26 scuole, di queste 20 sono caratterizzate da una differenza di punteggio in lettura negativa e 6 con una differenza di segno positivo. Questi valori stanno ad indicare un alto livello di coinvolgimento del Dirigente nelle attività della scuola. Questo riguarda il liceo (scuola B) della Basilicata, mentre l'altro liceo selezionato, sempre con diff. -, presenta un valore dell'indice negativo; l'istituto tecnico della provincia autonoma di Bolzano, anche in questo caso l'altro istituto selezionato con Diff. - presenta valori negativi dell'indice, in linea con il valore medio a livello di provincia. L'istituto tecnico (Diff. -) e il professionale (Diff. +) della Calabria presentano valori superiori a quelli medi della regione, mentre per il liceo della Campania si registra un valore dell'indice di segno positivo, ma inferiore a quello medio regionale. Per i due istituti tecnici (Diff. -) dell'Emilia Romagna i valori dell'indice sono nettamente superiori a quelli medi regionali (.402), rispettivamente: .874 e 1.675. In Friuli Venezia Giulia, nelle due scuole selezionate con Diff. -, solo nell'istituto tecnico l'indice assume valore superiore a quello medio di regione (.545, contro .027), mentre per il professionale si rileva uno scarso coinvolgimento del Dirigente nelle attività che riguardano la scuola. Nel Lazio, in tutte e tre le scuole selezionate si registrano valori positivi dell'indice, ma è nel liceo (Diff.-) che tale indice assume il valore più alto, di oltre due deviazioni standard rispetto alla media OCSE, e nel tecnico (Diff.+) di quasi due deviazioni standard. In Liguria, il

³⁴ Per una descrizione dettagliata degli item che compongono l'indice "Leadership del Dirigente scolastico", si veda il cap. III.

³⁵ Cfr., OECD, 2010, Fig. IV.4.6.

liceo selezionato con una differenza di punteggio negativa supera la media OCSE di oltre una deviazione standard, mentre i due professionali (Diff.+) hanno valori dell'indice superiori a quello medio di regione. Presentano valori superiori di oltre una deviazione standard, rispetto al valore medio OCSE, il liceo delle Marche (Diff.-), i due istituti con una differenza di punteggio negativa (un liceo e un professionale) e il professionale con una differenza di punteggio positiva del Molise, l'istituto tecnico (Diff.+) della Puglia, i tre istituti scolastici con una differenza di punteggio negativa dell'Umbria e il professionale (Diff.-) del Veneto. In tutti gli altri istituti, l'indice ha valore negativo.

Alcune domande del questionario utilizzato in questa ricerca sono volte ad approfondire il tema della *leadership* del Dirigente scolastico, in modo particolare a rilevare il suo coinvolgimento nelle diverse attività che la gestione di una scuola prevede: sia attività legate alla didattica e alla valutazione, sia attività di tipo amministrativo, che nell'ambito dell'autonomia scolastica hanno visto un coinvolgimento sempre maggiore di questa figura. La *leadership* del Dirigente viene analizzata anche rispetto al suo ruolo di promotore e facilitatore dello sviluppo professionale degli insegnanti e per quanto riguarda le condizioni lavorative che egli è in grado di creare.

L'analisi dei dati PISA per le scuole del campione della ricerca ha permesso, prima di tutto, di descrivere le scuole per quanto riguarda alcune loro caratteristiche di base: tipo di scuola (statale/paritaria), dimensioni della scuola e del centro abitato in cui essa si trova; in secondo luogo, ha consentito di individuare alcuni temi da approfondire, anche in funzione di quanto le numerose rassegne e studi sulla *School Effectiveness* hanno messo in evidenza, attraverso un questionario specifico, al fine di studiare le caratteristiche delle scuole i cui studenti hanno conseguito punteggio medi superiori e inferiori, per tipo di scuola e per regione, di oltre un livello di competenza nella scala complessiva di *Literacy* in lettura in PISA 2009.

CAPITOLO V

IL QUESTIONARIO DELLA RICERCA

Dall'analisi della letteratura di riferimento, dalla mappatura delle variabili scuola di PISA e dai dati di PISA 2009¹ sono emersi alcuni fattori potenzialmente in grado di descrivere il funzionamento di una scuola.

La scuola è un sistema complesso, sul cui funzionamento intervengono numerose variabili, interne ed esterne all'ambiente scuola. Per questo motivo, ogni scuola è un caso a se stante, un caso unico. Partendo da questa considerazione, su quali aspetti sarebbe utile soffermarsi per meglio comprendere che cosa succede all'interno di una scuola?

Il presente lavoro non ha la pretesa di individuare il modo di funzionamento delle scuole del campione al fine di giustificare i risultati dei loro studenti a PISA 2009. Al contrario, sempre facendo riferimento al modello CIPP², partendo dai risultati di *outcome* degli studenti di una scuola e, tenendo in considerazione quanto evidenziato dalle rassegne sulla *School Effectiveness* e, al tempo stesso, che cosa i risultati di una indagine internazionale come PISA ci suggeriscono, in modo particolare in riferimento ad alcuni indicatori di contesto e di *input*, questo lavoro rappresenta un tentativo di volgere uno sguardo ai processi interni alle singole scuole, a quei fattori intermedi, assumibili come variabili intervenienti fra *input* e *output*.

5.1 LA COSTRUZIONE DEL QUESTIONARIO

5.1.1 I soggetti intervistati

Le informazioni relative ai processi interni alle scuole sono state raccolte attraverso un questionario, somministrato ai Dirigenti scolastici.

¹ Cfr., capp. II e IV.

² Cfr., cap. III.

La scelta di intervistare esclusivamente i Dirigenti presenta limiti e vantaggi che è necessario esplicitare. Sicuramente, il Dirigente è la persona che ha, o dovrebbe avere, una visione complessiva della scuola e di ciò che accade al suo interno. Al tempo stesso, è colui che ha la responsabilità della gestione di aspetti di tipo organizzativo e procedurale. Naturalmente, in questo modo sono state raccolte esclusivamente le opinioni e i pareri dei Dirigenti scolastici, e non anche quelli degli altri soggetti che partecipano alla vita della scuola e che avrebbero consentito un confronto dei diversi punti di vista, tuttavia, occorre considerare che il coinvolgimento di insegnanti e studenti a volte si configura come un percorso difficile: è necessaria la disponibilità dei docenti a collaborare, l'autorizzazione del Dirigente scolastico ad "entrare" nella scuola, e anche quella dei genitori per poter intervistare gli studenti. Le scuole sono interessate in un numero considerevole di attività e progetti e, spesso, ogni richiesta aggiuntiva di collaborazione, anche se in realtà potrebbe trattarsi di un impegno che si risolve in un tempo minimo, viene accolta con difficoltà. Un'ulteriore considerazione in merito alla scelta del soggetto da intervistare è che in questo modo è stato possibile continuare ad avere come riferimento la stessa figura, e in alcuni casi anche la medesima persona, che aveva risposto al questionario scuola di PISA 2009.

5.1.2 La struttura del questionario

Il questionario è costituito da domande chiuse, che richiedono una risposta su scala di frequenza, per rilevare appunto la frequenza di un comportamento; su scala Likert, riferita al grado di accordo/disaccordo verso un'affermazione; su scala dicotomica (Sì/No), per rilevare la presenza/assenza di alcuni fattori.

La scelta di inserire domande chiuse è stata guidata dalla necessità di porre domande che facessero riferimento a un unico *Framework* concettuale e che avessero la stessa forma e lo stesso significato per tutti gli intervistati. Inoltre, le domande chiuse, rispetto a quelle aperte, sono più facili da codificare in sede di analisi dei dati.

Nella costruzione dello strumento si è tenuto conto della

- necessità di contenere i tempi di compilazione - circa 30 minuti il tempo stimato per rispondere alle domande - al fine di aumentare le probabilità di restituzione di questionari compilati;
- necessità di organizzare le domande in sezioni, in funzione del tema di riferimento;

- esigenza di prestare attenzione all'ordine di comparizione delle sezioni e delle domande all'interno del questionario: focalizzare immediatamente l'attenzione sul soggetto chiamato a rispondere alle domande, facendolo sentire oggetto della rilevazione, avrebbe potuto creare un disagio nell'intervistato, con il rischio di compromettere la sua disponibilità a rispondere alle domande; per questo motivo si è preferito presentare all'inizio del questionario domande riferite al contesto scolastico in generale e, solo successivamente, domande che riguardano più da vicino il Dirigente scolastico e le sue modalità di organizzazione e gestione della scuola.

«I ricercatori concordano sul fatto che l'inizio dell'intervista è una fase delicata, che stabilisce il tono del rapporto destinato a instaurarsi tra l'intervistato e l'intervistatore. È consigliabile quindi cominciare con domande generali che mettono a suo agio l'intervistato. L'altra considerazione sui cui c'è vasto consenso è la natura campanulare della curva dell'attenzione. Si ritiene cioè che l'interesse e l'attenzione crescano dopo l'inizio dell'intervista, raggiungano un massimo sul quale si stabilizzano per un certo tempo, per poi decrescere rapidamente per effetto della stanchezza. Ne consegue che le domande più importanti (ai fini cognitivi della ricerca), e/o che richiedono il massimo della concentrazione all'intervistato, devono essere poste nella parte centrale del questionario» (Pitrone, M. C., 2009, pag. 241).

A queste considerazioni generali in merito alla costruzione dello strumento, si sono aggiunti ulteriori elementi da tenere presenti nella formulazione delle domande. In questa fase, in modo particolare, si è cercato di

- utilizzare termini vicini all'esperienza dei rispondenti, evitando tecnicismi e termini vaghi e ambigui;
- garantire che il significato della domanda fosse chiaro a tutti i rispondenti e da tutti interpretato nel modo più simile possibile;
- evitare il ricorso a domande alle quali il rispondente non fosse in grado di rispondere, perché privo delle informazioni necessarie;
- assicurare all'interno di una domanda la presenza di un unico argomento, al fine di evitare risposte non utilizzabili in quanto riferite a più aspetti;
- evitare il ricorso a risposte eccessivamente "attraenti" o socialmente desiderabili.

5.2 IL PRE-TEST DEL QUESTIONARIO

La definizione della versione finale del questionario è stata preceduta da due fasi:

- la prima, in cui è stato chiesto a due esperti, nel campo della ricerca educativa e valutativa, di leggere il questionario e fornire eventuali commenti, soprattutto rispetto al modo in cui sono stati operazionalizzati i costrutti, rispetto agli indicatori individuati e alle scale utilizzate.
- Nella seconda fase, il questionario è stato somministrato a un numero ristretto (cinque) di soggetti aventi le stesse caratteristiche dei destinatari finali. I Dirigenti scolastici che hanno partecipato a questa prima somministrazione hanno risposto alle domande e, successivamente, hanno fornito commenti di approfondimento in relazione agli argomenti affrontati, alla formulazione e alla comprensione delle domande. I commenti sono stati raccolti nel corso di una intervista di gruppo, realizzata in presenza, con i cinque Dirigenti che avevano risposto al questionario.

Il *pre-test* aveva l'obiettivo di verificare, in modo particolare:

- la comprensibilità delle domande;
- i tempi di compilazione.

Rispetto al primo punto, è importante che le domande siano comprese da tutti i rispondenti allo stesso modo e che i termini utilizzati non diano luogo a fraintendimenti. Oltre alla comprensione delle domande, occorre far sì che i tempi di compilazione siano adeguati. Il tempo di compilazione del questionario è un elemento importante per la buona riuscita del lavoro: tempi eccessivamente lunghi possono portare l'intervistato a non rispondere o a prestare minore attenzione a quanto effettivamente chiesto dalle domande.

«È estremamente importante realizzare un pre-test, sempre ed in modo accurato, sperimentando nel contempo gli intervistatori. È veramente incredibile il numero di incongruenze ed errori che si riscontrano nel questionario una volta che, col pre-test, gli si dà in sostanza voce, passando dal silenzio tutto interno alle logiche del ricercatore alla complessità dell'interazione con l'intervistato.» (Palumbo, M., Garbarino, E., 2004, pag. 67).

Le due fasi sopra citate e i suggerimenti forniti dalle diverse persone coinvolte hanno permesso di confermare alcuni aspetti del questionario e di migliorarne altri:

- alcune domande non completamente chiare dal punto di vista della formulazione sono state modificate;
- alcune domande sono state formulate in maniera diversa, facendo ricorso a un linguaggio più specifico (ma non per questo più tecnico) e maggiormente aderente al contesto scuola;
- alcune domande su scala dicotomica, in cui si chiedeva la presenza/assenza di comportamenti, sono state trasformate in domande su scala di frequenza, al fine di raccogliere informazioni che permettessero una descrizione più articolata del fenomeno indagato;
- alcuni item, inizialmente non previsti, sono stati aggiunti.

Il *pre-test* è stato utile anche per meglio definire un piano di analisi dei dati appropriato. L'analisi dei dati è una fase successiva a quella della costruzione dello strumento con cui i dati vengono rilevati, ma solo per quanto riguarda il momento in cui viene effettuata; è ovvio che i dati debbano prima essere raccolti per poi poter essere analizzati. Tuttavia, è nella fase di costruzione dello strumento che, tenendo presenti gli obiettivi della ricerca, occorre decidere il tipo di dati necessari e il tipo di analisi da effettuare, verificando inoltre che i dati raccolti siano in linea con il tipo di analisi definite e con i nostri obiettivi conoscitivi. Così come è nella fase di costruzione dello strumento che è necessario pensare a come codificare e organizzare in un database le informazioni che si stanno per raccogliere.

«Lo stesso processo di costruzione ed elaborazione dei dati sarà “testato” in modo da evitare, ad esempio, domande-indicatori le cui risposte siano precodificate, nel questionario, in modo disfunzionale agli obiettivi della survey» (Statera, G., 1997, pag.219).

5.3 IL FORMATO ELETTRONICO DEL QUESTIONARIO

Il questionario è stato inviato ai Dirigenti scolastici per posta elettronica, accompagnato da una lettera in cui veniva presentato il progetto di ricerca di dottorato, i suoi obiettivi e le finalità; la lettera era funzionale anche alla richiesta di collaborazione dei Dirigenti scolastici, all'indicazione di istruzioni precise e dettagliate per la compilazione del questionario e dei relativi tempi di restituzione.

Il questionario si presenta in formato Excel. In questo modo, è stato possibile prevedere fogli di lavoro nascosti, con l'inserimento di formule per la trasformazione automatica delle risposte dei Dirigenti in dati codificati. Questo ha permesso di risparmiare il tempo necessario per l'inserimento manuale dei dati, poiché per ciascun questionario restituito si disponeva già di dati codificati, secondo quanto definito in un *codebook* predisposto in fase di costruzione dello strumento. Ciascuna domanda del questionario è stata nominata con un'etichetta alfanumerica (es. d1a, ad indicare l'item a della prima domanda del questionario) e a ciascuna modalità di risposta è stato attribuito un valore, da riportare nella matrice dati.

Il foglio di lavoro che contiene il questionario è un foglio protetto da una *password* e con celle bloccate, in modo da evitare modifiche alla struttura del questionario che avrebbero potuto compromettere l'inserimento e la trasformazione delle risposte in dati codificati negli appositi fogli di lavoro; le uniche celle in cui era possibile scrivere erano quelle previste per le risposte alle singole domande.

La predisposizione del questionario su Excel ha richiesto un grande lavoro anche in termini di progettazione e realizzazione della grafica, al fine di ottenere un prodotto ben curato e di facile utilizzo, sia per l'intervistato, sia per il ricercatore.

5.4 OSSERVAZIONI

Il questionario autosomministrato ha permesso di raggiungere un numero abbastanza ampio di soggetti in un tempo limitato, inoltre, ha presentato il vantaggio per l'intervistato di poter rispondere alle domande con calma e nei tempi per lui più opportuni, potendo riflettere sulle domande e, se necessario, raccogliendo le informazioni necessarie per dare le risposte. D'altra parte, questa tecnica di raccolta dati ha portato ad avere un numero basso³ di risposte, nonostante i diversi solleciti effettuati, *«Il più significativo di questi limiti [parlando del questionario postale] è rappresentato dal numero di restituzioni molto basso che in genere si riesce ad ottenere, e questo malgrado l'invio di lettere di sollecito per la riconsegna»* (Caselli, M., 2005, p. 83), portando ad avere un campione di tipo "autoselezionato" e tempi di restituzione piuttosto lunghi.

³ Cfr., cap. VI.

5.5 AREE E DOMANDE DEL QUESTIONARIO

Una volta individuati i costrutti da utilizzare, è stata condotta una ricerca per vedere in che modo tali costrutti sono stati definiti e operazionalizzati in altre indagini, nazionali e internazionali, al fine di poter giungere a una definizione propria che tenesse conto del contesto di partenza, PISA e la *School Effectiveness Research*, ma che tenesse conto anche dei contributi apportati da altre indagini che, pur con obiettivi e caratteristiche in parte diversi, hanno considerato gli stessi oggetti di studio.

L'individuazione delle variabili relative a ciascun costrutto preso in considerazione è stata un'attività complessa. Anche in questo caso, sono stati analizzati strumenti (questionari, tracce di interviste semistrutturate) utilizzati in altri studi e lavori. In modo particolare, sono stati presi in considerazione i questionari di alcune indagini internazionali su vasta scala, ma anche questionari utilizzati in iniziative realizzate a livello nazionale.

La figura 5.1 in Appendice presenta i fattori indagati attraverso le domande del questionario per i Dirigenti scolastici.

Tra i costrutti e le relative variabili, evidenziati come importanti nelle rassegne sulla *School Effectiveness*, e presentati da Schereens (2003)⁴, sono stati ripresi quelli che nel confronto con i dati PISA per le scuole del campione sembravano utili per una descrizione del funzionamento delle scuole e per analizzare i processi interni alle scuole. In questo modo, sono state individuate 6 aree tematiche, che rappresentano le sezioni del questionario, per un totale di 33 domande:

- *Politiche e pratiche della scuola in riferimento ai risultati;*
- *Ruolo del Dirigente scolastico (leadership);*
- *Consenso e coesione all'interno del corpo docente;*
- *Clima di scuola;*
- *Valutazione;*
- *Partecipazione dei genitori alla vita della scuola.*

Alcuni fattori individuati nell'ambito della *School Effectiveness Research* non sono stati presi in considerazione poiché risultavano già presenti all'interno del Questionario di PISA 2009, oppure perché non sembravano appropriati per un questionario da sottoporre ai Dirigenti

⁴ Cfr., cap. II.

scolastici, in quanto fattori che operano prevalentemente a livello classe. Si tratta delle aree: *Qualità del curricolo e opportunità di apprendimento*; *Tempo di apprendimento/tempo scuola*, per quanto riguarda le componenti “gestione della classe” e “compiti a casa”; *Insegnamento strutturato*; *Apprendimento indipendente*; *Differenziazione*; *Rinforzo e Feedback*. In realtà, questi temi non sono presenti come vere e proprie aree del questionario, anche se, per alcuni di essi, sono comunque presenti variabili che nella letteratura di riferimento troviamo come esplicative anche di questi fattori. Se prendiamo ad esempio i fattori individuati da Levine e Lezotte (1990) e da Schereens (1992)⁵, è evidente come alcuni di questi fattori, come ad esempio quelli riferiti al clima di scuola e alla valutazione degli apprendimenti siano un riflesso anche di indicatori della qualità dell’insegnamento e del tempo e delle opportunità di apprendimento⁶, a conferma della complessità che caratterizza i processi interni alle scuole. A livello scuola, un clima ordinato e sereno è una delle condizioni che garantisce il tempo di apprendimento, così come una delle condizioni della qualità dell’insegnamento è rappresentata dalle politiche della scuola in relazione al monitoraggio e alla valutazione degli apprendimenti degli studenti.

«Le scuole vengono descritte come un insieme di “strati sovrapposti” (Purkey & Smith, 1983), dove l’assunzione centrale è che il livello organizzativo più alto facilita l’efficacia delle variabili ai livelli più bassi (Scheerens e Creemers, 1989; Stringfield e Slavin, 1992)». (Paletta, A., 2007, p. 6).

5.5.1 Sezione I - Politiche e pratiche della scuola

Numerose rassegne e studi condotti sul tema della *School Effectiveness* (Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens et al. 1989, 2010; Marzano, 2003) hanno messo in evidenza una relazione tra l’attenzione della scuola nei confronti degli apprendimenti e, in alcuni casi, l’attenzione posta sull’apprendimento di materie fondamentali, le aspettative ai livelli scuola e insegnanti nei confronti degli studenti e i loro risultati.

Marzano (2003), nella sua rassegna, riprende i fattori individuati nei precedenti studi e li riorganizza in 5 categorie⁷, classificate in funzione del loro impatto sugli apprendimenti

⁵ Cfr., Scheerens, J. (2003), Teddlie C., Reynolds D. (2000).

⁶ Cfr., Teddlie C., Reynolds D. (2000).

⁷ Cfr., cap. II.

cognitivi degli studenti. Al primo posto, egli pone un curriculum garantito ed effettivamente realizzabile (*A guaranteed and viable curriculum*), come il più importante dei fattori a livello scuola, facendo corrispondere a questo fattore quelli definiti da Levine e Lezotte come “*focus sulle abilità cruciali*”⁸ e quelli definiti da Edmonds come “particolare attenzione all’acquisizione di abilità di base”⁹. Al secondo posto, in ordine di importanza, troviamo la necessità per la scuola di avere obiettivi ambiziosi, importanti, che possono spingere gli studenti a conseguire *performance* elevate, e la verifica costante dei progressi degli studenti. All’interno di questa categoria rientrano tutti quei fattori riconducibili alle aspettative elevate e alla pressione nei confronti del rendimento scolastico di diversi autori quali Scheerens e Bosker, Sammons, Hillman, & Mortimore, Levine & Lezotte, Edmonds.

Scheerens, all’interno dell’area “*Orientamento ai risultati/Alte aspettative*”, distingue tra “*A clear focus on the mastery of basic subjects*”, intendendo con questo una particolare attenzione alle materie fondamentali del curriculum rispetto alle altre materie e rispetto allo sviluppo di competenze personali e sociali; l’individuazione di livelli minimi di competenza nelle materie fondamentali del curriculum; l’individuazione di misure per migliorare la qualità dell’insegnamento nelle materie fondamentali e “*Alte aspettative a livello scuola*”, descritto attraverso le politiche della scuola orientate al raggiungimento di livelli minimi di competenza da parte di tutti gli studenti; l’incoraggiamento degli studenti a conseguire risultati elevati alla fine dell’anno scolastico; la definizione di standard di rendimento elevati per motivare insegnanti e studenti. Concorrono, invece, a definire le “*Alte aspettative a livello insegnante*” la convinzione degli insegnanti che avere alte aspettative nei confronti del rendimento degli studenti abbia un effetto sui loro risultati; la richiesta a ciascuno studente di raggiungere alti livelli di rendimento; l’incoraggiamento a lavorare con impegno.¹⁰

Se da una parte la letteratura di riferimento individua questi fattori come di particolare importanza in quanto in grado di avere un impatto sugli apprendimenti degli studenti, l’analisi dei dati PISA suggerisce un approfondimento di questi temi al fine di comprendere che cosa avviene all’interno delle scuole del campione della ricerca. Sulla base di questi risultati, sembrerebbe possibile ipotizzare che la percentuale di studenti ripetenti di una scuola, così come le pressioni esercitate dalle famiglie, affinché i propri figli raggiungano alti livelli di

⁸ Levine e Lezotte (1990).

⁹ Edmonds (1979).

¹⁰ Cfr. Figura 2.2 in Appendice. Per un approfondimento dei fattori di cui parla Scheerens e per una loro descrizione, si vedano Scheerens & Bosker (1997) e Scheerens et al. (2003).

rendimento, possano in qualche modo avere un'influenza sugli obiettivi didattici che una scuola si pone. Una scuola con alte percentuali di ripetenze potrebbe essere vista come una scuola particolarmente esigente, che definisce per i propri studenti standard di rendimento elevati, magari anche per soddisfare le alte aspettative dei genitori. La pressione delle famiglie nel pretendere di avere una buona scuola, nell'esigere che le cose funzionino bene è uno degli *input* determinanti a livello di istituto del modello di Bosker¹¹.

La prima sezione del questionario si compone di alcune domande riferite alle politiche e alle pratiche della scuola in termini di importanza data agli apprendimenti e ai risultati degli studenti e in termini di aspettative a livello scuola e a livello insegnante nei confronti degli studenti, ossia al grado di importanza che a livello di istituto e a livello di insegnanti si accorda in generale al conseguimento da parte degli studenti di risultati elevati.

La prima sezione del questionario presenta anche domande riferite alle politiche e pratiche della scuola in termini di azioni della scuola sull'ambiente circostante ai fini della propria sopravvivenza, minacciata, ad esempio, dalla perdita di immagine, di studenti e di finanziamenti. Per poter sopravvivere, la scuola si pone come obiettivi l'acquisizione di risorse e lo sviluppo, mentre la flessibilità e la capacità di adattamento diventano le condizioni per garantirsi ciò di cui ha bisogno (Scheerens, 2000a).

La partecipazione a reti e la collaborazione con le altre scuole è uno dei fattori che caratterizza il modello dei sistemi aperti¹² o imprenditoriali, utilizzato da Paletta nel suo studio sugli aspetti organizzativi della scuola italiana.

«Nei modelli appartenenti ai sistemi aperti, la scuola intrattiene relazioni ad ampio spettro con tutti gli stakeholder, utilizza diversi strumenti di governance (accordi e convenzioni formali), coopera sistematicamente con le altre scuole e la comunità in reti interistituzionali (enti locali, imprese, associazioni, ecc.)» (Paletta, 2007, p. 15).

Il concetto di rete di scuole è vicino a quello di *network*, nella accezione di Hadfield: *«groups or systems of interconnected people and organisations (including schools) whose aims and purposes include the improvement of learning and aspects of well-being known to affect learning»* (Hadfield et al., 2006, in Muijs et al., 2010, p. 5). Poiché la collaborazione tra istituti scolastici

¹¹ Alcune importanti ricerche condotte in Olanda alla fine degli anni '90 hanno permesso al gruppo di ricerca dell'università di Twente di definire un modello articolato in quattro dimensioni. Il modello di Bosker sintetizza i risultati di osservazioni e misure svolte in un centinaio di scuole primarie e secondarie inferiori. Cfr., capitolo II.

¹² Quinn e Rohrbaugh individuano quattro modelli di "effectiveness"; uno di questi è il modello dei sistemi aperti (Open system model). Quinn & Rohrbaugh (1993) in Scheerens (2000a).

non è sempre relativa agli apprendimenti degli studenti, Muijs propone una definizione di *network* più ampia e probabilmente più vicina alla realtà che caratterizza i *network* in ambito educativo: «*at least two organisations working together for a common purpose for at least some of the time*». Pertanto, la collaborazione può essere definita come la realizzazione di attività comuni tra attori che appartengono a istituzioni differenti e che operano all'interno di una rete. (Muijs et al., 2010).

Sulla base di queste considerazioni, fanno parte di questa sezione anche alcune domande relative alla partecipazione a reti di scuole e alla collaborazione con altri Enti e/o organizzazioni (Università, Enti di ricerca, Associazioni, Enti locali, ecc.).

a. Politiche e pratiche della scuola orientate ai risultati

La domanda D1 del questionario chiede al Dirigente scolastico di esprimere in che misura è d'accordo (o in disaccordo) con alcune affermazioni relative agli obiettivi didattici che sarebbe importante perseguire all'interno della scuola. L'obiettivo della domanda è quello di verificare il valore dato all'acquisizione di conoscenze e competenze nelle materie fondamentali, il valore dato all'acquisizione di conoscenze e competenze nelle altre materie e quello attribuito allo sviluppo, da parte degli studenti, di competenze personali e sociali. In questo lavoro, per materie fondamentali si intendono materie quali *l'italiano, la matematica e le scienze*. Questa scelta è stata dettata dalla necessità di individuare materie curriculari comuni a diversi indirizzi di studio, in quanto il questionario è stato somministrato a Dirigenti di tre tipi di scuole: licei, istituti tecnici e istituti professionali, e - al tempo stesso - dalla considerazione che la comprensione della lettura, la matematica e le scienze sono gli ambiti di rilevazione dell'indagine PISA.

b. Alte aspettative a livello scuola

La seconda domanda del questionario chiede al Dirigente scolastico quali politiche sono seguite all'interno della scuola in riferimento ai livelli di rendimento degli studenti. Nello specifico viene chiesto se la scuola ha elaborato una propria definizione degli standard di rendimento che gli studenti devono raggiungere nelle materie fondamentali; se agli studenti è

richiesto di raggiungere livelli base di rendimento in tutte le materie; se i livelli di rendimento che gli studenti debbono raggiungere corrispondono a livelli elevati di apprendimento.

c. Alte aspettative a livello insegnante

La domanda D3 del questionario, riferita alle aspettative a livello insegnante, chiede ai Dirigenti di indicare quali siano le aspettative degli insegnanti della propria scuola nei confronti del rendimento degli studenti. In particolare l'item *a* chiede di indicare quanti insegnanti della scuola credono che avere alte aspettative nei confronti del rendimento degli studenti sia importante per migliorare i loro risultati; gli item *b* e *c* chiedono, rispettivamente, di indicare quanti insegnanti della scuola sono d'accordo nel ritenere che l'obiettivo più importante sia far conseguire a tutti gli studenti livelli base di rendimento e nel richiedere agli studenti alti livelli di rendimento; gli item *d* ed *e* chiedono quanti insegnanti incoraggiano gli studenti a lavorare con impegno e continuità e a non accontentarsi di raggiungere soltanto la sufficienza al termine di ogni anno scolastico. Gli item della domanda sono utilizzati per costruire l'indice "Aspettative degli insegnanti" (alfa di Cronbach: 0.74).

d. Collaborazione con altri Istituti scolastici, Enti, Associazioni

Le domande D4, D5 e D6 sono volte a rilevare eventuali collaborazioni con altri Istituti scolastici, Università, Enti di ricerca, Associazioni, e gli obiettivi di tali collaborazioni.

5.5.2 Sezione II - Ruolo del Dirigente scolastico

Il modo in cui il Dirigente scolastico esercita il suo ruolo, il modo in cui coordina e gestisce la scuola influenza tanto le condizioni di lavoro degli insegnanti, e del personale della scuola in generale, quanto l'efficienza degli insegnanti e i risultati di apprendimento degli studenti (Hallinger and Murphy, 1986; OECD, 2001; Pont, Nusche and Moorman, 2008).

La *leadership* educativa (Scheerens, 2003) si articola in due dimensioni: *general leadership*, secondo la quale il Dirigente scolastico ha un ruolo di *information provider* (nei confronti delle

famiglie, del corpo docente e non docente, ecc.), un ruolo di *orchestrator of participative decision making* e di *coordinator*. La seconda dimensione, *instructional leadership*, riguarda più da vicino aspetti del ruolo del Dirigente legati alla didattica. Nello specifico, viene preso in considerazione il tempo dedicato dal Dirigente scolastico a compiti di tipo amministrativo vs attività di monitoraggio e di verifica dei processi a livello classe; il sostegno agli insegnanti e la verifica del loro lavoro, il suo ruolo di facilitatore del lavoro di gruppo e di promotore dello sviluppo professionale del corpo docente e non docente¹³.

Nell'ambito dell'indagine TALIS, cinque indici relativi al comportamento dei Dirigenti scolastici rispetto alla gestione della scuola definiscono due stili di gestione: uno focalizzato prevalentemente su aspetti di carattere educativo (*instructional leadership*) e uno focalizzato prevalentemente sulle attività di tipo amministrativo (*administrative leadership*). I due stili tuttavia non si escludono a vicenda, piuttosto si integrano. I risultati dell'indagine dimostrano infatti che alcuni Dirigenti scolastici si caratterizzano per l'adozione di entrambi gli stili di gestione della scuola. È il caso dell'Italia, dove si registrano, per entrambi gli indici relativi agli stili di gestione, punteggi medi più alti della media internazionale. Il modo in cui gli indici di comportamento dei Dirigenti scolastici definiscono gli indici di stile di gestione è presentato nella tabella seguente.

¹³ Cfr., Figura 2.2 in Appendice.

Figura 5.1 *Stili di gestione della scuola: composizione degli indici*

Indice di gestione degli obiettivi della scuola	Gestione esplicita di aspetti pedagogici attraverso la definizione degli obiettivi formativi e del curriculum della scuola.	Stile di leadership focalizzato sugli aspetti educativi
Indice di gestione della formazione	Azioni concrete per favorire la formazione degli insegnanti.	
Indice di supervisione diretta della didattica nella scuola	Azioni mirate a una supervisione diretta dei risultati di apprendimento ottenuti dagli insegnanti.	
Indice di rendicontabilità gestionale	Rendicontazione alle parti direttamente interessate (e più in generale all'esterno) rispetto al modo in cui vengono forniti i servizi e alla rispondenza di questi ultimi in termini di rapporto costi/qualità..	Stile di leadership focalizzato sugli aspetti amministrativi
Indice di gestione amministrativa	Azioni mirate principalmente alla gestione delle procedure burocratiche	

Fonte: traduzione e adattamento da OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*, OECD, 2009.

Le domande che compongono la seconda sezione del questionario sono volte a rilevare informazioni sulle attività in cui il Dirigente scolastico è impegnato, sui contenuti e sulle modalità di comunicazione e informazione adottate nei confronti dei soggetti che, a vario titolo, partecipano alla vita scolastica (corpo docente e non docente, studenti, famiglie, Enti locali) e sulle sue modalità di gestione dei processi decisionali.

La prima domanda (D7) chiede al Dirigente scolastico di indicare da quanti anni ricopre l'incarico - appunto - di Dirigente e da quanti svolge questa funzione nella scuola attuale. La formulazione di questa domanda è stata ripresa dal questionario scuola dell'indagine IEA ICCS e, insieme alla D15, che chiede di indicare la percentuale di insegnanti rimasta in servizio con continuità nella scuola negli ultimi tre anni, è volta a rilevare informazioni in merito alla stabilità e alla continuità di servizio del personale della scuola (Dirigente scolastico e corpo docente). La scelta di tali domande è stata guidata dalla considerazione che la stabilità e la continuità di servizio del personale della scuola possono favorire la collaborazione e la coesione all'interno della scuola. Questa continuità è considerata, nel contesto scolastico italiano, particolarmente importante.

«... l'interazione continua tra i docenti, facilitata dalla stabilità e continuità di servizio, il loro coinvolgimento sistematico in corsi di formazione organizzati dalla stessa scuola, la condivisione di conoscenze e di esperienze nell'ambito di gruppi di lavoro, formali e informali, tendono a creare un clima organizzativo produttivo, rivolto alla costruzione di consenso intorno ai progetti didattici ed agli obiettivi della scuola, incentrato sui bisogni degli studenti, sulla motivazione del personale e sulla collaborazione sistematica tra i membri dell'organizzazione. La forte coesione interna è il punto di forza della comunità professionale» (Paletta, 2007, p. 14).

Facendo ancora una volta riferimento al modello di Bosker, rispetto ai processi educativi, tra i fattori significativi a livello di istituto troviamo la *leadership* del Dirigente scolastico, che prevede un impegno di tipo amministrativo e un impegno di tipo pedagogico. Quest'ultimo si articola in diverse attività, tra cui: la direzione didattica, gli incontri con i genitori, lo sviluppo professionale del corpo docente, il lavoro di gruppo dei docenti della scuola, gli incontri con gli studenti, le riunioni con le autorità locali.

Una parte degli item della D8 fanno riferimento alla dimensione dell'*instructional leadership* e, quindi, indagano quegli aspetti del ruolo del Dirigente scolastico più strettamente legati alla didattica e al lavoro degli insegnanti nelle classi, ma anche ai rapporti con gli studenti e con i genitori. Nello specifico, i primi quattro item chiedono di indicare con quale frequenza il Dirigente è impegnato in discussioni con gli insegnanti sulle procedure didattiche e sul rendimento degli studenti, in discussioni con gli insegnanti sull'andamento delle classi e su studenti con particolari problemi e/o difficoltà. Gli item *h* e *i* chiedono con quale frequenza il Dirigente è impegnato in discussioni con gli studenti sulle attività di insegnamento/apprendimento e su questioni di carattere disciplinare, mentre l'item *g* è riferito a incontri (anche individuali) con i genitori degli studenti. Tra le attività del Dirigente scolastico è prevista anche la partecipazione agli organi collegiali: gli item *p* e *q* fanno riferimento all'impegno richiesto al Dirigente per preparare questi incontri e per parteciparvi.

La dimensione dell'*instructional leadership* prevede che il Dirigente si occupi anche di verificare e di valutare la qualità del lavoro degli insegnanti: gli item *l*, *m*, *o* sono relativi a questo aspetto, estendendo l'attività di verifica anche al personale non docente (item *m*). D'altra parte, Louis & Smith (1990) individuano come uno degli indicatori della qualità della vita lavorativa un frequente e accurato *feedback* sui risultati del proprio lavoro e i precisi effetti del proprio lavoro sugli apprendimenti degli studenti.¹⁴

¹⁴ Cfr., Scheerens (2000a).

Gli item *e*, *f*, *n*, *r* sono relativi ad attività del Dirigente scolastico di tipo amministrativo-gestionale e chiedono di indicare con quale frequenza il Dirigente è impegnato in discussioni con il DSGA e con il personale di segreteria su questioni di questo tipo, con il personale non docente su aspetti di gestione quotidiana della scuola (controllo degli ambienti, pulizia, organizzazione dei turni di lavoro, ...), con quale frequenza è impegnato in attività relative alla gestione e alla manutenzione dell'edificio scolastico e in discussioni con soggetti esterni alla scuola su problemi di carattere amministrativo e gestionale e nei rapporti con gli Enti locali (item *s*). Questi aspetti appartengono maggiormente al tipo di *leadership* che in TALIS viene definita come *administrative*.

Le domande D9, D10, D11 e D12, relative al processo di comunicazione/informazione che vede coinvolti il personale della scuola (corpo docente e non docente) e le famiglie degli studenti, alle modalità e agli strumenti attraverso cui questo si realizza e ai suoi contenuti, si collocano all'interno della dimensione della *general leadership* e fanno riferimento al ruolo del Dirigente come *information provider* e come facilitatore della partecipazione nei processi decisionali e *coordinator* (Scheerens, 2003).

Le modalità di comunicazione/informazione che il Dirigente può adottare possono essere di tipo più tradizionale e istituzionale, senza la necessità di un confronto con i destinatari della comunicazione, il riferimento è ad esempio agli avvisi scritti e alle circolari, oppure si può trattare di modalità istituzionali ma che prevedono un confronto: colloqui individuali con il personale docente e non docente, riunioni del Collegio docenti e riunioni periodiche con il personale non docente. L'attenzione del Dirigente ai problemi della scuola e del personale che in essa opera può essere dimostrata attraverso la sua disponibilità ad adottare anche modalità di comunicazione/informazione meno formali e istituzionali (item *f*). Anche la comunicazione con le famiglie degli studenti può avvalersi di modalità che non richiedono il confronto con i propri interlocutori (avvisi scritti sui diari degli studenti) e modalità che al contrario permettono un confronto diretto con i destinatari della comunicazione: colloqui individuali su appuntamento e in orario di ricevimento, incontri con i rappresentanti di classe e/o di istituto; questo tipo di modalità prevede anche forme che possono essere definite istituzionali, tra queste: le riunioni dei Consigli di Classe, le riunioni periodiche con i genitori (assemblee, riunioni su temi specifici), gli incontri richiesti dalla scuola per situazioni particolari (ripetute assenze, comportamenti disciplinari, ...).

La domanda D13 del questionario fa riferimento alla dimensione della *general leadership*, nei suoi aspetti fondamentali, quello della *articulated leadership*, secondo cui il Dirigente scolastico ha una visione chiara e definita di come la scuola debba essere gestita, esplicita all'interno della scuola gli obiettivi che intende raggiungere e i criteri seguiti nella sua gestione (item *a, b, c*)¹⁵. L'individuazione di obiettivi ben definiti e la loro comunicazione a tutti i soggetti che operano all'interno della scuola è uno dei compiti del Dirigente scolastico riconosciuto nella letteratura di riferimento (Murphy, 1990, in Teddlie C., & Reynolds D., 2000).

La necessità di maggiore discrezionalità del Dirigente scolastico nella scelta del personale docente e amministrativo è tema degli item *d, e*.

Il secondo aspetto di questa dimensione è quello relativo al ruolo del Dirigente come facilitatore della partecipazione nei processi decisionali (*orchestrator of participative decision making*). In riferimento a questo aspetto, il Dirigente adotta procedure chiare quando prende decisioni, che devono essere condivise dalla maggior parte del personale della scuola (item *l, m, o, p, q*). Il Dirigente scolastico, inoltre, coinvolge i soggetti, interessati a vario titolo nel processo educativo, nelle decisioni e nelle scelte che riguardano l'organizzazione della scuola (item *g, h, i, n*). Il ruolo di coordinatore del Dirigente scolastico, ulteriore aspetto della dimensione relativa alla *general leadership*, è presente negli item *r, s, t, u*. Una delle caratteristiche che contraddistingue le scuole al centro degli studi di Mortimore et al (1988) è quella della *leadership* distribuita, nel senso che il Dirigente scolastico non esercita il controllo totale e assoluto sugli insegnanti, ma al contrario li consulta e li coinvolge nei processi decisionali¹⁶. Rutter et al. (1979) evidenziano l'importanza del fatto che gli insegnanti si sentano rappresentati e che il proprio punto di vista venga preso in considerazione.

«Una leadership condivisa favorisce l'esperienza collegiale tra i docenti, una visione comune e uniformità di intenti che si rendono evidenti anche all'esterno, comprese le famiglie. La collaborazione interna presuppone che la leadership non riguardi solo il dirigente, bensì l'intreccio della sua attività con quella degli altri attori, in un processo di interazione continua» (Molino, D., 2011, p. 5).

Anche la domanda D14 del questionario indaga gli aspetti relativi alla *leadership* educativa, così come articolata da Scheerens (2003). Fanno riferimento alla *general leadership*, nell'aspetto della *articulated leadership* gli item *b, d, f*, mentre l'item *e* riguarda il ruolo del Dirigente come facilitatore della partecipazione nei processi decisionali. La dimensione della *instructional leadership*, invece, è presente nei restanti item della domanda, in modo particolare per quanto

¹⁵ Cfr., Scheerens (2003).

¹⁶ Cfr., Teddlie C., & Reynolds D., (2000).

riguarda il ruolo del Dirigente scolastico come facilitatore del lavoro di gruppo e come promotore e facilitatore della professionalizzazione del corpo docente e non docente.

5.5.3 Sezione III – Consenso e coesione all'interno del corpo docente

Le domande contenute in questa sezione del questionario sono volte alla raccolta di informazioni su eventuali attività degli insegnanti svolte in collaborazione tra loro, e alle forme organizzative presenti all'interno della scuola, finalizzate alla progettazione e al coordinamento di attività didattiche, alla condivisione di esperienze di formazione professionale, di metodologie didattiche e strumenti di valutazione.

Nell'ambito dell'indagine TALIS, la cooperazione all'interno del corpo docente viene rilevata attraverso due indici: il primo, *Indice degli scambi e del coordinamento in ambito didattico*, composto da item che fanno riferimento, ad esempio, alla condivisione tra docenti di materiali didattici e di criteri di valutazione degli studenti; il secondo, *Indice della collaborazione a livello professionale*, composto da item che riguardano più da vicino lo scambio e la condivisione di esperienze professionali. I singoli item che definiscono i due indici sono riportati nella tabella che segue nella loro versione originale.

Figura 5.2 *Item che compongono gli indici per la rilevazione della cooperazione all'interno del corpo docente (TALIS)*

Indice	Item
<i>Indice degli scambi e del coordinamento in ambito didattico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuto e decido insieme ai colleghi sulla scelta dei materiali didattici (<i>ad esempio, libri di testo, libri di esercizi, ecc.</i>). • Scambio materiali didattici con i colleghi. • Partecipo a seminari per livelli riferiti alle classi in cui insegno. • Mi attengo a standard condivisi per quanto riguarda la valutazione dei progressi degli studenti. • Discuto di aspetti dell'apprendimento di singoli studenti.
<i>Indice della collaborazione a livello professionale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipo a lezioni congiunte con altri docenti in una stessa classe . • Partecipo ad attività di apprendimento destinate agli insegnanti (<i>ad esempio, sulla gestione dei gruppi</i>). • Osservo le classi di altri docenti e fornisco loro un <i>feedback</i>. • Mi impegno in attività congiunte che coinvolgono sezioni e classi diverse (<i>ad esempio, progetti</i>). • Discuto con i colleghi e co-ordino attività multidisciplinari di esercitazione sui compiti a casa.

Fonte: traduzione e adattamento da OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*.

La cooperazione all'interno del corpo docente è fondamentale anche per la creazione e il mantenimento di una cultura di scuola di segno positivo:

«The generation of a learning community amongst staff in which all members shared good practice, act as critical friends and engage in a process of mutual education and re-education is clearly essential in the continuation of a positive school culture over time, as well as in the creation» (Teddlie, C., & Reynold, D., (2000, p. 148).

La domanda D16 chiede al Dirigente scolastico di indicare con quale frequenza gli insegnanti della scuola:

- partecipano a incontri con il fine di condividere esperienze di formazione e lavori realizzati nelle proprie classi e discutere di strategie e di metodi di insegnamento (item *d, e, f*);

- assistono in veste di osservatori alle lezioni dei colleghi al fine di migliorare l'efficacia del lavoro in classe e a lezioni tenute da colleghi che hanno sperimentato strategie e metodi didattici efficaci (item *a, c*);
- partecipano a incontri per pianificare attività curriculari comuni, lavorano insieme per elaborare gli obiettivi didattici della scuola, per programmare e pianificare le lezioni e programmare insieme attività di recupero per studenti con difficoltà di apprendimento (item *g, l, m, o*);
- partecipano a incontri per discutere e individuare soluzioni a problematiche comuni relative agli studenti (ad esempio, bullismo, demotivazione, mancanza di autostima, difficoltà di apprendimento) e per discutere dei risultati di apprendimento degli studenti (item *a, n*);
- partecipano a incontri per discutere e definire criteri di valutazione comuni degli studenti e per progettare strumenti di valutazione comuni (item *h, i*).

La domanda D17 ha l'obiettivo di verificare in quale modo e attraverso quali forme di organizzazione la scuola garantisce la progettazione e il coordinamento delle attività didattiche.

5.5.4 Sezione IV – Clima di scuola

Tra le varie definizioni di “clima di scuola”, si rileva un accordo nel mondo della ricerca nel ritenere che il clima di scuola rifletta un aspetto in grado di determinare la qualità della scuola e del processo di istruzione, un aspetto con un impatto sugli apprendimenti degli studenti e sullo sviluppo del loro senso di benessere personale e sociale (Blum et al., 2002; Rutter et al., 1979).

«School climate is the relatively enduring quality of the school environment that is experienced by participants, affects their behavior, and is based on their collective perceptions of behavior in schools» (Hoy, 1990, p. 152).

Il *National School Climate Council* (Consiglio Nazionale per il Clima di Scuola) sottolinea che un clima di scuola positivo e sostenibile è quello che favorisce nei giovani lo sviluppo e l'apprendimento necessari per vivere la società democratica in modo produttivo, partecipativo

e soddisfacente e individua cinque standard, articolati in indicatori, per favorire gli apprendimenti degli studenti, lo sviluppo positivo dei giovani e l'insegnamento¹⁷.

Il clima di scuola, pertanto, in quanto riferito all'ambiente di apprendimento nel suo complesso, riguarda l'ambiente fisico, il sistema sociale, le relazioni tra Dirigenti, insegnanti e studenti, il senso di appartenenza a una comunità, il morale di insegnanti e studenti.

La sezione "Clima di scuola" si compone di otto domande volte a rilevare senso di appartenenza e la partecipazione di insegnanti e studenti alla vita della scuola e in che modo e attraverso quali strumenti le modalità di partecipazione, le regole e le norme che stabiliscono tali modalità sono definite. In questo contesto, il "clima di scuola" è inteso in termini di atmosfera ordinata, definita attraverso la presenza di elementi che portano alla creazione di un clima ordinato (ad esempio, l'esistenza di un regolamento di istituto, l'adozione di interventi relativi alla disciplina degli studenti), e di orientamento all'efficienza. Rientrano in quest'ultima accezione, il senso di appartenenza e la partecipazione di insegnanti e studenti alla vita della scuola.

Il concetto di clima di scuola fa riferimento alla "personalità" di una scuola (Hoy, 1990). I primi studi sulla *School Effectiveness* indicavano la necessità di un clima ordinato per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (Brookover et al, 1979, Edmond, 1979), successivamente, si è passati a parlare di cultura della scuola, ad indicare con questo concetto l'insieme di valori, norme, credenze di una scuola e il modo in cui il personale scolastico interagisce (Scheerens & Bosker, 1997, Scheerens, 2000a).

«School climate and culture contribute to the development among students, teachers, and nonteaching staff of a sense of belonging to the school, thereby enhancing the commitment and motivation that these groups have toward improving school educational activities. School staff must feel motivated and committed to developing school activities if these are to be successful (Reezigt & Creemers, 2005)» (in Schulz, W., Fraillon, j., Ainley, j., Losito, B., Kerr, D., 2008, p. 38).

Il clima di scuola, quindi, è un concetto estremamente complesso che si compone di diverse dimensioni in relazione tra loro: il comportamento degli studenti, in quanto senza l'ordine, la disciplina e il controllo è estremamente difficile per il personale della scuola riuscire ad avere

¹⁷ Cfr., National School Climate Council (2007), *National School Climate Standards*, Center for Social and Emotional Education, NY. www.schoolclimate.org.

l'attenzione e la partecipazione degli studenti alle attività della classe (Edmonds, 1979, Lezotte, 1989). Tuttavia, non è soltanto questo, ma è anche partecipazione degli studenti alla vita della scuola e quindi assunzione da parte loro di ruoli di responsabilità. L'esercizio della responsabilità e il coinvolgimento degli studenti sono caratteristiche riscontrate in molte scuole "effective" (Reynolds, 1976, Rutter et al. 1979). Una ulteriore dimensione del clima di scuola è anche la partecipazione del personale scolastico alla vita della scuola, la condivisione e la cooperazione all'interno del corpo docente la condivisione della "mission" della scuola. Il clima di scuola non è definito solo da studenti e docenti; il Dirigente scolastico, il modo in cui egli favorisce i processi di comunicazione e condivisione degli obiettivi della scuola, delle sue regole, il livello di coinvolgimento delle diverse figure scolastiche nei processi decisionali; questi sono solo alcuni degli aspetti che concorrono alla definizione del clima di scuola.

La domanda D18 del questionario per i Dirigenti scolastici chiede di indicare, su una scala a quattro livelli (da Tutti o quasi tutti a Nessuno o quasi nessuno), quanti insegnanti della scuola partecipano in maniera attiva alla gestione della scuola, prendendo parte ai processi decisionali e offrendo il proprio contributo sia per risolvere problemi della scuola e degli studenti, sia per sviluppare proposte e prendere parte ad attività volte al miglioramento della scuola. La domanda è ripresa dal questionario scuola utilizzato nell'indagine IEA ICCS. Gli item della domanda (ad eccezione degli item *a*, *d* – item singoli) definiscono l'indice "Percezione del Dirigente scolastico della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola" (SCTCPART - *Principals' perceptions of teacher participation in school governance*).

Anche la domanda D19, relativa alla partecipazione degli studenti alla vita della scuola, è ripresa dal questionario scuola ICCS. Gli item della domanda chiedono di indicare i comportamenti di voto degli studenti e cioè quanti studenti eleggono i rappresentanti di classe (item *a*) e quanti votano alle elezioni del Consiglio d'Istituto (item *b*). La partecipazione degli studenti a queste attività rappresenta un modo per sperimentare le loro possibilità di incidere sul modo in cui la scuola funziona e, di conseguenza, per sviluppare un senso di efficacia (Bandura, 1997 in Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D., 2008).

Le domande D20, D21, D22 e D23 fanno riferimento alle modalità di definizione del Regolamento di Istituto, sui suoi contenuti e sulle modalità di pubblicizzazione del Regolamento all'interno della scuola.

Per l'individuazione dei contenuti che possono essere presenti all'interno di un Regolamento di Istituto (D21) si è proceduto con un'analisi della normativa di riferimento e di esempi di regolamenti disponibili sui siti internet di alcuni istituti secondari superiori.

La domanda D24, relativa al comportamento degli studenti a scuola, è ripresa dal questionario scuola ICCS. I quattro item (*a* – comportamento degli studenti all'entrata e all'uscita della scuola; *b* - rispetto delle regole della scuola; *c* – rispetto per le strutture e per le attrezzature; *d* – comportamento durante la ricreazione) della domanda compongono l'indice "Percezione del Dirigente scolastico del comportamento degli studenti a scuola" (CSTUDBEH - *Principals' perceptions of student behaviour at school*)

L'ultima domanda di questa sezione (D25) è volta a rilevare gli interventi relativi alla disciplina degli studenti adottati nella scuola, sia ad opera degli insegnanti, sia da parte del Dirigente scolastico.

5.5.5 Sezione V – Valutazione

In tutte le ricerche e rassegne sulla *School Effectiveness* (Mortimore et al., 1988, Scheerens e Bosker, 1997, Edmonds, 1979, Levine & Lezotte, 1990, Marzano, 2000, 2003), il tema della valutazione, soprattutto nella sua accezione di verifica costante dei progressi degli studenti degli studenti (Edmonds, 1979), riveste un ruolo centrale.

I vantaggi possono essere sintetizzati:

- nella disponibilità di informazioni per valutare l'impatto dei programmi e la loro qualità;
- nella costruzione dell'autostima e nella motivazione degli studenti, in quanto sinonimo di interesse degli insegnanti nei confronti dei loro progressi;
- nell'aiuto per la scuola a concentrarsi sugli obiettivi fondamentali da valutare;
- nella possibilità per la scuola di identificare gli studenti che, in qualche misura, hanno bisogno di essere aiutati¹⁸.

¹⁸ Cfr., Teddlie C., Reynolds, D., 2000.

La valutazione, quindi, può essere utilizzata con funzioni e finalità differenti; diversi sono anche i modelli di valutazione, a seconda dei destinatari, degli agenti e degli obiettivi. Proprio avendo come riferimento queste categorie, Chelimky e Shadish (1999) propongono per la valutazione tre prospettive: quella della rendicontazione, quella della conoscenza e la prospettiva dello sviluppo¹⁹. In tutte e tre le prospettive individuate, ma in maniera particolare nella seconda e nella terza, l'autovalutazione gioca un ruolo fondamentale.

«Se le scuole e gli insegnanti vogliono veramente cambiare, devono impegnarsi a ri-esaminare di continuo il proprio modo di lavorare e le credenze relative al processo di insegnamento apprendimento ad esso sottese. Un vero cambiamento in campo educativo ha bisogno di qualcosa di più della soluzione rapida del guru di turno o del libro di ricette pedagogiche. Ha bisogno che scuole e insegnanti diventino "ricercatori" nelle loro stesse classi per individuare problemi, cercare soluzioni, applicarle e analizzarne gli effetti. Le scuole più efficaci promuovono un simile ambiente, un ambiente che si pone domande e che apprende, e incoraggiano gli insegnanti a condividere il proprio lavoro in un contesto di apprendimento solidale ma stimolante» (Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P., 2009, p.149).

I risultati di PISA ci dicono che le scuole italiane utilizzano i risultati delle valutazioni degli studenti in misura maggiore per prendere decisioni con una ricaduta diretta sulla scuola (prendere decisioni relative al curriculum, decidere in che modo allocare le risorse, monitorare il lavoro degli insegnanti), piuttosto che a scopo informativo e di confronto rispetto a uno standard di riferimento. Partendo da questa considerazione, le domande a cui si è cercato di rispondere attraverso il questionario della ricerca sono: in che modo vengono valutati gli studenti, attraverso quali strumenti? Attraverso quali processi e quali modalità vengono individuati e definiti criteri e strumenti di valutazione? I risultati di apprendimento degli studenti sono utilizzati per programmare attività di recupero e/o potenziamento, per rivedere l'organizzazione delle lezioni, per l'Autovalutazione di Istituto?

Le domande di questa sezione raccolgono informazioni sulle attività di Valutazione/Autovalutazione di Istituto, sui soggetti che collaborano alla progettazione di tali attività e sugli ambiti di riferimento, sull'eventuale esistenza all'interno della scuola di una commissione/gruppo di lavoro formalizzato per l'Autovalutazione di Istituto, sugli strumenti utilizzati per la valutazione degli studenti e per quali obiettivi/attività vengono utilizzati i risultati degli studenti alle prove di verifica.

¹⁹ Cfr., MacBeath e McGlynn A., (2006).

La domanda D29, riferita agli ambiti di riferimento per l'Autovalutazione di Istituto, è ripresa dalle *Linee guida per l'autovalutazione* realizzata nell'ambito del Progetto Pilota Europeo²⁰.

La domanda D30, ripresa dal questionario utilizzato nel progetto di monitoraggio dell'iniziativa realizzata nella regione Puglia "Diritti a scuola"²¹, chiede al Dirigente scolastico di indicare quanti insegnanti della scuola utilizzano per la valutazione degli studenti una serie di strumenti tra cui anche "prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola (es.: Organizzazioni Speciali), prove INVALSI, prove rilasciate dalle indagini internazionali (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS)" - (item *d*) e "prove strutturate prodotte dagli insegnanti e basate sulle prove INVALSI o su prove tratte da indagini internazionali (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS)" - (item *e*). La scelta di inserire questa domanda, così formulata, è stata dettata dalla volontà di avere dati sull'eventuale utilizzo, all'interno delle scuole, delle prove utilizzate nelle rilevazioni nazionali e internazionali, in considerazione del fatto che tutte queste indagini rendono pubblici esempi di prove, che le scuole possono utilizzare per la costruzione di nuove prove, per un'analisi del modo in cui le competenze degli studenti vengono definite e rilevate. Occorre sottolineare, a questo proposito, che sono a disposizione delle scuole anche i *framework* di riferimento utilizzati all'interno di queste indagini per la rilevazione delle competenze.

La domanda D31 è relativa agli usi delle valutazioni degli studenti.

5.5.6 Sezione VI- Partecipazione dei genitori alla vita della scuola

L'idea di *parental involvement* nasce negli anni '60 e '70 negli Stati Uniti e in Europa, nell'ambito dei programmi di compensazione linguistica diretti, tra le altre cose, a incentivare la partecipazione attiva da parte delle famiglie, soprattutto di quelle con situazioni economiche difficili o appartenenti a minoranze etniche. Tali programmi erano volti a promuovere il

²⁰ Per una descrizione del Progetto Pilota Europeo sulla Valutazione della Qualità dell'Istruzione (1998/1999), si veda Losito, B. e Scalera V. (2001), "Il progetto pilota europeo. La Valutazione della Qualità dell'Istruzione", in INVALSI/CEDE, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Milano, FrancoAngeli.

²¹ Il progetto "Diritti a Scuola" è frutto di accordi siglati tra il MIUR e la Regione Puglia a partire dal 2009, ed è mirato a riqualificare il sistema scolastico regionale nell'ambito linguistico e scientifico e a prevenire il fenomeno della dispersione. <http://www.dirittiascuola.it/>.

miglioramento dei risultati scolastici e a scongiurare la possibilità che studenti provenienti da famiglie svantaggiate rimanessero indietro.²²

Come altri concetti delle scienze sociali, il coinvolgimento delle famiglie è un concetto dai molteplici significati. Lo dimostra il modo in cui è definito e studiato nella vasta letteratura di riferimento. Desimone (1999) parla di coinvolgimento dei genitori facendo riferimento a un insieme di azioni, credenze e atteggiamenti che permettono di definire categorie distinte di studenti e, loro genitori, a seconda del *background* socio-economico e della loro provenienza etnica.

Per Fantuzzo, Davis e Ginsberg (1995) il concetto fa riferimento a una varietà di atteggiamenti dei genitori che in maniera diretta o indiretta hanno una influenza sullo sviluppo cognitivo e sugli apprendimenti degli studenti.

Gli studi in questo settore si sono concentrati su due tipi di partecipazione: quella nei confronti della scuola, come ad esempio la partecipazione dei genitori alle riunioni con gli insegnanti, l'aiuto prestato dai genitori in classe e l'attività di volontariato e quella che vede i genitori coinvolti in attività svolte fuori dalla scuola (*parents' home involvement*) e che consiste nell'aiutare i propri figli nei compiti a casa, nel leggere loro dei libri, nel frequentare insieme a loro una biblioteca, ecc.

Nonostante non ci sia una definizione unica di questo concetto e nonostante siano differenti le tipologie e i livelli di coinvolgimento dei genitori presi in considerazione dalle ricerche sull'argomento, «*there is too much evidence of the positive effects of parental involvement, particularly from some of the recent intervention studies in the field of literacy development and basic skills acquisition (Slavin, 1996) for its importance to be denied*» (Teddlie, C., Reynolds, D., 2000, pag. 151).

Le ultime due domande del questionario intendono rilevare le modalità di partecipazione dei genitori degli studenti alla vita della scuola (D32) e in quali modi viene realizzata e/o favorita tale partecipazione (D33).

«Participative governance practices help characterize schools as democratic learning environments. Allowing for the participation of teachers and parents assists each school to understand the variety of student learning needs and to secure teachers' and parents'

²² Cfr., Bakker, J., Denessen, E. (2007).

commitment to supporting school educational activities (Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005)»
(in Schulz, W., Fraillon, j., Ainley, j., Losito, B., Kerr, D., 2008, p. 37).

La domanda D32 è ripresa dal questionario scuola dell'indagine ICCS. Dei sei item che la compongono, quattro (item *a, b, c, f*) concorrono alla definizione dell'indice "Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola" (SCPACT - *Principals' perceptions of parents' participation in the school life*), insieme all'item "sostegno ai progetti della scuola nell'ambito della comunità globale", presente nella versione originale della domanda, ma non utilizzata in questa ricerca.

CAPITOLO VI

I DATI DEL QUESTIONARIO DELLA RICERCA: UNO SGUARDO D'INSIEME

6.1 I RISPONDENTI AL QUESTIONARIO DELLA RICERCA

Il campione definitivo della ricerca, comprensivo quindi degli istituti che hanno restituito il questionario, è costituito da 20 scuole: 13 di esse si caratterizzano per una differenza di punteggio negativa (inizialmente, le scuole campionate all'interno di questa categoria erano 40), 7 per una differenza di punteggio positiva (10 le scuole individuate all'interno di questa categoria).

La scarsa rispondenza al questionario potrebbe essere stata determinata dalla modalità di somministrazione dello strumento, inviato per posta elettronica al Dirigente scolastico. Analizzando i dati dei rispondenti, si potrebbe supporre che un'altra causa sia legata al punteggio conseguito dalle scuole a PISA 2009: la non restituzione del questionario riguarda in misura maggiore le scuole con un punteggio medio inferiore alle due medie di riferimento. Occorre tenere presente, infatti, che a conclusione di ciascuna rilevazione PISA, alle singole scuole coinvolte nello studio principale viene restituito un rapporto con i punteggi medi conseguiti dai propri studenti nella scale di *literacy* in lettura, di *literacy* matematica e scientifica, nel confronto con il punteggio medio per tipologia di istituto all'interno della regione e a livello nazionale e con la media OCSE. Il questionario utilizzato nel presente studio è stato inviato insieme a tale rapporto, pertanto, anche se non ci sono elementi a conferma di questa ipotesi, è presumibile che l'aver preso visione dei risultati della propria scuola a PISA 2009 abbia portato il Dirigente scolastico delle scuole con una *performance* meno buona a non partecipare a un approfondimento relativo a quei risultati.

Tabella 6.1 – *Descrizione degli istituti scolastici per i quali è pervenuto il questionario compilato e loro distribuzione a livello regionale*

Nome Istituto	Tipologia di istituto	differenza di punteggio	Regione
Scuola A	1	differenza -	Bolzano (lingua italiana)
Scuola B	2	differenza -	Bolzano (lingua italiana)
Scuola B	3	differenza -	Calabria
Scuola A	1	differenza -	Campania
Scuola C	3	differenza -	Liguria
Scuola D	3	differenza -	Liguria
Scuola E	3	differenza +	Liguria
Scuola A	1	differenza -	Lombardia
Scuola C	3	differenza +	Lombardia
Scuola D	3	differenza -	Lombardia
Scuola A	2	differenza +	Puglia
Scuola B	3	differenza +	Puglia
Scuola C	3	differenza -	Puglia
Scuola C	3	differenza +	Sicilia
Scuola A	1	differenza -	Umbria
Scuola D	3	differenza +	Umbria
Scuola A	3	differenza +	Valle d'Aosta
Scuola A	1	differenza -	Veneto
Scuola B	2	differenza -	Veneto
Scuola C	3	differenza -	Veneto

Nota: le scuole sono indicate come “scuola A, B, C, ecc.” al fine di garantire loro l’anonimato. Per un elenco completo delle scuole, comprensivo anche di quelle che non hanno restituito il questionario, vedi Tab. 4.3 in Appendice.

Osservando la distribuzione degli istituti scolastici del campione definitivo, è possibile notare la totale assenza delle scuole di alcune regioni; nello specifico, non sono pervenuti i questionari compilati delle scuole di Basilicata, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Marche, Molise, Piemonte, Toscana e della provincia autonoma di Trento.

6.2 LE RISPOSTE AL QUESTIONARIO: UNO SGUARDO D'INSIEME

In questo paragrafo sono presentate le risposte dei Dirigenti scolastici, organizzate in funzione delle aree del questionario della ricerca; in Appendice, le tabelle con i dati per le singole domande.

6.2.1 Sezione I - Politiche e pratiche della scuola

Nella quasi totalità delle scuole, si evidenzia una particolare attenzione all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali, sia allo sviluppo di competenze personali e sociali.

La maggior parte dei Dirigenti (12) dichiara che nella propria scuola è stata elaborata una propria definizione degli standard di rendimento che gli studenti debbono raggiungere; solo in 7 casi i livelli di rendimento richiesti agli studenti corrispondono a elevati livelli di apprendimento.

In sintesi, le politiche e le pratiche delle scuole che hanno risposto al questionario sembrerebbero essere orientate a garantire il conseguimento, da parte di tutti gli studenti, di livelli base di rendimento in tutte le materie, con una attenzione alle materie fondamentali del curriculum, così come allo sviluppo di competenze sociali e personali. Tali politiche e pratiche non sempre sembrerebbero essere espressione di aspettative elevate a livello scuola, mentre, nella quasi totalità delle scuole si registrano aspettative elevate a livello insegnante.

Le politiche e le pratiche delle scuole, in termini di azioni della scuola sull'ambiente circostante, ai fini della creazione di condizioni volte allo sviluppo della scuola, sembrerebbero favorire la collaborazione con altri istituti scolastici e quella con Associazioni/Enti locali per la realizzazione di attività/progetti di ricerca; meno frequente quella con Università/Enti di ricerca, i soggetti che in qualche modo dovrebbero essere quelli con maggiore esperienza in questo ambito. Gli obiettivi principali di tale collaborazione riguardano prevalentemente la progettazione e l'innovazione didattica, l'orientamento degli studenti, le iniziative di contrasto alla dispersione, la formazione e l'aggiornamento; meno frequenti gli obiettivi riferiti alla ricerca e sperimentazione, al monitoraggio, valutazione e autovalutazione e alla gestione di servizi in comune (vedi Tabelle 6.4, 6.5 e 6.6 in Appendice).

6.2.2 Sezione II – Ruolo del Dirigente scolastico

C'è un diffuso accordo nel mondo della ricerca nel riconoscere al Dirigente scolastico un ruolo importante, in grado di influenzare tanto le condizioni di lavoro all'interno della scuola, quanto gli apprendimenti degli studenti¹. È plausibile, pertanto, che l'esperienza maturata nel ricoprire tale ruolo e la permanenza del Dirigente all'interno di una scuola possano avere un significato rispetto a ciò che accade in una scuola. La maggior parte dei Dirigenti che hanno risposto al questionario sono in servizio come Dirigenti da 6 a 15 anni (8) e 6 di loro hanno prestato servizio sempre all'interno della stessa scuola, quella attualmente diretta; 5 Dirigenti sono in servizio da 5 anni al massimo e tutti hanno prestato servizio presso la stessa scuola per lo stesso periodo. Sono 4 i Dirigenti in servizio per un periodo che va da 16 a 25 anni: 2 di loro, per lo stesso periodo, hanno ricoperto il ruolo all'interno della stessa scuola, uno degli intervistati ha prestato servizio per un periodo compreso tra 6 e 15 anni all'interno della stessa scuola; uno – infine – dei suoi undici anni di carriera ha prestato servizio nella stessa scuola per 5 anni al massimo. Dei 20 intervistati, sono 3 quelli con maggiore anzianità di servizio (da 26 a 30 anni) e nessuno di loro ha trascorso tutta la sua carriera nello stesso istituto (vedi Tabella 6.7 in Appendice).

Le attività che, con maggiore frequenza (più di una volta al mese), vedono coinvolti la maggior parte degli intervistati sono relative ad aspetti di gestione quotidiana della scuola (discussione con personale non docente in merito all'organizzazione dei turni di lavoro, al controllo degli ambienti di lavoro), comprese le questioni di carattere amministrativo e gestionale se riferite alle discussioni con il DSGA e il personale non docente (rispettivamente 16 e 18 casi su 20), le discussioni con gli insegnanti su studenti con particolari problemi e/o difficoltà (18 casi su 20) e la realizzazione di incontri con i genitori degli studenti (17 su 20). Il sostegno all'attività didattica degli insegnanti, attraverso le discussioni sulle procedure didattiche, sul rendimento degli studenti e sull'andamento delle classi impegna 7 Dirigenti su 20 per una volta al mese e circa 11 Dirigenti per più di una volta al mese. Le attività alle quali i Dirigenti sembrano dedicarsi con minore frequenza sono relative al controllo e alla valutazione del lavoro del personale della scuola e all'esame dei registri e dei piani di lavoro degli insegnanti.

¹ Cfr., Hallinger and Murphy, 1986; OECD, 2011; Pont, Nusche and Moorman, 2008.

Nel suo ruolo di *information provider*, le comunicazioni del Dirigente al personale della scuola riguardano con una maggiore frequenza (più di una volta al mese) i corsi di formazione, seminari, convegni per il personale docente (in 11 casi, in 5 per una volta al mese), i rapporti con le famiglie degli studenti (in 10 casi, in 8 per una volta al mese) e le iniziative a cui la scuola partecipa, come ad esempio, progetti, seminari, convegni (in 9 casi, in 8 per una volta al mese). Gli argomenti che con maggiore frequenza sono oggetto di comunicazione con le famiglie sono quelli che più da vicino riguardano le relazioni degli studenti con gli insegnanti e gli altri studenti (in 11 casi per una volta al mese; in 3 per più di una volta al mese) e il loro rendimento scolastico (in 10 casi per una volta al mese, in 4 per più di una volta al mese).

La dimensione che Scheerens definisce come *articulated leadership* prevede che il Dirigente abbia una visione chiara di come la scuola debba essere gestita (sono molto d'accordo 19 Dirigenti e 1 si dichiara d'accordo) e che espliciti al personale della scuola gli obiettivi che intende raggiungere (17 intervistati si dichiarano molto d'accordo e 3 d'accordo), i criteri adottati (13 molto d'accordo, 7 d'accordo) e tutte le informazioni importanti relative alla gestione della scuola (16 molto d'accordo, 4 d'accordo). A conferma di questi risultati, la totalità dei Dirigenti riconosce anche una propria responsabilità sia nel modo in cui assegna compiti e responsabilità al personale della scuola, ritenendo necessario il dover prendere in considerazione le competenze delle singole persone, sia nel modo in cui gli obiettivi didattici della scuola vengono perseguiti (vedi Tabella 6.14 in Appendice).

Nel suo ruolo di facilitatore della partecipazione nei processi decisionali (*orchestrator of participative decision making*), il Dirigente coinvolge nei processi decisionali il personale della scuola, gli studenti e le famiglie. La maggior parte degli intervistati riconosce la necessità di coinvolgere i soggetti, interessati a vario titolo nel processo educativo, nelle scelte che riguardano l'organizzazione della scuola, in quanto tale coinvolgimento porterebbe a compiere scelte più efficaci: la quasi totalità dei Dirigenti dichiara di essere molto d'accordo o d'accordo (18) nel ritenere che l'intervento educativo della scuola possa essere più efficace se c'è il coinvolgimento degli insegnanti nella sua gestione. La quasi totalità degli intervistati riconosce inoltre una propria responsabilità nel promuovere la professionalizzazione del corpo docente.

6.2.3 Sezione III – Consenso e coesione all'interno del corpo docente

La stabilità e la continuità di servizio del personale della scuola possono favorire la collaborazione e la coesione all'interno della scuola. Nella quasi totalità delle scuole per le quali è pervenuto il questionario compilato, si rileva una discreta stabilità del corpo docente negli ultimi tre anni: in 10 casi oltre l'80% dei docenti è rimasto in servizio con continuità nella scuola; in 7 casi la percentuale va dal 51% all'80%.

In questa ricerca, il consenso e la coesione del corpo docente è vista nei termini di messa in opera di processi di condivisione di pratiche didattiche, di discussione e definizione di criteri e strumenti di valutazione comuni, di discussione e individuazione di soluzioni a problematiche comuni. Dalle risposte dei Dirigenti scolastici emerge che, nella maggior parte dei casi, si rileva una scarsa abitudine degli insegnanti a condividere strategie e metodi didattici ed esperienze di formazione: gli insegnanti non assistono mai, in veste di osservatori, alle lezioni dei colleghi al fine di migliorare l'efficacia del lavoro in classe in 17 casi su 20, in 3 casi questo avviene 1-2 volte l'anno; non assistono mai a lezioni tenute da colleghi che hanno sperimentato strategie e metodi didattici efficaci in 13 casi su 20, in 7 casi questo si verifica 1-2 volte l'anno. Il confronto sulle strategie e sui metodi di insegnamento e la discussione e la definizione di criteri di valutazione comuni, in molte scuole, sembrerebbero avvenire esclusivamente all'interno di incontri di tipo "istituzionale"; situazione diversa negli istituti in cui questi tipi di incontri avvengono con maggiore frequenza: una volta al mese in 8 scuole e più di una volta al mese in 1 istituto scolastico. La progettazione di strumenti di valutazione comuni e la discussione dei risultati di apprendimento sono le attività che vedono coinvolti con maggiore frequenza gli insegnanti della maggior parte delle scuole per le quali è stato restituito il questionario.

6.2.4 Sezione IV – Clima di scuola

Le domande del questionario rilevano la percezione del Dirigente scolastico in riferimento alla partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola e al comportamento degli studenti a scuola. Tali indici sono calcolati come la media di ciascun item che compone l'indice

Rispetto all'indice "Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola"², in 13 scuole su 20, il Dirigente dichiara che la maggior parte degli insegnanti partecipano in maniera attiva alla gestione della scuola. La distribuzione delle risposte dei Dirigenti scolastici per l'indice "Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola" mostra che la maggior parte degli studenti (in 15 casi) si comportano in maniera disciplinata a scuola, così come hanno rispetto delle regole, delle strutture e delle attrezzature che la scuola mette a loro disposizione. Nelle restanti 5 scuole, i Dirigenti percepiscono questo tipo di comportamento in tutti o quasi tutti gli studenti. Gli studenti non solo sembrano avere un comportamento adeguato all'ambiente in cui si trovano ma, secondo quanto dichiarato dai loro Dirigenti, partecipano in maniera attiva alla vita della scuola (vedi Tabella 6.19 in Appendice): nella quasi totalità delle scuole, tutti o quasi tutti gli studenti eleggono i rappresentanti di classe (18) e votano alle elezioni del Consiglio di istituto (17).

Un ambiente ordinato e sereno presuppone la presenza di regole e norme che devono essere condivise tra le diverse componenti scolastiche e rispettate. Le risposte dei Dirigenti alle domande del questionario riferite al Regolamento di Istituto, mostrano che il processo di definizione di tale documento non è curato esclusivamente dal Dirigente scolastico, lasciando al Consiglio d'Istituto unicamente il compito di discuterlo e approvarlo (in 13 scuole), ma è un processo che vede coinvolti anche il corpo docente e non docente (in 12 scuole) e che, nella quasi totalità delle scuole, tiene conto dei pareri dei rappresentanti delle famiglie e degli studenti (in 18 scuole) e delle discussioni avvenute all'interno dei Consigli di classe (17 scuole). Tale Regolamento viene reso pubblico, nella quasi totalità delle scuole (19), attraverso il piano dell'offerta formativa e attraverso comunicazioni scritte alle famiglie (vedi Tab. 6.23 in Appendice).

² L'indice è ripreso dal questionario scuola utilizzato nell'indagine ICCS. Cfr., cap. V.

6.2.5 Sezione V – Valutazione

Autovalutazione di istituto

L'autovalutazione di istituto riguarda 16 scuole su 20; in 13 è presente anche una commissione o un gruppo di lavoro formalizzato per tale attività. Nella maggior parte delle scuole (16) sono il Dirigente e i docenti che si occupano della progettazione delle attività di autovalutazione, in un numero inferiore di scuole (10) è previsto anche il coinvolgimento di personale non docente e di studenti; i genitori sono chiamati a collaborare in 9 scuole su 16; la collaborazione di esperti esterni riguarda 5 scuole su 16.

L'autovalutazione gioca un ruolo importante poiché fornisce informazioni che permettono alla scuola di conoscere se stessa e di porsi in una prospettiva di sviluppo. Le risposte dei Dirigenti alle domande in merito agli ambiti a cui fa riferimento l'attività di autovalutazione evidenziano, per queste scuole, l'intento di conoscere se stesse, soprattutto per quanto riguarda gli esiti del proprio intervento nei confronti degli studenti; tale attività, infatti, si concentra sulla qualità delle attività didattiche e sulle caratteristiche della scuola come luogo di apprendimento in 14 scuole su 16, sul rendimento scolastico degli studenti in 13 scuole e sul sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento in 12 scuole. L'attività di autovalutazione riguarda anche i rapporti della scuola con le famiglie (13), in un numero minore di casi quelli con la comunità locale e con il mondo professionale (9).

Valutazione degli studenti

Nella maggior parte delle scuole, la valutazione degli studenti viene effettuata attraverso prove individuali di tipo "tradizionale", come ad esempio verifiche orali, compiti scritti. Questo riguarda tutti o quasi tutti gli insegnanti in 16 scuole e la maggior parte degli insegnanti in 3 scuole. Poco frequente il ricorso a prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola, il riferimento è alle prove INVALSI o a quelle utilizzate nelle indagini internazionali, o prodotte dagli insegnanti utilizzando queste come esempi e modelli: 12 Dirigenti dichiarano che solo alcuni insegnanti usano prove strutturate di questo tipo. Quando nella scuola si fa ricorso a prove strutturate elaborate dagli insegnanti, queste sono prevalentemente uguali per tutti gli studenti della classe, solo raramente differenziate in funzione dei loro livelli di rendimento. Utilizzano prove strutturate uguali per tutti gli studenti della classe tutti o quasi tutti gli insegnanti in 8 scuole e in altrettante scuole la maggior parte

degli insegnanti, alcuni insegnanti in 4 scuole. Utilizzano prove strutturate differenziate per alunni con diversi livelli di rendimento tutti o quasi tutti gli insegnanti in 2 scuole, in altrettante scuole la maggior parte di loro, in 14 scuole alcuni insegnanti, nessuno o quasi nessuno in 2 scuole. I risultati di tali prove, oltre che per la valutazione degli studenti, sono utilizzati per organizzare attività di recupero, nella totalità delle scuole, più che per organizzare attività di potenziamento (16), per informare le famiglie (18), per modificare l'intervento didattico (15) e per raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto (in 10 scuole; erano 16 le scuole in cui era presente attività di autovalutazione). Meno frequentemente tali risultati sono utilizzati per intervenire sull'organizzazione delle lezioni e dell'orario scolastico (solo in 5 scuole).

6.2.6 Sezione VI- Partecipazione dei genitori alla vita della scuola

Precedentemente, è stato già sottolineato come il concetto relativo al coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola sia un concetto che fa riferimento a una vasta gamma di atteggiamenti dei genitori nei confronti dei propri figli e della scuola stessa³.

Le risposte dei Dirigenti alle domande sulla partecipazione dei genitori alla vita della scuola mettono in evidenza una forma di partecipazione che si concretizza, soprattutto, nella partecipazione agli incontri tra genitori e insegnanti (la maggior parte dei genitori in 13 scuole, tutti o quasi tutti in 4 scuole). A differenza dei propri figli, che mostrano una disponibilità ad assumere un ruolo di responsabilità all'interno della scuola eleggendo i propri rappresentanti di classe e votando alle elezioni del Consiglio di istituto, nella maggior parte dei casi, solo alcuni genitori partecipano attivamente alle assemblee dei genitori (in 15 casi), votano alle elezioni del Consiglio d'Istituto (in 13 scuole) e a quelle dei rappresentanti dei genitori nei Consigli di Classe (in 11 scuole, in 7 sono la maggior parte, in 1 tutti o quasi tutti) o, semplicemente, prendono parte alle assemblee (in 15 scuole). Se, da una parte, i genitori mostrano una partecipazione alla vita della scuola non particolarmente attiva, dall'altra, nella maggior parte delle scuole del campione, questa partecipazione non viene favorita e, per alcune attività, neppure richiesta. Ai genitori degli studenti è richiesto di esprimere opinioni in merito agli obiettivi formativi della scuola solo in 7 scuole su 20; sono consultati in merito alla partecipazione della scuola a progetti e attività di partenariato internazionale o vengono

³ Cfr., cap. V.

consultati per prendere decisioni in merito ad eventuali attività extra-scolastiche solo in 5 scuole su 20; sono coinvolti nei progetti della scuola (in qualità di esperti, di testimoni privilegiati, ...) in 3 scuole su 20. Il coinvolgimento dei genitori alla vita della scuola è previsto, dalla scuola stessa, solo per quel che riguarda la loro partecipazione alle riunioni degli Organi collegiali (16 Dirigenti dichiarano che la scelta degli orari per le riunioni è fatta tenendo conto degli orari di lavoro dei genitori) e per la condivisione dei criteri adottati per valutare gli studenti (in 18 scuole).

CAPITOLO VII

PROFILI DI SCUOLE

7.1 DALLE RISPOSTE AL QUESTIONARIO AI PROFILI DELLE SCUOLE

L'analisi delle risposte dei Dirigenti alle domande del questionario della ricerca, anche in funzione dei dati di PISA 2009 delle relative scuole, ha permesso di individuare alcune caratteristiche a livello di scuola che si sono rilevate utili per la creazione dei relativi profili.

I profili delle scuole sono stati organizzati intorno a quattro aree:

- *attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti;*
- *valutazione;*
- *clima di scuola;*
- *leadership del Dirigente scolastico.*

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le variabili PISA che rientrano in questa area sono: la percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi e le aspettative dei genitori nei confronti della scuola che, in PISA, si traducono nelle pressioni che le scuole ricevono da parte delle famiglie affinché gli studenti raggiungano alti livelli di rendimento. Tali variabili vengono analizzate in relazione alle politiche e alle pratiche della scuola in riferimento ai livelli di rendimento richiesti agli studenti, alle aspettative nei confronti degli studenti a livello scuola e a livello insegnanti, in quest'ultimo caso misurate attraverso l'indice "Aspettative degli insegnanti"¹ e in relazione al coinvolgimento degli insegnanti nell'elaborazione degli obiettivi didattici della scuola, poiché mentre la percentuale di ripetenti potrebbe essere espressione, o conseguenza, di una richiesta di alti livelli di rendimento, le aspettative delle famiglie potrebbero spingere le scuole a stabilire elevati standard di rendimento da richiedere agli studenti.

Valutazione

Il livello di responsabilità che una scuola dichiara di avere nelle decisioni che riguardano il curriculum e la valutazione, così come l'uso di prove standardizzate e l'utilizzo dei risultati delle valutazioni degli studenti per prendere decisioni in riferimento al curriculum, piuttosto che a

¹ Cfr., cap. V.

scopo informativo e di confronto rispetto a uno standard prestabilito, sono approfonditi attraverso domande che riguardano le modalità di progettazione delle attività di valutazione, come ad esempio la discussione e la definizione di criteri e strumenti di valutazione comuni, la discussione dei risultati di apprendimento degli studenti e l'eventuale loro utilizzo per programmare attività di recupero e/o di potenziamento, per modificare l'intervento didattico, per intervenire sull'organizzazione delle lezioni e dell'orario scolastico.

Clima di scuola

Il clima di scuola viene descritto attraverso gli indici PISA² che misurano la percezione del Dirigente del comportamento di studenti e insegnanti in riferimento all'apprendimento degli studenti ("Clima di scuola – fattori relativi agli studenti" e "Clima di scuola – fattori relativi agli insegnanti") e attraverso gli indici ICCS³ "Percezione del Dirigente scolastico della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola" e "Percezione del Dirigente scolastico del comportamento degli studenti a scuola", ma anche rispetto al ruolo del Dirigente nella creazione di un ambiente di apprendimento caratterizzato da buone relazioni interne, da una attenzione alle necessità degli studenti, ma anche a quelle degli insegnanti e al loro sviluppo professionale. La competizione tra scuole, in termini di possibilità per le famiglie di scegliere per l'iscrizione dei propri figli tra scuole della stessa tipologia, può rappresentare per le scuole stesse una spinta all'innovazione e alla creazione di un ambiente di apprendimento più efficace⁴. In linea con questa considerazione, nella descrizione del clima di scuola si tiene conto anche della variabile PISA "scelta della scuola".

Un clima di scuola sereno viene garantito anche attraverso la presenza e la condivisione di precise regole. A questo proposito, le scuole dispongono del "Regolamento di istituto" in cui sono indicati modalità, spazi e tempi di azione degli studenti e del personale della scuola, in cui sono stabilite le regole che garantiscano il rispetto dei diritti e i doveri da parte di tutte le componenti scolastiche e le eventuali sanzioni. In tale documento sono definiti anche i processi decisionali, i soggetti invitati a prendervi parte e il sistema di rapporti tra le varie componenti della comunità scolastica; quindi anche le domande del questionario relative alle modalità di definizione e di comunicazione del Regolamento di istituto e ai suoi contenuti sono prese in considerazione per la descrizione del clima di scuola.

² Cfr., cap. III.

³ Cfr., cap. V.

⁴ Cfr., OECD (2010a), vol. IV.

Leadership del Dirigente scolastico

La *leadership* del Dirigente scolastico, in PISA, viene descritta attraverso una serie di item relativi a diverse dimensioni: dal Dirigente come figura con una responsabilità di tipo organizzativa e gestionale, al Dirigente come figura con una responsabilità in riferimento ai processi a livello di classe e in riferimento al lavoro degli insegnanti e al loro sviluppo professionale. Questi e altri aspetti sono stati utilizzati nel mondo della ricerca per individuare diverse tipologie di stili di gestione, che fondamentalmente, riprendendo le diverse classificazioni presentate in questo lavoro⁵, si possono riassumere in una *leadership* di tipo *instructional*, con le caratteristiche anche di una *leadership* di tipo *general* e una di tipo *administrative*. A seconda dello stile di gestione, il Dirigente scolastico svolge diverse funzioni, tra le quali, quella di *information provider*, di *orchestrator of participative decision making* o di *coordinator*.

«La relazione che intercorre tra le pratiche organizzative e gestionali del Dirigente Scolastico e le performance degli studenti rappresenta una sfida per il sistema educativo italiano: nel nostro paese raramente i livelli di apprendimento raggiunti sono stati trattati dal punto di vista del management e della leadership» (Molino, 2011, p. 2).

Anche se l'obiettivo della presente ricerca non è quello di verificare la relazione tra *leadership* del Dirigente e risultati degli studenti delle scuole coinvolte, il questionario della ricerca approfondisce ruoli, responsabilità, modalità di gestione della scuola e dei processi decisionali, al fine di fornire una descrizione articolata di tale figura.

Di seguito sono presentati i profili delle 20 scuole per le quali è pervenuto il questionario della ricerca. Le scuole sono indicate seguendo la procedura adottata nel capitolo VI e nella tabella 4.3 in Appendice al fine di garantire loro l'anonimato.

⁵ Cfr., cap. V.

7.2 I PROFILI DELLE SCUOLE

7.2.1 Scuole con una differenza di punteggio in lettura negativa

Scuola A - Bolzano

Tipologia di istituto: liceo

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: -107

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

L'istituto sembra caratterizzarsi per una particolare attenzione all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali e al raggiungimento da parte loro della sufficienza piena in queste materie. La percentuale di studenti ripetenti, superiore a quella media della provincia (Tab. 4.4 in Appendice), porterebbe a pensare che si tratti di studenti che non riescono a raggiungere gli elevati livelli di rendimento richiesti dalla scuola. L'istituto sembrerebbe caratterizzarsi, sia in riferimento alle politiche, sia rispetto alle pratiche, per richieste piuttosto elevate ai propri studenti, richieste che presumibilmente non tengono conto dei livelli individuali degli studenti. In questo modo, elevate aspettative (a livello scuola e insegnanti) e obiettivi troppo ambiziosi potrebbero demotivare gli studenti che non sono sostenuti neppure dalle famiglie, considerata la scarsa pressione al raggiungimento di tali livelli da parte dei genitori (Tab. 4.12 in Appendice).

Valutazione

Le politiche e le pratiche valutative di questo istituto si caratterizzano per la presenza di un processo di condivisione dei criteri di valutazione e dei risultati degli studenti, mentre la progettazione di strumenti di valutazione è attività del singolo docente, così come è vissuta a livello esclusivamente individuale la pianificazione e la programmazione delle lezioni. Questo sembrerebbe giustificare l'utilizzo quasi esclusivo di prove individuali di tipo "tradizionale" (verifiche orali, compiti scritti, ...). In linea con i dati PISA (Tab. 4.9 in Appendice) l'uso dei risultati delle prove di verifica è finalizzato soprattutto a prendere decisioni relative al curriculum e all'organizzazione di attività didattiche, oltre che a informare le famiglie, ma non per riflettere sul proprio operato all'interno di un processo di autovalutazione di istituto.

Clima di scuola

Il clima della scuola, così come percepito dal Dirigente, si contraddistingue per un diffuso senso di appartenenza e di partecipazione alla vita della scuola, proprio della maggior parte dei docenti, a giustificazione del fatto che il loro comportamento non viene percepito come un ostacolo all'apprendimento degli studenti (Tab. 4.11 in Appendice). È il comportamento degli studenti in classe a destare qualche preoccupazione, mentre sembrerebbe registrarsi un andamento diverso per quanto riguarda il loro comportamento in generale all'interno della scuola. Il fatto che la scuola, pur essendo in un territorio di piccole dimensioni, si trovi a dover competere con due o più scuole della stessa tipologia a cui gli studenti possono iscriversi, potrebbe essere visto come un incentivo per la scuola a curare sia l'aspetto della disciplina, sia quello del coinvolgimento delle varie componenti scolastiche; può essere presa ad esempio la modalità di definizione del Regolamento di istituto, che vede la partecipazione di tutte le componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 2 anni; da 1 anno è dirigente di questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una attenzione particolare agli obiettivi didattici della scuola e al modo in cui questi vengono raggiunti, allo sviluppo professionale degli insegnanti e ai risultati della loro attività, sia di tipo *administrative*, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione mostrata nei confronti degli impegni a carattere amministrativo, con modalità di comunicazione di tipo formale (avvisi scritti, circolari) e comunicazioni informali.

Scuola B - Bolzano

Tipologia di istituto: istituto tecnico

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: -75

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Obiettivo della scuola è quello di far conseguire a tutti gli studenti livelli base di rendimento in tutte le materie, che corrispondono a livelli elevati di apprendimento, e lo sviluppo da parte degli studenti di competenze sociali e personali, oltre all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali. La percentuale di studenti ripetenti, superiore a quella media della provincia (Tab. 4.4 in Appendice), porterebbe a pensare che le alte

aspettative a livello scuola e insegnanti, in qualche modo, non riescano a tenere in considerazione il livello degli studenti che frequentano la scuola e le scarse aspettative delle loro famiglie (Tab. 4.12 in Appendice).

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata esclusivamente attraverso l'uso di prove individuali di tipo "tradizionale", costruite attraverso un processo di condivisione, così come in modo condiviso vengono individuati i criteri di valutazione degli studenti. I risultati di tali prove sono utilizzati per organizzare attività didattiche, informare le famiglie e raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto, alla cui progettazione contribuiscono tutte le componenti scolastiche.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe e all'interno della scuola non viene percepito come problematico rispetto al loro apprendimento, così come non desta preoccupazione quello degli insegnanti, rispetto ai quali si registra una diffusa partecipazione attiva alla vita della scuola. Il Regolamento di istituto, definito con la collaborazione di tutte le componenti scolastiche, non tratta la categoria delle infrazioni disciplinari, per le quali, all'interno dell'istituto, sono adottate differenti tipologie di provvedimenti: dalle note sui registri e sui diari alle sospensioni dalle lezioni, quali strumenti che la scuola mette in atto per contenere il comportamento degli studenti in classe.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 10 anni, 7 dei quali trascorsi in questo istituto. Il suo stile di gestione non prevede incontri collegiali con il corpo docente e non docente per la discussione di problematiche relative al comportamento e al rendimento degli studenti, alla didattica o a questioni di tipo amministrativo. Le modalità di relazione con il personale della scuola prevedono incontri individuali e comunicazioni informali, oltre a forme di comunicazione di tipo più formale. Si tratta di una *leadership* di tipo prevalentemente *instructional*, con un focus sullo sviluppo professionale dei docenti, sull'innovazione didattica e sull'andamento didattico e disciplinare delle classi; mentre viene meno l'aspetto del Dirigente come *orchestrator of participative decision making*.

Scuola B - Calabria

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: -79

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

L'obiettivo didattico che la scuola ritiene di dover raggiungere riguarda il conseguimento da parte degli studenti di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum (italiano, matematica e scienze), condizione necessaria e sufficiente per essere promossi. L'attenzione, quasi esclusiva, alle materie fondamentali si associa alla sola richiesta di livelli base di rendimento, anche da parte degli insegnanti i quali, nella loro pratica didattica, sembrerebbero limitarsi a spingere gli studenti a lavorare con impegno e continuità. La percentuale di studenti ripetenti in questo istituto, di molto superiore a quella media regionale, lascerebbe ipotizzare che buona parte degli studenti della scuola non riesca a raggiungere tale obiettivo. Sia la scuola, sia i singoli insegnanti sembrerebbero rassegnati ai livelli dei propri studenti e alle aspettative, quasi inesistenti, dei genitori, nella consapevolezza che non è possibile, forse inutile, chiedere agli studenti di andare oltre le proprie possibilità e i desideri delle famiglie stesse.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata sia attraverso prove individuali di tipo "tradizionale" sia attraverso prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti della classe; i risultati di tali valutazioni sono utilizzati per organizzare attività di recupero, per modificare l'intervento didattico e per informare le famiglie. La scarsa frequenza (1-2 volte l'anno) con cui gli insegnanti condividono criteri di valutazione, partecipano a incontri per progettare strumenti di valutazione comuni e discutono dei risultati di apprendimento degli studenti farebbero pensare a una politica scolastica in tema di valutazione che prevede la definizione di criteri e procedure in momenti istituzionali e che poi lascia ampio spazio all'iniziativa dei singoli nel tradurre quanto stabilito in pratiche didattiche.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe non viene percepito come un ostacolo al loro apprendimento (Tab. 4.11 in Appendice), inoltre la maggior parte di loro mostra rispetto per le strutture e le attrezzature della scuola, oltre che un comportamento disciplinato a scuola. Il

Regolamento di istituto, curato in maniera esclusiva dal Dirigente scolastico, presenta al suo interno le regole di comportamento per gli studenti e le sanzioni previste per le relative infrazioni disciplinari. Anche il comportamento degli insegnanti non rappresenta una preoccupazione per il Dirigente, il quale tuttavia percepisce una partecipazione attiva alla vita della scuola solo da parte di alcuni di loro.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 11 anni; 7 trascorsi in questo istituto. Lo stile di gestione è prevalentemente di tipo *administrative*, con attività di tipo amministrativo che lo impegnano per una grande quantità di tempo. Non manca, tuttavia, un'attenzione agli aspetti didattici e al rendimento degli studenti. La figura del Dirigente sembra caratterizzata da un forte senso di responsabilità che lo vede al centro dei processi decisionali, soprattutto per quanto riguarda le scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola.

Scuola A - Campania

Tipologia di istituto: liceo

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: -76

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche sui livelli di rendimento degli studenti pongono particolare attenzione alle materie e allo sviluppo di competenze sociali e personali. A livello scuola e a livello insegnante c'è accordo nel richiedere agli studenti alti livelli di rendimento, incoraggiandoli a non accontentarsi della sufficienza e a lavorare con impegno e continuità. La richiesta di alti livelli di rendimento giunge anche da parte delle famiglie, anche se da una minoranza di loro, livelli che, tuttavia, sembrerebbero difficili da raggiungere per una parte considerevole di studenti, considerata l'alta percentuale di ripetenti (Tab. 4.4 in Appendice).

Valutazione

La valutazione degli studenti avviene attraverso l'utilizzo sia di prove individuali di tipo "tradizionale", sia mediante prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti della classe o prodotte da soggetti esterni, prove INVALSI o prove rilasciate da indagini internazionali o elaborate dagli insegnanti prendendo queste ultime come modelli. La

frequenza (1-2 volte l'anno) con cui gli insegnanti condividono criteri di valutazione e partecipano a incontri per progettare strumenti di valutazione comuni farebbero pensare a una politica scolastica in tema di valutazione che prevede momenti istituzionali per la definizione di criteri e procedure e che poi lascia ampio spazio all'iniziativa dei singoli per la traduzione di quanto stabilito in pratiche didattiche.

Clima di scuola

La maggior parte degli insegnanti e degli studenti mostrano un senso di appartenenza alla scuola e partecipano in maniera attiva alla vita della scuola, così che il loro comportamento non è percepito dal Dirigente come di ostacolo all'apprendimento degli studenti (Tab. 4.11 in Appendice). Le norme che regolano la vita della scuola sono indicate nel Regolamento di istituto, definito con la partecipazione di tutte le componenti scolastiche. La competizione con altre scuole della stessa tipologia per l'iscrizione degli studenti potrebbe essere vista come una spinta alla creazione e al mantenimento di un ambiente di apprendimento caratterizzato da un clima sereno e ordinato, ambiente in cui tutte le componenti scolastiche sono interessate a partecipare in maniera attiva.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 30 anni; da 16 in questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una attenzione particolare agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale degli insegnanti e ai risultati della loro attività, sia di tipo *administrative*, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione mostrata nei confronti degli impegni a carattere amministrativo, con modalità di comunicazione tipo formale e informale. La sua figura sembra caratterizzarsi per una forte responsabilità in tutti gli ambiti: amministrativo, gestionale e didattico; responsabilità che viene vissuta in modo da non precludere la partecipazione delle differenti componenti scolastiche.

Scuola C - Liguria

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: -80

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Gli obiettivi didattici della scuola si concentrano sull'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali, così come nelle altre materie, e sullo sviluppo da parte degli studenti di competenze sociali e personali. Agli studenti, infatti, è richiesto di raggiungere livelli base in tutte le materie, che non corrispondono a livelli elevati di apprendimento. Ad aspettative poco elevate a livello scuola corrispondono aspettative elevate a livello insegnanti, anche se, presumibilmente, non sono condizione sufficiente per far conseguire a tutti livelli base di rendimento; probabilmente una delle cause dell'elevata percentuale di studenti ripetenti registrata dalla scuola (Tab. 4.4 in Appendice).

Valutazione

Gli insegnanti di questo istituto partecipano con maggiore frequenza (1 volta al mese) a incontri per definire criteri di valutazione comuni, per progettare attività curricolari comuni e per discutere dei risultati di apprendimento dei propri studenti, piuttosto che a incontri per elaborare strumenti di valutazione comuni; questo sembrerebbe indicare che la scelta delle modalità di valutazione viene considerata di esclusiva responsabilità del singolo docente, unico responsabile del modo in cui viene gestita la classe. La valutazione degli studenti viene effettuata prima di tutto con prove individuali di tipo "tradizionale", a queste si aggiungono prove strutturate elaborate dagli insegnanti uguali per tutti gli studenti della classe e prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola, prove INVALSI, prove rilasciate dalle indagini internazionali. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati per organizzare attività di recupero, modificare l'intervento didattico e per informare le famiglie.

Clima di scuola

Il comportamento di studenti e insegnanti non viene percepito come di ostacolo all'apprendimento degli studenti (Tab. 4.11 in Appendice). Dal punto di vista della partecipazione alla vita della scuola, solo alcuni insegnanti vi partecipano in maniera attiva, mentre la maggior parte degli studenti, eleggendo i propri rappresentanti e votando alle elezioni del Consiglio di istituto, sembrerebbero mostrare consapevolezza delle proprie possibilità di incidere sul funzionamento della scuola.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 24 anni; di cui 21 trascorsi in questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una forte attenzione agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale degli insegnanti e ai risultati della loro attività, sia di tipo *administrative*, con una grande attenzione nei confronti delle attività di carattere amministrativo. La comunicazione con il personale della scuola prevede sia forme di comunicazione più formali (avvisi scritti e circolari), sia forme meno formali. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica e del rispetto delle regole; senso di responsabilità che il Dirigente ritiene di dover condividere con le diverse componenti scolastiche.

Scuola D - Liguria

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: -119

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Al centro delle politiche e delle pratiche della scuola c'è lo sviluppo da parte degli studenti di competenze sociali e personali oltre al raggiungimento di livelli base in tutte le materie del curriculum, che non corrispondono a elevati livelli di apprendimento. Le elevate aspettative degli insegnanti lascerebbero intravedere una spinta, a livello classe, a fare di più e meglio. Le pressioni da parte dei genitori quasi inesistenti e la percentuale di studenti ripetenti inferiore a quella media a livello regionale sembrerebbero essere espressione di una scuola che, se rispetto alle proprie politiche decide di adeguarsi ai livelli dei propri studenti e alle aspettative delle relative famiglie, è a livello di pratiche scolastiche che cerca di superare tali difficoltà.

Valutazione

Per l'istituto si registra un'elevata responsabilità rispetto alle scelte che riguardano il curriculum e la valutazione (Tab. 4.6 in Appendice). Le politiche della scuola in tema di valutazione prevedono l'utilizzo, da parte di tutti gli insegnanti, di prove individuali di tipo "tradizionale" e, al contempo, di prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti

gli studenti della classe. I criteri e gli strumenti di valutazione, così come la discussione comune sui risultati di apprendimento degli studenti, una volta definiti, sono lasciati ai singoli docenti che si occupano di trasferirli nelle proprie pratiche didattiche. Sembrerebbe trattarsi di una responsabilità tutta interna alla scuola, che nella definizione delle attività di autovalutazione vede il coinvolgimento del Dirigente e del corpo docente e non docente, ma non delle famiglie, ad esempio, alle quali vengono semplicemente comunicati i criteri di valutazione e i risultati di apprendimento degli studenti.

Clima di scuola

La preoccupazione per il comportamento degli studenti in classe e per quello degli insegnanti (Tab. 4.11 in Appendice) rispetto all'apprendimento degli studenti si associa alla percezione, da parte del Dirigente, di un comportamento disciplinato e rispettoso della scuola per quanto riguarda gli studenti e di una partecipazione attiva alla vita della scuola dalla maggior parte degli insegnanti. I contenuti del Regolamento di istituto, relativi a tutti gli aspetti della vita della scuola, e le differenti tipologie di interventi adottati dalla scuola in riferimento alla disciplina degli studenti sembrerebbero essere espressione di una necessità della scuola di garantire ai propri studenti e al personale scolastico un clima ordinato, questo presumibilmente anche in considerazione del fatto che la scuola si trova a dover competere con altre scuole della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo all'interno dell'istituto da 7 anni, mentre non si hanno informazioni in merito all'anzianità di servizio in tutta la sua carriera. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una forte attenzione agli aspetti didattici e un'attenzione meno importante ai risultati dell'attività didattica degli insegnanti e al loro sviluppo professionale, sia di tipo *administrative*, con una grande attenzione nei confronti delle attività di carattere amministrativo e gestionale. La comunicazione con il personale della scuola prevede sia forme di comunicazione più formali (avvisi scritti e circolari), sia forme meno formali. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica e del rispetto delle regole; senso di responsabilità che il Dirigente sembra disponibile a condividere con le diverse componenti scolastiche.

Scuola A - Lombardia

Tipologia di istituto: liceo

Tipo di scuola: paritaria

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: -82

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Al centro delle politiche e delle pratiche della scuola ci sono l'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali e lo sviluppo di competenze sociali e personali. Nonostante sia solo una minoranza di genitori a richiedere livelli elevati di apprendimento per i propri figli, tale richiesta giunge sia della scuola, sia da tutti gli insegnanti. Livelli che sembrerebbero essere raggiunti da buona parte degli studenti, se si guarda alla percentuale di studenti ripetenti di questo istituto, inferiore a quella media di regione (tab. 4.4 in Appendice). Considerata la *performance* media degli studenti a PISA, è presumibile che gli standard di apprendimento individuati dalla scuola non siano realmente in linea con quelli degli altri licei della Lombardia.

Valutazione

La scarsa responsabilità della scuola per il curriculum e la valutazione sembrerebbe tradursi in questo istituto nella definizione di criteri di valutazione e nella progettazione di strumenti di valutazione comuni in un momento ben preciso dell'anno scolastico, senza poi rivedere e rimettere in discussione quanto stabilito in funzione dei risultati di apprendimento degli studenti. Ai singoli insegnanti, quindi, è lasciato il compito di tradurre in pratiche le politiche della scuola in tema di valutazione. Questo sembrerebbe confermato anche dal tipo di prove utilizzate in misura maggiore per valutare gli studenti: prove individuali di tipo "tradizionale" e prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti della classe che, appunto, sono di responsabilità del singolo docente; solo alcuni insegnanti della scuola fanno ricorso anche a prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola, prove INVALSI, ecc. o prodotte dagli insegnanti stessi utilizzando queste come modelli.

Clima di scuola

Se da una parte si rileva nel Dirigente una preoccupazione per il comportamento degli studenti in classe e in modo particolare per quello degli insegnanti rispetto all'apprendimento degli studenti (Tab. 4.11 in Appendice), dall'altra è di segno positivo la sua percezione del comportamento degli studenti a scuola e quella in riferimento alla partecipazione degli insegnanti alla vita della scuola. La competizione con altre scuole della stessa tipologia per

l'iscrizione degli studenti potrebbe essere vista come una spinta alla creazione e al mantenimento di un ambiente di apprendimento caratterizzato da un clima sereno e ordinato, ambiente in cui tutte le componenti scolastiche sono interessate a partecipare in maniera attiva.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 14 anni, tutti trascorsi all'interno di questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una attenzione agli aspetti didattici, al rendimento degli studenti, allo sviluppo professionale del personale della scuola e soprattutto al controllo e alla valutazione del personale docente e non docente, sia di tipo *administrative*, con una grande attenzione alle attività di carattere amministrativo e gestionale. La comunicazione con il personale della scuola avviene attraverso forme di comunicazione di tipo formale e informale. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica e delle regole da far rispettare, scelte che sente di dover prendere da solo e poi di dover comunicare al personale della scuola. Tale figura si caratterizza anche per la sua funzione di *information provider*, ma non per quella di *orchestrator of participative decision making*,

Scuola D - Lombardia

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: cittadina

Differenza di punteggio: -104

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

A livello di politiche, l'istituto si pone come obiettivo il raggiungimento da parte degli studenti di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum, così come di livelli base in tutte le materie, e lo sviluppo di competenze personali e sociali. Gli standard di rendimento definiti dalla scuola non corrispondono a elevati livelli di apprendimento. Le aspettative a livello scuola e insegnanti non elevate, la percentuale di studenti ripetenti inferiore a quella media di regione, le pressioni pressoché inesistenti delle famiglie per il conseguimento di alti livelli di rendimento sembrerebbero contribuire a delineare il profilo di

una scuola che a livello di politiche e di pratiche cerca di adeguarsi ai livelli degli studenti e alle aspettative delle relative famiglie.

Valutazione

Le politiche della scuola in tema di valutazione prevedono momenti di confronto frequenti, tra gli insegnanti della scuola, per la definizione di criteri e la progettazione di strumenti di valutazione comuni e la discussione comune dei risultati di apprendimento degli studenti, lasciando ipotizzare una forte responsabilità a livello docenti rispetto a questo tema. La valutazione degli studenti viene effettuata esclusivamente attraverso prove di tipo "tradizionale" e prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti della classe. I risultati delle valutazioni degli studenti sono utilizzati per informare le famiglie e per organizzare attività di recupero e di potenziamento, ma non all'interno di un processo di autovalutazione di istituto, non presente in questa scuola.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe e quello degli insegnanti, in riferimento all'apprendimento degli studenti, non sembrerebbero destare preoccupazione. Se da una parte sembra essere diffusa tra gli studenti la consapevolezza della possibilità di intervenire sul funzionamento della scuola attraverso diverse forme di partecipazione, la scarsa partecipazione degli insegnanti alla vita della scuola, lascerebbe ipotizzare uno scarso senso di appartenenza alla scuola all'interno del corpo docente.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 3 anni, tutti trascorsi all'interno di questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una attenzione agli aspetti didattici, al rendimento degli studenti, allo sviluppo professionale del personale della scuola e al controllo e alla valutazione del personale docente e non docente, sia di tipo *administrative*. La comunicazione con il personale della scuola avviene attraverso forme di comunicazione di tipo formale e informale. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica, mentre la stessa responsabilità non è sentita nei confronti di aspetti quali il garantire il rispetto delle regole da parte delle diverse componenti scolastiche e l'offrire agli insegnanti occasioni di discussione all'interno della scuola. Tale figura si caratterizza anche per la sua funzione di *information provider*, ma non per quella di *orchestrator of participative decision making*.

Scuola C - Puglia

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: cittadina

Differenza di punteggio: -110

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Obiettivo principale della scuola è quello di far conseguire agli studenti livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum, considerate più importanti delle altre materie, mentre non sembrerebbe essere compito della scuola lo sviluppo di competenze personali e sociali. Considerando la percentuale di ripetenti, sostanzialmente in linea con quelle medie di regione, sembrerebbe che gli studenti siano in grado di raggiungere i livelli di rendimento richiesti dalla scuola, che in questo istituto non corrispondono a elevati livelli di apprendimento, probabilmente anche grazie alle alte aspettative degli insegnanti, ma non grazie a quelle delle relative famiglie, pressoché inesistenti.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata attraverso l'uso esclusivo di prove di tipo "tradizionale", i cui risultati sono utilizzati per modificare l'intervento didattico, per organizzare attività di recupero e informare le famiglie. La progettazione degli strumenti di valutazione sembrerebbe essere lasciata al singolo docente, mentre l'individuazione di criteri di valutazione comuni sembrerebbe configurarsi come attività istituzionale, realizzata in un preciso momento dell'anno scolastico.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe non è percepito come un ostacolo al loro apprendimento e questa considerazione è sostenuta dal comportamento degli studenti e dal rispetto mostrato per le strutture e le attrezzature della scuola, così come dalla loro partecipazione alla vita della scuola. Al contrario, è presente una preoccupazione per il comportamento degli insegnanti, che si associa a una scarsa partecipazione alla vita della scuola, lasciando ipotizzare che sia proprio il loro scarso senso di appartenenza alla scuola a determinare, in questo caso, un ambiente di apprendimento caratterizzato da alcune difficoltà.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 15 anni, 11 trascorsi all'interno di questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una attenzione agli aspetti didattici, al rendimento e alla disciplina degli studenti e al controllo e alla valutazione del personale docente e non docente; sia di tipo *administrative*, con un focus sulle attività tipo amministrativo e gestionale. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica, e rispetto al suo ruolo di *orchestrator of participative decision making*, responsabilità che non sembrerebbe essere sentita nei confronti di aspetti quali il favorire lo sviluppo professionale del personale della scuola, lasciato al singolo individuo.

Scuola A - Umbria

Tipologia di istituto: liceo

Tipo di scuola: paritaria

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: -111

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Al centro delle politiche della scuola ci sono, a pari merito, il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curricolo e di livelli base in tutte le materie e lo sviluppo da parte degli studenti di competenze personali e sociali. I livelli di rendimento che gli studenti debbono raggiungere non corrispondono a elevati livelli di apprendimento, richiesti solo da una minoranza delle famiglie. In considerazione dei risultati conseguiti dagli studenti in PISA, sembrerebbe il profilo di una scuola che si adegua ai livelli dei propri studenti e alle richieste delle loro famiglie.

Valutazione

La scuola si caratterizza per un'alta responsabilità per il curricolo e la valutazione, che si traduce in una attività di tipo istituzionale volta alla definizione di criteri e alla progettazione di strumenti di valutazione e di attività curriculari comuni e non come necessità e iniziativa dei singoli docenti da realizzarsi anche in altri momenti, oltre quelli previsti dalla scuola. La

valutazione degli studenti viene effettuata attraverso varie tipologie di prove, comprese prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola, prove INVALSI, prove rilasciate dalle indagini internazionali o elaborate dai docenti utilizzando queste come modelli.

Clima di scuola

Il Dirigente esprime una grandissima preoccupazione nei confronti del comportamento degli studenti in classe, considerato come di ostacolo al loro apprendimento, mentre la maggior parte di loro mostra rispetto per le regole e per la scuola e partecipa in maniera attiva alla vita della scuola. Ancora più grande è la preoccupazione rispetto al comportamento degli insegnanti, mentre viene percepita in maniera positiva la loro partecipazione alla vita della scuola

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 10 anni, tutti trascorsi all'interno di questo istituto. Lo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, con una forte attenzione agli aspetti didattici, al rendimento e alla disciplina degli studenti, allo sviluppo professionale del personale della scuola e al controllo e alla valutazione del personale docente e non docente, sia di tipo *administrative*. La figura del Dirigente si caratterizza per un forte senso di responsabilità rispetto alle scelte inerenti alla gestione e all'organizzazione della scuola, sia dal punto di vista amministrativo, sia dal punto di vista della didattica, coniugando le due funzioni di *information provider* e di *orchestrator of participative decision making*.

Scuola A - Veneto

Tipologia di istituto: liceo

Tipo di scuola: paritaria

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: -123

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche e le pratiche della scuola sottolineano l'importanza dello sviluppo delle competenze personali e sociali e il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum e di livelli base in tutte le materie, che corrispondono a livelli elevati di apprendimento. Considerando la percentuale di ripetenti superiore a quella media della regione, le alte aspettative a livello scuola e a livello insegnanti non

sembrerebbero riuscire a contrastare quelle delle famiglie: le pressioni delle famiglie sono pressoché inesistenti (Tab. 4.12 in Appendice).

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata attraverso l'uso di differenti tipologie di prove: da quelle di tipo "tradizionale" a quelle strutturate elaborate dai docenti, anche prendendo a modello quelle INVALSI o quelle tratte da indagini internazionali. Mentre l'individuazione di criteri di valutazione comuni e il confronto sui risultati degli studenti avvengono in maniera frequente, la progettazione degli strumenti di valutazione è lasciata al singolo docente, dopo averne discusso nell'ambito di un'attività istituzionale realizzata in un preciso momento dell'anno scolastico.

Clima di scuola

Il comportamento di insegnanti e studenti, sia in classe sia all'interno della scuola, non è percepito come un ostacolo al loro apprendimento (Tab. 4.11 in Appendice). Anche la partecipazione alla vita della scuola è una caratteristica che accomuna insegnanti e studenti. La scuola, che si trova in un centro di dimensioni discretamente elevate e che compete solo con un'altra scuola della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti, sembrerebbe riuscire nel suo intento di garantire un ambiente di apprendimento sereno e in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 15 anni, da 4 anni è in questo istituto. Lo stile di gestione è di tipo *instructional*, in quanto particolarmente attento agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale del personale docente e non docente, alla valutazione della loro attività, alla comunicazione dei criteri di gestione della scuola e al coinvolgimento delle componenti scolastiche nei processi decisionali, con funzioni di *information provider* e *orchestrator of participative decision making*.

Scuola B - Veneto

Tipologia di istituto: istituto tecnico

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: cittadina

Differenza di punteggio: -84

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche e le pratiche della scuola sottolineano l'importanza dello sviluppo delle competenze personali e sociali e il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum, che non corrispondono a livelli elevati di apprendimento. Le alte aspettative delle famiglie e le aspettative elevate degli insegnanti sembrerebbero permettere agli studenti di raggiungere gli obiettivi della scuola, considerando la percentuale di studenti ripetenti, piuttosto in linea con quella media di regione.

Valutazione

La definizione di criteri e la progettazione di strumenti di valutazione e di attività curricolari comuni rientrano, in questo istituto, nell'ambito di un'attività di tipo istituzionale e non come attività da realizzarsi su iniziativa dei singoli docenti anche in altri momenti, oltre quelli previsti dalla scuola. La valutazione degli studenti viene effettuata prevalentemente attraverso prove di tipo "tradizionale" e prove strutturate elaborate dagli insegnanti, anche diverse in funzione dei livelli di rendimento degli studenti.

Clima di scuola

Il comportamento degli insegnanti non viene percepito con preoccupazione rispetto all'apprendimento degli studenti (Tab. 4.11 in Appendice), mentre viene percepita dal Dirigente una loro scarsa partecipazione attiva alla vita della scuola. Anche il comportamento degli studenti in classe non viene considerato un ostacolo al loro apprendimento, così come viene percepito in maniera positiva il loro comportamento a scuola e la loro partecipazione alla vita della scuola. Presumibilmente, il fatto che la scuola, collocata in un centro di dimensioni non particolarmente elevate, si trovi a dover competere con altre scuole della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti, potrebbe essere considerato una spinta per la scuola a garantire un ambiente di apprendimento sereno, anche se non completamente in grado in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 15 anni, da 1 anno è in questo istituto. Lo stile di gestione è di tipo *instructional*, con funzioni di *information provider*, *orchestrator of participative decision making* e di *coordinator*. Egli risulterebbe particolarmente attento agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale del personale docente e non docente, alla valutazione della loro attività, alla comunicazione dei criteri di gestione della scuola, al coinvolgimento delle componenti scolastiche nei processi decisionali - soprattutto per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, meno per quelli di tipo gestionale - e a promuovere incontri tra il personale della scuola.

Scuola C - Veneto

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: -110

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche e le pratiche della scuola sottolineano l'importanza dello sviluppo delle competenze personali e sociali e il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum, per le quali la scuola ha elaborato una propria definizione. Nonostante i livelli di rendimento richiesti non corrispondano a elevati livelli di apprendimento e nonostante, in media, la maggior parte degli insegnanti mostri elevate aspettative nei confronti del rendimento degli studenti, la scuola sembrerebbe non riuscire nel suo intento di contrastare i livelli di partenza degli studenti, sostenuti anche dalle aspettative delle famiglie quasi inesistenti.

Valutazione

In questo istituto, la definizione di criteri e la progettazione di strumenti di valutazione comuni non sembrerebbero caratterizzarsi solo come attività di tipo istituzionale, ma piuttosto come attività realizzate anche su iniziativa dei singoli docenti. La valutazione degli studenti viene effettuata attraverso differenti tipologie di prove: quelle di tipo "tradizionale", prove strutturate elaborate dagli insegnanti, prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola, prove INVALSI, prove rilasciate da indagini internazionali.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti è percepito come un ostacolo al loro apprendimento (Tab. 4.11 in Appendice), mentre sembrerebbe essere percepita in maniera positiva dal Dirigente la loro partecipazione alla vita della scuola. È percepita in maniera positiva anche la partecipazione degli insegnanti, così come non è fonte di preoccupazione, rispetto all'apprendimento degli studenti, neppure il loro comportamento. Probabilmente per la scuola, il dover competere con altre scuole della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti potrebbe costituire una spinta a garantire un ambiente di apprendimento sereno e in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 13 anni, da 7 anni è in questo istituto. Il suo stile di gestione è di tipo *instructional*, in quanto particolarmente attento agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale del personale docente e non docente, alla comunicazione dei criteri di gestione della scuola e al coinvolgimento delle componenti scolastiche nei processi decisionali, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, meno per quelli di tipo gestionale, e a promuove incontri tra il personale della scuola. Il Dirigete sembrerebbe svolgere i ruoli di *information provider*, *orchestrator of participative decision making* e di *coordinator*. Un aspetto caratterizzante la *leadership* di tipo *instructional* e che viene a mancare in questo caso è il monitoraggio e la valutazione del personale docente e non docente.

7.2.2 Scuole con una differenza di punteggio in lettura positiva

Scuola E - Liguria

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: 87

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche e le pratiche della scuola sottolineano l'importanza del raggiungimento di livelli base di apprendimento in tutte le materie, senza distinzione tra materie fondamentali e non fondamentali e l'acquisizione di competenze personali e sociali, tema al centro anche dell'attività di autovalutazione. Le aspettative degli insegnanti, discretamente elevate, sembrerebbero contrastare le politiche della scuola e le pressioni quasi inesistenti delle famiglie, contribuendo a delineare il profilo di una scuola che, a livello di politiche, ha come obiettivo principale quello di fornire a tutti i suoi studenti una preparazione di base, ma che probabilmente, a livello di pratiche, richiede ai suoi studenti di fare molto di più. Al centro dell'attenzione lo studente in quanto persona e soprattutto lo studente con difficoltà di apprendimento o con altro tipo di problematiche.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata prevalentemente attraverso prove di tipo "tradizionale" e prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti della classe. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati per organizzare attività di recupero e di potenziamento, per modificare l'intervento didattico e per informare la famiglie. L'individuazione di criteri di valutazione comuni, la progettazione di strumenti di valutazione e di attività curriculari comuni e la condivisione di esperienze di formazione sembrerebbero caratterizzarsi come attività di tipo istituzionale, realizzate in precisi momenti dell'anno scolastico, mentre non sembrerebbe essere tale la programmazione comune di attività di recupero per studenti con difficoltà di apprendimento e la ricerca di soluzioni a problematiche comuni relative agli studenti (bullismo, demotivazione, mancanza di autostima, difficoltà di apprendimento), temi verso i quali la scuola sembrerebbe mostrare una particolare attenzione.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti non rappresenta un ostacolo al loro apprendimento e questo anche in considerazione del fatto che, in media, la maggior parte di loro sembrerebbe

partecipare in maniera attiva alla vita della scuola. Tale partecipazione non viene rilevata al contrario tra gli insegnanti, anche se il loro comportamento non viene considerato un problema per l'apprendimento degli studenti. Nonostante la scuola si trovi in un territorio altamente competitivo per la presenza di altre scuole della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti, essa non sembrerebbe riuscire a garantire un ambiente di apprendimento caratterizzato da un forte senso di appartenenza da parte dei docenti, forse anche a causa della scarsa continuità di servizio della maggior parte di loro.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 4 anni, da 3 anni è in questo istituto. Il suo stile di gestione è di tipo *instructional*, nelle dimensioni di *information provider*, *orchestrator of participative decision making* e di *coordinator*, in quanto particolarmente attento agli aspetti didattici, allo sviluppo professionale del personale docente e non docente e alla valutazione del loro lavoro, alla comunicazione dei criteri di gestione della scuola e al coinvolgimento delle componenti scolastiche nei processi decisionali, sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi sia per quelli di tipo gestionale, e a promuove incontri tra il personale della scuola.

Scuola C - Lombardia

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: 78

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Le politiche e le pratiche della scuola pongono al centro dell'attenzione sia lo sviluppo di competenze personali e sociali, sia il raggiungimento di livelli base di apprendimento nelle materie fondamentali, così come in tutte le altre materie. Le alte aspettative degli insegnanti sembrerebbero contrastare le politiche della scuola e le pressioni provenienti solo da una minoranza delle famiglie, contribuendo a delineare il profilo di una scuola che, a livello di politiche, ha come obiettivo principale quello di fornire a tutti i suoi studenti una preparazione di base, ma che probabilmente, a livello di pratiche, richiede ai suoi studenti di fare molto di più.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata attraverso differenti tipologie di prove, da quelle di tipo “tradizionale” a quelle strutturate elaborate da soggetti esterni o dagli insegnanti, anche su modello di quelle INVALSI o di quelle rilasciate dalle indagini internazionali. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati per organizzare attività di recupero e di potenziamento, per modificare l'intervento didattico, per informare la famiglie e per raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto, alla cui progettazione partecipano diversi soggetti, interni ed esterni alla scuola. L'individuazione di criteri di valutazione comuni sembrerebbe configurarsi come attività istituzionale, realizzata in precisi momenti dell'anno scolastico, mentre la progettazione di strumenti di valutazione comuni e la discussione dei risultati di apprendimento così come la programmazione delle lezioni e la definizione degli obiettivi didattici della scuola sembrerebbero trovare maggiore spazio.

Clima di scuola

Il comportamento di studenti e insegnanti non viene percepito come di ostacolo all'apprendimento degli studenti, così come viene percepita in maniera positiva la loro partecipazione alla vita della scuola. Probabilmente, il dover competere con altre scuole della stessa tipologia per le iscrizioni degli studenti potrebbe essere visto come una spinta per la scuola a creare un ambiente di apprendimento sereno e in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 23 anni, da 2 in questo istituto. Il suo stile di gestione è di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo del personale in particolare di quello docente e agli incontri tra il personale della scuola e di tipo *administrative*. La sua figura sembrerebbe caratterizzarsi per un grande senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli: amministrativo, gestionale, didattico. Questo senso di responsabilità si esprime nella tendenza a prendere in prima persona le decisioni, senza il coinvolgimento delle differenti componenti scolastiche.

Scuola A - Puglia

Tipologia di istituto: istituto tecnico

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: 76

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Obiettivi principali della scuola sono il raggiungimento da parte di tutti gli studenti di livelli base di rendimento, soprattutto nelle materie fondamentali del curriculum, e il loro sviluppo di competenze personali e sociali. Se da una parte, i livelli di rendimento richiesti agli studenti non corrispondono a elevati livelli di apprendimento e solo una minoranza delle famiglie chiede alla scuola alti livelli di rendimento per i propri figli, dall'altra le aspettative degli insegnanti particolarmente elevate sembrerebbero rappresentare una forte spinta per gli studenti a raggiungere anche più di quanto la scuola richieda loro.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata attraverso differenti tipologie di prove, da quelle di tipo "tradizionale" a quelle strutturate elaborate da soggetti esterni o dagli insegnanti, anche su modello di quelle INVALSI o di quelle rilasciate dalle indagini internazionali. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati per organizzare attività di recupero e di potenziamento, per informare la famiglia e per raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto, alla cui progettazione partecipano le diverse componenti scolastiche. L'individuazione di criteri di valutazione comuni, la progettazione di strumenti di valutazione comuni e la discussione dei risultati di apprendimento così come la discussione di strategie e metodi di insegnamento e la progettazione di attività curriculari comuni sembrerebbero trovare grande spazio in questo istituto.

Clima di scuola

Il comportamento di studenti e insegnanti, rispetto all'apprendimento degli studenti, viene percepito con grande preoccupazione, mentre una partecipazione attiva alla vita della scuola è caratteristica della maggior parte degli studenti e ancora di più degli insegnanti, in media tutti o quasi tutti gli insegnanti della scuola, secondo il Dirigente, mostrano di partecipare attivamente. È presumibile che il dover competere con altre scuole del territorio per le iscrizioni degli studenti rappresenti una spinta per la scuola a creare un ambiente di apprendimento in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche, anche se con alcune difficoltà rispetto al clima di classe.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 5 anni, tutti trascorsi in questo istituto. Il suo stile di gestione è sia di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo professionale del personale docente e non docente, alla valutazione del loro lavoro e alla creazione di occasioni di incontro tra il personale della scuola, sia di tipo *administrative*. La sua figura si caratterizza per un forte senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli: amministrativo, gestionale, didattico; responsabilità che il Dirigente sente di dover condividere con le differenti componenti scolastiche.

Scuola B - Puglia

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: 102

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Obiettivi principali della scuola sono il raggiungimento da parte di tutti gli studenti di livelli base di rendimento, anche se con una attenzione particolare alle materie fondamentali del curriculum e allo sviluppo di competenze personali e sociali. Sia la scuola, sia gli insegnanti non chiedono agli studenti di raggiungere alti livelli di apprendimento e solo una minoranza di genitori chiede alla scuola alti livelli di rendimento per i propri figli. Sarebbe essere il profilo di una scuola che cerca di garantire a tutti i suoi studenti una solida formazione di base, sia dal punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista dello sviluppo personale e sociale; ne costituisce una conferma anche la percentuale di studenti ripetenti in linea con quella media regionale.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata esclusivamente attraverso prove strutturate, elaborate da soggetti esterni o dagli insegnanti stessi, anche su modello di quelle INVALSI o di quelle rilasciate dalle indagini internazionali. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati per organizzare attività di recupero, per informare la famiglia e per modificare l'intervento didattico. L'individuazione di criteri di valutazione comuni, la

progettazione di strumenti di valutazione comuni e la discussione dei risultati di apprendimento così come la discussione di strategie e metodi di insegnamento e la progettazione di attività curriculari sembrerebbero essere vere e proprie attività istituzionali da realizzarsi solo in precisi momenti dell'anno scolastico; una volta stabiliti i criteri generali, la gestione delle classi e di responsabilità dei singoli docenti.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe viene percepito con grande preoccupazione, mentre, in media, la maggior parte di loro sembrerebbe partecipazione in maniera attiva alla vita della scuola. Sono percepiti in maniera positiva dal Dirigente, invece, il comportamento e la partecipazione alla vita della scuola da parte degli insegnanti. È presumibile che il dover competere con altre scuole per le iscrizioni degli studenti rappresenti per la scuola una spinta a creare un ambiente di apprendimento in grado di coinvolgere tutte le componenti scolastiche, anche se con alcune difficoltà rispetto al clima di classe.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 4 anni, tutti trascorsi in questo istituto. Il suo stile di gestione è di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo professionale del personale docente e non docente, meno nei confronti della valutazione del loro lavoro, e alla creazione di occasioni di incontro tra il personale della scuola e di tipo *administrative*. La sua figura si caratterizza per un forte senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli: amministrativo, gestionale, didattico; responsabilità che il Dirigente sente di dover condividere con le differenti componenti scolastiche.

Scuola C - Sicilia

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: in linea con quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: 81

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

Gli obiettivi didattici della scuola pongono al centro dell'attenzione l'acquisizione, da parte degli studenti, di livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum, una priorità per l'istituto, anche rispetto allo sviluppo di competenze personali e sociali. Le aspettative a livello scuola sembrerebbero andare incontro alle aspettative, quasi

inesistenti, delle famiglie rispetto al raggiungimento di alti livelli di rendimento, mentre il lavoro degli insegnanti nelle classi sembrerebbe, in parte, andare in una direzione diversa, considerate le loro aspettative mediamente elevate e l'accordo nel richiedere agli studenti alti livelli di rendimento, non accontentandosi di livelli base.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata prevalentemente attraverso prove di tipo "tradizionale" e solo in alcuni casi si fa ricorso a prove strutturate elaborate dagli insegnanti o da soggetti esterni. L'individuazione di criteri e la costruzione di strumenti di valutazione, così come la pianificazione delle lezioni, l'organizzazione di attività curriculari comuni e l'elaborazione degli obiettivi didattici della scuola fanno parte di un processo di condivisione continuo all'interno della scuola. I risultati delle valutazioni degli studenti vengono utilizzati anche per raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto, alla cui definizione partecipano esclusivamente il Dirigente e i docenti dell'istituto.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe non viene percepito come un ostacolo al loro apprendimento, così come è positiva la percezione in riferimento al comportamento degli studenti fuori dalle classi e al rispetto mostrato per gli spazi e le attrezzature della scuola. Di segno positivo sembrerebbe essere anche la percezione del Dirigente rispetto al comportamento degli insegnanti e alla loro partecipazione attiva alla vita della scuola. I contenuti del Regolamento di istituto, curato esclusivamente dal Dirigente scolastico, e i tipi di interventi disciplinari presi in considerazione dalla scuola e che prevedono l'intervento sia degli insegnanti, sia del Dirigente, sembrerebbero delineare il profilo di una scuola che cerca di resistere sul territorio, in cui sono presenti altre scuole della stessa tipologia, cercando di garantire un clima disciplinato e in grado di coinvolgere tutte le varie componenti scolastiche.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 25 anni, da 9 è in questo istituto. Il suo stile di gestione è sia di tipo *administrative*, sia di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo professionale del personale docente e non docente e alla valutazione del loro lavoro, alla creazione di occasioni di incontro tra il personale della scuola. La sua figura si caratterizza per un forte senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli: amministrativo, gestionale, didattico; responsabilità che il Dirigente ritiene giusto di dover condividere con le differenti componenti scolastiche, anche se il modo in cui alcune decisioni vengono prese sembrerebbero andare in una direzione diversa.

Scuola D - Umbria

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: statale

Dimensioni scuola: superiore a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: città

Differenza di punteggio: 74

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

L'istituto, sia dal punto di vista degli obiettivi, sia per quanto riguarda le aspettative a livello scuola e insegnanti, si caratterizza per la sua forte attenzione all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali, allo sviluppo di competenze personali e sociali e alla richiesta di livelli di rendimento che corrispondono a elevati livelli di apprendimento. Le aspettative a livello scuola e insegnanti, mediamente elevate e la percentuale di ripetenti, superiore a quella media di regione, farebbero pensare a una scuola piuttosto selettiva, con obiettivi non facilmente raggiungibili da parte di tutti gli studenti.

Valutazione

La valutazione degli studenti viene effettuata esclusivamente attraverso prove di tipo "tradizionale" e prove elaborate dagli insegnanti elaborate dagli insegnanti e non differenziate in funzione dei diversi livelli di rendimento studenti della classe; lasciando ipotizzare una forte richiesta da parte degli insegnanti di raggiungere gli standard di rendimento definiti dalla scuola. I dati sul rendimento degli studenti, resi pubblici (ad esempio attraverso gli organi di informazione), vengono utilizzati per prendere decisioni relative al curriculum, per informare le famiglie e per riflettere all'interno di un'attività di autovalutazione di istituto, nella cui progettazione sono coinvolti esclusivamente il Dirigente e gli insegnanti della scuola. La definizione di criteri e la costruzione di strumenti di valutazione comuni sembrerebbero caratterizzarsi come momenti istituzionali, mentre le discussioni in riferimento ad aspetti legati alla didattica sembrerebbero essere occasioni più frequenti di condivisione.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe viene percepito con preoccupazione rispetto al loro apprendimento, mentre è positiva la percezione del comportamento degli studenti a scuola. Non desta preoccupazione nel Dirigente il comportamento degli insegnanti, così come viene percepita una partecipazione alla vita della scuola, in media, dalla maggior parte di loro. I contenuti del Regolamento di istituto, relativi a tutti gli aspetti della vita della scuola, e le differenti tipologie di interventi adottati dalla scuola in riferimento alla disciplina degli studenti sembrerebbero essere espressione di una necessità della scuola di mantenere un clima ordinato; questo forse anche alla luce del fatto che si tratta di una scuola di grandi dimensioni, in quanto unica scuola di questa tipologia a cui gli studenti possono iscriversi in un centro di grandi dimensioni.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 26; da 7 è in questo istituto. Il suo stile di gestione è sia di tipo *administrative*, in quanto fortemente impegnato in attività di tipo amministrativo e gestionale, sia di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo professionale del personale docente e non docente e alla valutazione del loro lavoro, alla creazione di occasioni di incontro tra il personale della scuola. La sua figura si caratterizza per un forte senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli: amministrativo, gestionale, didattico; responsabilità che il Dirigente sembrerebbe condividere con le differenti componenti scolastiche.

Scuola A - Valle d'Aosta

Tipologia di istituto: istituto professionale

Tipo di scuola: paritaria

Dimensioni scuola: inferiori a quelle medie di regione

Dimensioni del centro abitato: piccola città

Differenza di punteggio: 79

Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti

L'istituto, sia dal punto di vista degli obiettivi, sia per quanto riguarda le aspettative a livello scuola e insegnanti, si caratterizza per la sua forte attenzione all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali, allo sviluppo di

competenze personali e sociali e alla richiesta di livelli di rendimento che corrispondono a elevati livelli di apprendimento. La percentuale di studenti ripetenti, inferiore a quella media di regione, lascerebbe ipotizzare che le alte aspettative a livello scuola e insegnanti, anche se sostenute solo in piccola parte dalle famiglie, riescano ad avere un ruolo importante nella formazione degli studenti.

Valutazione

Per la valutazione degli studenti accanto a prove di tipo “tradizionale” troviamo prove strutturate elaborate dagli insegnanti, uguali per tutti gli studenti della classe ma anche differenziate per alunni con livelli di rendimento diversi. I risultati di tali valutazioni vengono utilizzati per informare le famiglie e per prendere decisioni che riguardano l’organizzazione di attività di recupero o potenziamento ed eventuali modifiche all’intervento didattico, ma non per riflettere all’interno di un processo di autovalutazione di istituto, non presente in questa scuola. I dati sulle modalità di partecipazione degli insegnanti ai processi di condivisione relativi all’organizzazione della didattica e alla definizione e progettazione di criteri e strumenti di valutazione, così come alla discussione comune dei risultati di apprendimento degli studenti lascerebbero ipotizzare una forte coesione del corpo docente, probabilmente dovuta anche alla continuità di servizio, in grado di garantire una coerenza tra pratiche didattiche e obiettivi della scuola.

Clima di scuola

Il comportamento degli studenti in classe viene percepito come di ostacolo al loro apprendimento, mentre è di segno positivo la percezione del Dirigente in merito alla loro partecipazione alla vita della scuola. Non desta preoccupazione nel Dirigente il comportamento degli insegnanti, così come viene percepita una partecipazione alla vita della scuola, in media, dalla quasi totalità del corpo docente. I contenuti del Regolamento di istituto, relativi a tutti gli aspetti della vita della scuola, e le differenti tipologie di interventi adottati dalla scuola in riferimento alla disciplina degli studenti sembrerebbero essere espressione di una necessità della scuola di mantenere un clima ordinato; questo forse anche alla luce del fatto che la scuola, pur non competendo con altre scuole della stessa tipologia, probabilmente, in quanto scuola paritaria, presenta una maggiore attenzione rispetto alla propria immagine.

Leadership del Dirigente scolastico

Il Dirigente ricopre questo ruolo da 25; tutti trascorsi in questo istituto. Il suo stile di gestione è di tipo *administrative*, in quanto fortemente impegnato in attività di tipo amministrativo e gestionale e di tipo *instructional*, nella sua attenzione allo sviluppo professionale del

personale docente e non docente e alla creazione di occasioni di incontro tra il personale della scuola; minore attenzione risulterebbe essere prestata alla valutazione del personale docente e non docente. La sua figura si caratterizza per un forte senso di responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola soprattutto ai livelli amministrativo e gestionale e didattico; responsabilità che il Dirigente sembrerebbe condividere con le differenti componenti scolastiche. È nella gestione delle classi che il Dirigente si fa da parte, riconoscendo la completa responsabilità dei docenti.

7.3 ELEMENTI DI SINTESI

Nonostante le specificità di ciascuna scuola - rendimento alto/basso degli studenti nella scala complessiva di lettura, dimensioni della scuola e del centro abitato in cui la scuola si trova, tipo di scuola (statale/paritaria), tipologia di istituto (liceo, istituto tecnico, istituto professionale) - i profili delineati hanno permesso di individuare alcuni comportamenti specifici, caratteristici - a volte - di tutte le scuole, senza distinzione in funzione dei risultati dei propri studenti. Rispetto alle singole aree indagate - attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti, valutazione, clima di scuola, *leadership* del Dirigente scolastico - l'analisi dei profili non ha permesso di definire dei modelli che consentissero di caratterizzare le scuole con le *performance* migliori o, al contrario, quelle con le *performance* meno buone. Infatti, una **attenzione ai livelli di rendimento degli studenti**, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione alle materie fondamentali del curriculum (italiano, matematica e scienze), così come le alte aspettative a livello scuola e insegnanti, sono aspetti riscontrabili, in entrambe le categorie di scuole. Nella maggior parte delle scuole, i livelli di rendimento richiesti agli studenti non corrispondono a elevati livelli di apprendimento e in quasi la totalità di questi casi, tale dato si associa a pressioni sulla scuola per il raggiungimento di livelli elevati di rendimento provenienti solo da una minoranza delle famiglie degli studenti e, a volte, queste pressioni sono quasi inesistenti. Le scuole i cui Dirigenti dichiarano di richiedere alti livelli di apprendimento, nonostante le scarse aspettative delle famiglie, sono prevalentemente istituti con una differenza in lettura di segno negativo.

A giustificazione del fatto che nonostante le alte aspettative, alcune scuole non riescano a far raggiungere ai propri studenti livelli elevati di rendimento, la letteratura di riferimento (Scheerens 2003) sembrerebbe suggerire che, presumibilmente, gli standard fissati dalla

scuola siano troppo elevati e non tengano conto dei livelli individuali degli studenti. Standard eccessivamente elevati o eccessivamente poco elevati possono incidere in maniera negativa sulla motivazione di studenti e insegnanti. Naturalmente, questo non significa che la scuola non debba avere alte aspettative o che debba definire le proprie politiche in termini di rendimento adeguandole esclusivamente ai livelli degli studenti; si tratterebbe di trovare un giusto equilibrio che serva da spinta per il miglioramento. In alcuni casi, infatti, sembrerebbe essere la scuola che, non adeguatamente motivata dalle famiglie, preferisce non chiedere livelli di rendimento elevati, e gli studenti, a loro volta, non sollecitati dalla scuola, rendono per quanto viene chiesto loro. D'altro canto, gli insegnanti, in molte scuole, sembrerebbero essere il vero motore per un possibile miglioramento. Proprio le alte aspettative degli insegnanti - in diversi istituti - sembrerebbero essere il fattore che permette di delineare un profilo di scuola che, se anche a livello di politiche ha come obiettivo principale quello di fornire a tutti i suoi studenti una preparazione di base, a livello di pratiche richiede loro di fare molto di più. Anche in presenza di aspettative a livello scuola non particolarmente elevate, in molti istituti si rilevano aspettative elevate a livello insegnante. Evidentemente il lavoro degli insegnanti all'interno delle classi e le loro richieste agli studenti, da soli, non sono sufficienti per permettere agli studenti di conseguire *performance* elevate. D'altra parte, se la scuola rappresenta un sistema complesso che si articola in più livelli, sembrerebbe lecito affermare che i risultati degli studenti non possano dipendere esclusivamente da quanto accade a livello classe. Inoltre, considerati gli stili di *leadership*, la condivisione di procedure e la discussione di aspetti legati alla didattica, così come la costruzione di strumenti di valutazione e il confronto sui risultati degli studenti sembrerebbero essere momenti fortemente voluti proprio dai docenti, ai quali viene delegato in maniera assoluta il compito di tradurre in pratiche didattiche quanto definito in incontri di tipo "istituzionali", piuttosto che in occasioni di confronto favorite dai Dirigenti scolastici. Questo sembrerebbe essere confermato anche dal tipo di prove utilizzate per la **valutazione** degli studenti: nella quasi totalità delle scuole si fa ricorso a prove di tipo "tradizionale" e, a seguire, a prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti. Un ulteriore aspetto comune a quasi la totalità delle scuole è l'uso che viene fatto dei risultati delle prove di verifica degli studenti: in linea con i dati di PISA 2009, i risultati delle valutazioni vengono utilizzati soprattutto per prendere decisioni relative al curriculum e all'offerta formativa della scuola, nello specifico per organizzare attività di recupero e potenziamento, per modificare l'intervento didattico e, infine, per informare le famiglie. Solo una parte delle scuole in cui è presente un'attività di

autovalutazione sembrerebbe utilizzare tali risultati per una riflessione sistematica sul proprio lavoro, sia che si tratti di un'attività di autovalutazione tutta interna alla scuola, sia che si tratti di un'attività realizzata all'interno di una rete di scuole o di una collaborazione con Università, Enti di ricerca, Associazioni, Enti locali.

Rispetto al [clima di scuola](#), senza distinguere le scuole in funzione delle *performance* dei propri studenti, gli studenti sembrerebbero mostrare un elevato livello di partecipazione alla vita della scuola, rivelando una consapevolezza delle proprie possibilità di incidere sul suo funzionamento; è il loro comportamento in classe che, in alcuni casi, risulterebbe essere percepito dai Dirigenti con preoccupazione rispetto al processo di apprendimento. Anche la partecipazione degli insegnanti sembrerebbe essere una caratteristica rilevata in molti istituti e che accomuna scuole con *performance* differenti.

In linea con quanto suggerito della letteratura di riferimento e soprattutto dall'indagine internazionale OCSE TALIS, la [leadership del Dirigente scolastico](#), nella maggior parte degli istituti per i quali è pervenuto il questionario, è sia di tipo *instructional*, sia di tipo *administrative*. Laddove è presente solo una delle due tipologie, si tratta esclusivamente di una *leadership* di tipo *instructional*, e questo sembrerebbe essere una caratteristica specifica di alcune delle scuole con una *performance* meno buona. Altre differenze sembrerebbero emergere rispetto al ruolo del Dirigente di *orchestrator of participative decision making*. Nelle scuole con una *performance* più elevata, questo ruolo sembrerebbe presentarsi con maggiore frequenza, mostrando una disponibilità dei Dirigenti di queste scuole a condividere la propria responsabilità nei confronti di quanto avviene all'interno della scuola ai vari livelli - amministrativo, gestionale e didattico - con gli insegnanti. In queste scuole, inoltre, tale disponibilità sembrerebbe riflettersi sulla partecipazione attiva dei docenti alla vita della scuola contribuendo alla costruzione del loro senso di appartenenza.

CONCLUSIONI

Nel presente lavoro l'attenzione si è concentrata su alcune delle variabili di contesto scolastico più direttamente legate al rendimento degli studenti. La cornice concettuale da cui il lavoro ha preso le mosse è quella della *School Effectiveness Reserach (SER)*, filone di ricerca nato negli Stati Uniti nella metà degli anni '60, con la pubblicazione del Rapporto Coleman (Coleman et al., 1966). Questo studio ha utilizzato principalmente i lavori di rassegna sulla SER realizzati da Scheerens, che tra i vari autori è stato quello che, in questi ultimi anni, ha approfondito di più quest'area di ricerca, proponendo tra l'altro un modello concettuale della efficacia della scuola dalla struttura multilivello (*Contesto, Input, Processo, Prodotto*).

Lo scopo di questa ricerca è stato quello di approfondire le tematiche individuate da tale approccio in riferimento al contesto italiano. Dall'analisi della letteratura, risulta che le caratteristiche delle scuole che sembrano avere un maggiore impatto sul rendimento degli studenti siano l'orientamento ai risultati e le alte aspettative (a livello scuola e insegnanti), l'*Educational leadership*, il consenso e la coesione tra il personale della scuola, il curriculum e le *opportunity to learn*, il clima di scuola e di classe, la valutazione, il coinvolgimento delle famiglie, il tempo di apprendimento, l'insegnamento strutturato e l'apprendimento indipendente, la differenziazione dell'insegnamento e, infine, il rinforzo e al *feedback*.

I risultati delle indagini internazionali costituiscono un *medium* ideale per studiare tali caratteristiche in termini euristici, cioè non solo a livello interpretativo dei vari livelli di *performance* – studente, scuola, sistema – così come sviluppati dai diversi approcci valutativi (ad esempio il modello CIPP di Stufflebeam), ma anche a livello di approfondimento del contesto in cui tali risultati si licitano.

Pertanto, l'obiettivo di questo lavoro è stato da una parte quello di riassumere i principali fattori di contesto a livello scuola che la letteratura individua come caratterizzanti il rendimento degli studenti, dall'altra, quello di approfondire le aree indagate a livello

internazionale, calandole nel contesto e nella situazione specifica di un gruppo di scuole italiane.

Tra le indagini internazionali, PISA è quella che offre maggiori spunti di riflessione, sia per il suo carattere cross-curricolare in termini di *literacy*, sia per il modello valutativo adottato: il modello Contesto, Input, Processo, Prodotto, con una struttura multilivello.

I risultati di PISA 2009 sono stati utilizzati per selezionare alcune scuole in funzione del punteggio medio conseguito dai loro studenti in lettura, distante da quello medio per tipologia di istituto e per regione di oltre un livello di competenza (± 73). Ai Dirigenti delle scuole selezionate è stato chiesto di rispondere a un questionario inviato per posta elettronica. Il questionario era composto da 33 domande che coprivano sei aree: 1) Politiche e pratiche della scuola in riferimento ai risultati; 2) Ruolo del Dirigente scolastico (*leadership*); 3) Consenso e coesione all'interno del corpo docente; 4) Clima di scuola; 5) Valutazione; 6) Partecipazione dei genitori alla vita della scuola.

Le risposte date al questionario (20 scuole su 50 contattate inizialmente) e l'insieme dei risultati ottenuti in PISA, incluse le variabili di *background* a livello scuola, sono stati utilizzati per creare dei profili per ciascuna scuola. I profili si articolano intorno a quattro aree, individuate in funzione dell'analisi delle risposte dei Dirigenti alle domande del questionario della ricerca e in funzione dei dati di PISA 2009 delle relative scuole. Le aree sono: 1) Attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti; 2) Valutazione; 3) Clima di scuola; 4) *Leadership* del Dirigente scolastico.

Nonostante le specificità di ciascuna scuola - rendimento alto/basso degli studenti nella scala complessiva di lettura, dimensioni della scuola e del centro abitato in cui la scuola si trova, tipo di scuola (statale/paritaria), tipologia di indirizzo di studio (liceo, istituto tecnico, istituto professionale) - si è tentato di risalire ad eventuali dimensioni comuni. I profili, al di là dei punteggi medi in lettura delle scuole, hanno permesso di individuare alcuni comportamenti specifici.

L'*attenzione della scuola ai livelli di rendimento degli studenti*, soprattutto per quanto riguarda le materie fondamentali del curriculum (italiano, matematica e scienze), così come le aspettative elevate a livello di scuola e di insegnanti, sono aspetti riscontrabili, in entrambe le categorie di scuole.

Laddove però il livello individuale degli studenti non venga tenuto nel giusto conto, gli obiettivi della scuola e le aspettative elevate a livello scuola e insegnanti, come la letteratura suggerisce (Scheerens 2003), potrebbero addirittura rivelarsi fattori demotivanti per gli studenti. Questo non significa che la scuola non debba avere aspettative elevate o che debba definire le proprie politiche rispetto al rendimento adeguandole esclusivamente ai livelli degli studenti; in quest'ultimo caso si correrebbe il rischio di creare un ambiente di apprendimento poco stimolante sia per gli studenti sia per gli insegnanti, e quindi demotivante. Al contrario, si tratterebbe di trovare un giusto equilibrio in modo da permettere a insegnanti e studenti di lavorare in un'ottica di miglioramento. In alcuni casi, infatti, sembrerebbe essere la scuola che, non adeguatamente motivata dalle famiglie, preferisce non chiedere livelli di rendimento elevati, e gli studenti, a loro volta, non sollecitati dalla scuola, rendono per quanto viene chiesto loro. D'altro canto, gli insegnanti, in molte scuole, sembrerebbero essere il vero motore per un possibile miglioramento. Proprio le aspettative elevate da parte degli insegnanti - in diversi istituti - sembrerebbero essere il fattore che permette di delineare un profilo di scuola che, se anche a livello di politiche ha come obiettivo principale quello di fornire a tutti i suoi studenti una preparazione di base, a livello di pratiche richiede loro di fare molto di più. Spesso, infatti, considerati gli stili di *leadership*, la condivisione di procedure e la discussione di aspetti legati alla didattica, così come la costruzione di strumenti di valutazione e il confronto sui risultati degli studenti sembrerebbero essere momenti fortemente voluti e cercati dai docenti, piuttosto che favoriti dai Dirigenti scolastici. In molti casi, il fatto che venga lasciato al singolo docente la traduzione in pratiche didattiche di quanto definito in incontri di tipo "istituzionale" sembrerebbe essere confermato anche dal tipo di prove utilizzate per la [valutazione](#) degli studenti: nella quasi totalità delle scuole si fa ricorso a prove di tipo "tradizionale" e, a seguire, a prove strutturate elaborate dagli insegnanti e uguali per tutti gli studenti.

Rispetto al [clima di scuola](#), nella maggior parte degli istituti, gli studenti sembrerebbero mostrare un elevato livello di partecipazione alla vita della scuola, rivelando una consapevolezza delle proprie possibilità di incidere sul suo funzionamento. Per quanto riguarda il comportamento in classe, invece, questo risulterebbe in alcuni casi essere percepito dai Dirigenti con preoccupazione rispetto al processo di apprendimento. In molte scuole, inoltre, la maggior parte degli insegnanti sembrerebbe partecipare in maniera attiva alla vita della scuola. In sintesi, rispetto al clima di scuola, nella maggior parte dei casi, gli istituti sembrerebbero configurarsi come ambienti di apprendimento caratterizzati da un

partecipare in maniera attiva. In linea con quanto suggerito della letteratura di riferimento e soprattutto dall'indagine internazionale OCSE TALIS, la *leadership del Dirigente scolastico*, nella maggior parte dei casi, è sia di tipo *instructional*, sia di tipo *administrative*. Laddove è presente solo una delle due tipologie di *leadership*, si tratta esclusivamente di una *leadership* di tipo *instructional*, e questo si rileva soprattutto in scuole con una differenza di punteggio in lettura di segno negativo. Altre differenze sembrerebbero emergere rispetto ai ruoli e alle funzioni del Dirigente: quelle riscontrate con maggiore frequenza sono riferite al suo ruolo di *information provider*, di *coordinator* e di *orchestrator of participative decision making*. Nelle scuole con una differenza positiva di punteggio in lettura, sembrerebbe emergere una disponibilità da parte del Dirigente a condividere la propria responsabilità nei confronti di quanto avviene nella scuola a tutti i livelli - amministrativo, gestionale e didattico - con gli insegnanti. In queste scuole, tale disponibilità sembrerebbe riflettersi sulla partecipazione attiva dei docenti alla vita della scuola contribuendo alla costruzione del loro senso di appartenenza.

Sebbene i risultati di questo lavoro forniscano informazioni interessanti su alcuni dei fattori specifici rilevati dall'approccio della *School Effectiveness Research*, è necessario considerare alcune limitazioni. In primo luogo, la raccolta dei dati è avvenuta attraverso un questionario autosomministrato, inviato per posta elettronica. Questo comporta che il gruppo dei Dirigenti che ha risposto alle domande potrebbe presentare caratteristiche in parte differenti da quelle del gruppo dei Dirigenti che non ha restituito il questionario. Inoltre, proprio la tecnica di raccolta dati utilizzata ha portato con sé, accanto ad alcuni indubbi vantaggi, anche un basso tasso di rispondenza, come del resto risulta dalla letteratura sull'argomento. Infine, il tipo di domande utilizzate (chiuse) potrebbe aver limitato la possibilità di ottenere ulteriori informazioni.

Nonostante le limitazioni sopra evidenziate, sembra possibile individuare alcune linee di sviluppo.

Proprio alcune interpretazioni, avvenute sulla base della lettura dei profili, sembrano suggerire la necessità di ulteriori approfondimenti, anche attraverso l'utilizzo di tecniche di raccolta dati differenti, al fine di poter integrare le informazioni ottenute in questa ricerca. In riferimento a tutte le aree prese in considerazione, emerge in maniera chiara la presenza di pratiche tutte interne alle scuole, che il più delle volte non sono necessariamente definite a livello istituzionale, ma che piuttosto nascono dall'iniziativa e dall'esperienza individuale dei soggetti che vivono quella specifica realtà. Per poter comprendere la specificità di una scuola,

pertanto, sarebbe utile osservarla da vicino. A tal fine, sarebbe opportuno realizzare interviste in profondità, cercando di coinvolgere anche altri attori, come ad esempio i docenti, che i risultati di questo studio individuano come figure sulle quali investire per promuovere azioni di miglioramento.

La presenza di alcuni temi sviluppati in questo studio all'interno di un questionario somministrato alle 1400 scuole (circa) del campione italiano di PISA 2012 - opzione nazionale -, conferma l'importanza per il contesto italiano delle aree emerse dalle risposte dei Dirigenti al questionario e utilizzate per delineare i profili di scuole. Potrebbe essere interessante, pertanto, utilizzare i risultati di tale indagine per verificare se quanto emerso dall'analisi dei profili viene confermato, oppure se è possibile creare nuovi profili che permettano di individuare caratteristiche e comportamenti più specifici delle scuole in funzione del rendimento dei loro studenti.

Infine, l'utilizzazione dei risultati delle rilevazioni condotte dal Servizio Nazionale di Valutazione, consentirebbe di ancorare meglio i risultati delle scuole al contesto italiano.

Questo studio costituisce un esempio di utilizzo dei dati di una indagine internazionale su larga scala, come PISA, ai fini di un'analisi delle specificità di un contesto nazionale. Partendo da dati di tipo quantitativo e attraverso la somministrazione di un questionario, costruito avendo come riferimento sia il filone di studi sulla *School Effectiveness Research*, sia altre importanti indagini internazionali, in modo particolare l'indagine OCSE TALIS e quella sull'educazione civica e alla cittadinanza dell'IEA, è stata condotta un'analisi di tipo qualitativo che ha permesso di individuare quattro aree di approfondimento delle caratteristiche delle scuole italiane e di delineare dei profili di scuole.

BIBLIOGRAFIA¹

Alivernini, F., Losito, B., Palmerio, L. (2010), *Le differenze nelle prestazioni degli studenti italiani in PISA 2006 e l'equità del sistema scolastico italiano: due studi*, in INVALSI, PISA 2006. *Approfondimenti tematici e metodologici*, Roma, Armando.

Bakker, J., Denessen, E. (2007), "The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical consideration" in *International Journal about Parents in Education*, 2007, Vol.1, No. 0, 188-199.

Bloom, B. S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando Armando.

Boncori, L. (1991), *Test. Teoria e applicazioni*, Roma, S.G.S.

Bottani, N. (2000), *Gli indicatori di istituto come strumento di autovalutazione*, intervento per il convegno "Scuole che si valutano: verso una professionalità riflessiva", organizzato dall'AIMC, Chianciano.

Bourdieu P., Passeron, J. C. (1970), *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970. (Ed. it. *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972).

Caselli, M. (2005) *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Milano, Vita e Pensiero.

Checchi, D. (2006), *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano*, in Bottani, N., Benadusi, L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.

Cipollone, P., Montanaro, P., Sestito, P. (2011) "Il capitale umano per la crescita economica: possibili percorsi di miglioramento del sistema d'istruzione in Italia". Lavoro presentato al convegno *Europa 2020: quali riforme strutturali per l'Italia?*, Banca d'Italia, Roma.

Cohen, J. (1969), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, New York, Academic Press.

Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. (II) Le tecniche quantitative*, Bologna, Il Mulino.

¹ In questa bibliografia sono riportati i testi citati o di cui si è tenuto conto nella stesura del presente lavoro.

- Desimone, L. (1999), "Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?", *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Drent, M., Meelissen, M.R.M., van der Kleij, F.M. (2010), *The contribution of TIMSS to theories of educational effectiveness: A systematic review of the literature*. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC2010_Drent_Meelissen_etal.pdf
- Edmonds, R. R. (1979), "Effective schools for the urban poor", *Educational Leadership*, 37, 10, pp. 15-24.
- Epstein, J. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., Ginsburg, M. D. (1995), "Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87(2), pp. 272-281.
- Frudà, L. (1989), *Le scale di atteggiamento nella ricerca sociale*, Euroma – La Goliardica, Roma.
- Goldstein, H. (1997), "Methods in School Effectiveness Research", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, No. 4, pp. 369-395.
- Guldmond, H., Bosker, J., R., "School effects on students' progress – a dynamic perspective", *School Effectiveness and School Improvement*, 2009, Vol. 20, No. 2, pp. 255–268.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986), "The social context of effective schools", *American Journal of Education*, 94, pp. 328-355.
- Hanushek Eric A., Raymond Margaret E. (2006), "School Accountability and Student Performance", *Federal Reserve Bank of St. Louis Regional Economic Development*, 2(1), pp. 51-61.
- Hoy, Tarter. Bliss, (1990), "Organizational climate, school health and effectiveness: a comparative analysis", *Educational Administration Quarterly*. 26, pp. 260-279.
- INVALSI (2007a), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. [Traduzione it. di OECD (2007), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*].
- INVALSI (2007b), *TIMSS 2007 - Prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti italiani*. <http://www.invalsi.it>.
- INVALSI (2008), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni, Rapporto nazionale PISA 2006*, Roma, Armando.
- INVALSI (2010a), *La prova nazionale al termine del primo ciclo. Aspetti operativi e prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti*. <http://www.invalsi.it>.

- INVALSI (2010b). *Rilevazioni degli apprendimenti SNV. Prime analisi*. <http://www.invalsi.it>.
- INVALSI (2010c), *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_I_II%20capitolo.pdf
- INVALSI (2011a), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. <http://www.invalsi.it>.
- INVALSI (2011b), *La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza. Rapporto nazionale*, Napoli, Tecnodid.
- INVALSI (2003), *Studio IEA ICONA - Rapporto di ricerca*, <http://www.invalsi.it>.
- Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M., J., Cohen, D., Ginter, H., Heynes, B. & Michelson, S., (1972), *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- Kuhn, T. S. (1999), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- Levine, D. K., Lezotte, L. W. (1990), *Unusually Effective Schools. A review and Analysis of Research and Practice*, Madison, Wise, Nat. Center for Effective Schools Research and Development.
- Losito, B. e Scalera V. (2001), *Il progetto pilota europeo. La Valutazione della Qualità dell'Istruzione*, in INVALSI/CEDE, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Milano, FrancoAngeli.
- Luyten, H., Visscher, A. and Witziers, B. (2004), "School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 16, No. 3, September 2005, pp. 249 – 279.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001), (a cura di), *Improving School Effectiveness*, Buckingham, Open University.
- MacBeath, J., McGlynn A. (2002), *Self evaluation. What's in it for school?*, Ed it. Scalera, V. (2006), (a cura di), *Autovalutazione nella scuola*, Gardolo, Erickson.
- McKinsey & Co (2007), *How the world's best performing school systems come out of top*. <https://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Marzano, R. J. (2003), *What works in schools. Translating research into action*, Alexandria, ASCD.

Molino, D. (2011), *Dimensioni organizzative della scuola italiana e apprendimenti degli studenti*, Paper for the Espanet Conference “Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa” Milano.

Morgan, G. (1995), *Images. Le immagini dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli.

Mortimore, P. (1998), *The Road to Improvement: reflections on School Effectiveness*, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.

Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010), “Why network? Theoretical perspectives on School Effectiveness and School Improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, N. 1, pp. 5-26.

OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*, Paris OECD Publishing, [tr. it. INVALSI (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura, matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando].

OECD (2009a), *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2009b), *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2009c), *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*, PISA, OECD Publishing

OECD (2010a), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices*, Vol. IV, Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD (2010b), *Pisa 2012 Field Trial Problem Solving Framework*.

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf>

OECD (2010c), *PISA 2009. Technical Report*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2010d), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Vol. II. Paris, OECD Publishing.

OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students On Line*, Vol. IV. Paris, OECD Publishing.

OECD (2012), *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework*,

<http://www.oecd.org/daf/financialmarketsinsuranceandpensions/financialeducation/oecdprisafinancialliteracyassessment.htm>

Origoni, P. (a cura di), (2007), *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*, Ufficio studi e ricerche.

- Palardy, G. J. (2008), "Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19, 1, pp. 21–49.
- Paletta, A., (2007), "La scuola socialmente responsabile. Ripensare i meccanismi di accountability nella prospettiva del Bilancio Sociale", *Rivista dell'Istruzione*, n. 6, Rimini Maggioli Editore.
- Palumbo, M., Garbarino, E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Pitrone, M. C. (2009), *Sondaggi e interviste. Lo studio dell'opinione pubblica nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983), "Effective schools: A review", *Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427- 52.
- Ralph, J. H., & Fennessey, J. (1983), *Science or reform. Some questions about the effective schools model*, Phi Delta Kappan, 64 (10), pp. 689-695.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J. (1979), *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*, London, Open Books and Boston, MA, Harvard University Press.
- Sammon, P., (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J., Pelgrum, W. J. (1989) "Generalisability of school and Instructional effectiveness indicators across nations", in Creemers, B. P., M., Scheerens, J., (a cura di) *Developments in School Effectiveness Research*, special issue of *International Journal of Educational Research*, 13, 7, pp. 789 – 799.
- Scheerens, J. (1990), "School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning" *School Effectiveness and School Improvement*, 1, pp. 61–80.
- Scheerens, J. (1992), *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, London, Cassell.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997), *The Foundation of Educational Effectiveness*, Oxford, Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. (2000a), *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*, Paris, Unesco.
- Scheerens, J. (2000b) "Introduction The Learning Environment And Its Relationship To Outcomes" in *The INES Compendium - Contributions from the INES Networks and Working*

Groups, Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme.
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD_GA4.pdf

Schereens J., Glas, C., Thomas, M., S. (2003), *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A systematic approach*, London and New York, Taylor & Francis.

Scheerens, J. (2004), *Review of school and instructional effectiveness research*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*.

Schulz, W., Fraillon, j., Ainley, j., Losito, B., Kerr, D. (2008), *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam. IEA.

Stufflebeam, D. (1971), "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability", *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), pp. 19-25.

Statera, G. (1997), *La ricerca sociale. Logica, strategie, tecniche*. Roma, Edizioni Seam.

Teddlie C. & Reynolds D. (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London, Falmer Press.

Teodorović, J. (2011), "Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?", *School Effectiveness and School Improvement*, 22:2, pp. 215-236.

Uline, Miller, Tschannem-Moran (1998), "School Effectiveness: the underlying Dimensions", *Educational Administration Quarterly*. Vol. 34, N. 4, pp. 462-483.

USR per il Veneto (2008), Marangon, C. (a cura di), *Le competenze degli studenti quindicenni. Rapporto regionale del Veneto OCSE-PISA 2006*, Padova, Cleup.

Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P., (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Trento, Edizioni Erickson.

Weick, K. (1993), *Organizzare. La psicologia dei processi organizzativi*, Torino, ISEDI.

Appendice I

Mappatura delle variabili del Questionario scuola di
PISA 2009

Le variabili del Questionario scuola di PISA 2009 e i
fattori della SER

Figura 2.4 Mappatura delle variabili del Questionario scuola di PISA 2009

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
Sezione A: Struttura e organizzazione della scuola	D1	Classi presenti a scuola: <i>Prima - Seconda media</i> <i>Da I a V Superiore</i> <i>Formazione professionale</i>	Sì/No	
	D2	Scuola statale o paritaria: <i>Statale</i> (La scuola è controllata e gestita in maniera diretta o indiretta dal Ministero dell'Istruzione o da altri Enti pubblici.) <i>Paritaria</i> (La scuola è controllata e gestita in maniera diretta o indiretta da organizzazioni non governative, quali, ad esempio, ordini religiosi, sindacati, associazioni private, ecc.)		
	D3	Fonti di finanziamento della scuola: <i>Enti pubblici</i> (inclusi Enti locali, provinciali, regionali, statali o Unione Europea); <i>Tasse scolastiche o rette pagate dai genitori;</i> <i>Benefattori, donazioni, lasciti, sponsorizzazioni, raccolte di fondi da parte dei genitori;</i> <i>Altre fonti.</i>	%	
	D4	Dimensioni del centro abitato in cui si trova la scuola: <i>Da meno di 3.000 a più di 1.000.000 abitanti</i>		
	D5	Offerta formativa della zona: <i>due o più scuole</i> <i>una sola altra scuola</i> <i>nessuna scuola</i>		
Sezione B - Studenti e corpo docente	D6	Numero di studenti iscritti: <i>maschi</i> <i>femmine</i>		SCHSIZE <i>Dimensioni della scuola</i>
	D7	Studenti che hanno ripetuto una classe: <i>Isced 2 (secondaria I grado)</i> <i>Isced 3 (secondaria II grado)</i>	%	

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
	D8	Studenti delle classi seconde superiori per i quali la lingua madre non è l'italiano: <i>Da 0% a 60%</i>	%	
	D9	Numero di insegnanti della scuola: <i>Totale</i> <i>Insegnanti laureati</i> <i>Insegnanti in possesso di abilitazione</i>		
Sezione C – Risorse della scuola	D10a	Numero totale di studenti delle classi seconde superiori		
	D10b	Computer a disposizione degli studenti delle classi seconde a scopo didattico		
	D10c	Computer (destinati a un uso didattico) connessi a Internet		
	D11	Carenza/Inadeguatezza di risorse	Per niente Molto poco In una certa misura Molto	
		1) Carenza di insegnanti di scienze qualificati; 2) Carenza di insegnanti di matematica qualificati; 3) Carenza di insegnanti di italiano (lingua in cui si svolge il test) qualificati; 4) Carenza di insegnanti qualificati di altre materie.		TCSHORT <i>Carenza di insegnanti</i>
		1) Carenza o inadeguatezza di attrezzature nei laboratori di scienze; 2) Carenza o inadeguatezza di materiali didattici; 3) Carenza o inadeguatezza di computer per la didattica; 4) Carenza o inadeguatezza di connessioni a Internet; 5) Carenza o inadeguatezza di software per la didattica; 6) Carenza o inadeguatezza di risorse della biblioteca; 7) Carenza o inadeguatezza di risorse audiovisive.		SCMATEDU <i>Qualità delle risorse didattiche della scuola</i>

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
Sezione D – Curricolo della scuola e valutazione	D12	Organizzazione di percorsi didattici differenti per livelli di capacità degli studenti: <i>Raggruppamento in classi differenti per livello di capacità</i> <i>Raggruppamento all'interno di una stessa classe per livello di capacità</i>	Per tutte la materie Per alcune materie Per nessuna materia	ABGROUP <i>Raggruppamento per abilità</i>
	D13	Attività extra-curricolari offerte dalla scuola		EXCURACT <i>Attività extra-curricolari offerte dalla scuola</i>
	D14	Opportunità offerte dalla scuola, agli studenti che non sono di lingua madre italiana: a) lezioni aggiuntive mirate a potenziare la conoscenza della lingua italiana; b) corsi preparatori mirati a potenziare la conoscenza della lingua italiana; c) istruzione impartita nella lingua madre per alcune materie del curricolo prima di accedere ai corsi regolari; d) istruzione impartita nella lingua madre per una parte consistente delle materie del curricolo; e) dimensioni delle classi ridotte per venire incontro alle loro particolari esigenze.	Sì/No	
	D15	Metodi di valutazione degli studenti: a) prove standardizzate; b) prove strutturate preparate dagli insegnanti, interrogazioni o prove scritte non strutturate; c) osservazioni informali degli insegnanti; d) insieme dei lavori eseguiti dallo studente a scuola; e) insieme dei lavori eseguiti dallo studente a casa.	Mai 1-2 volte all'anno 3-5 volte all'anno Una volta al mese Più di una volta la mese	

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
	D16	<p>Obiettivi e utilizzo della valutazione degli studenti:</p> <p>a) informare i genitori dei progressi dei loro figli;</p> <p>b) decidere se promuovere o bocciare;</p> <p>c) formare gruppi i studenti a scopi didattici;</p> <p>d) confrontare i risultati della scuola con quelli locali o nazionali;</p> <p>e) monitorare i progressi della scuola da un anno all'altro;</p> <p>f) formulare giudizi sull'efficacia degli insegnanti;</p> <p>g) individuare aspetti della didattica o del curriculum da migliorare</p> <p>h) confrontare la scuola con altre scuole.</p>		
Sezione E – Clima scolastico	D17	Fattori che ostacolano l'apprendimento degli studenti:	<p>Per niente</p> <p>Molto poco</p> <p>In una certa misura</p> <p>Molto</p>	
		<p>a) Scarse aspettative degli insegnanti nei confronti degli studenti;</p> <p>b) Rapporto insoddisfacente tra insegnanti e studenti;</p> <p>c) Insegnanti che non vengono incontro ai bisogni individuali degli studenti;</p> <p>d) Assenteismo da parte degli insegnanti;</p> <p>e) Resistenze al cambiamento da parte del personale scolastico;</p> <p>f) Eccessiva severità degli insegnanti con gli studenti;</p> <p>g) Studenti che non sono incoraggiati ad esprimere fino in fondo le loro potenzialità.</p>		<p>TEABEHA</p> <p><i>Clima di scuola – fattori relativi agli insegnanti</i></p>

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
		a) Assenteismo da parte degli studenti; b) Studenti che disturbano le lezioni; c) Studenti che saltano le lezioni; d) Mancanza di rispetto per gli insegnanti da parte degli studenti; e) Uso di alcool o sostanze stupefacenti da parte degli studenti; f) Intimidazioni o bullismo tra studenti.		STUDBEHA <i>Clima di scuola – fattori relativi agli studenti</i>
	D18	Aspettative dei genitori nei confronti della scuola: <i>pressione costante</i> da parte di molti genitori; da parte di una minoranza di genitori; le pressioni sono <i>pressoché inesistenti</i>		
Sezione F – Politiche e pratiche della scuola	D19	Fattori rilevanti per l'ammissione degli studenti: a) Precedente rendimento scolastico dello studente (comprese eventuali prove attitudinali o d'orientamento); b) Segnalazioni della scuola di provenienza.	Mai Qualche volta Sempre	SELSCH <i>Index of academic selectivity</i>
	D20	Motivi di trasferimento degli studenti presso un'altra scuola: a) basso rendimento; b) alto rendimento; c) problemi comportamentali; d) particolari problemi di apprendimento; e) su richiesta dei genitori.	Improbabile Probabile Molto probabile	
	D21	Modalità di comunicazione del rendimento scolastico degli studenti ai genitori: a) confronto con quello di altri studenti che frequentano classi parallele nella scuola; b) confronto con parametri regionali o nazionali; c) confronto con quello di altri studenti che frequentano classi parallele in altre scuole o con quello di una popolazione più vasta.	Sì/No	

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
	D22	Utilizzo dei dati su rendimento degli studenti: a) resi pubblici; b) utilizzati per una valutazione delle prestazioni del Dirigente scolastico; c) utilizzati per una valutazione delle prestazioni degli insegnanti; d) utilizzati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche alla scuola; e) seguiti nel tempo da un'autorità amministrativa.	Sì/No	
	D23	Modalità di monitoraggio dell'attività didattica degli insegnanti di italiano (lingua in cui si svolge il test): a) risultati di profitto degli studenti nelle prove o nelle verifiche; b) revisione tra colleghi (della c) programmazione delle lezioni, degli strumenti di valutazione, delle lezioni); d) osservazione delle lezioni da parte del Dirigente scolastico o di insegnanti con esperienza; e) osservazione delle lezioni da parte di ispettori o di persone esterne alla scuola.	Sì/No	
	D24	Soggetti con responsabilità di decidere in merito ad alcuni aspetti della scuola:	Dirigente scolastico; Insegnanti; Consiglio d'Istituto; Autorità scolastiche locali o regionali; Ministero dell'Istruzione	

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
		a) scelta degli insegnanti da assumere; b) licenziamento degli insegnanti; c) definizione degli stipendi iniziali degli insegnanti; d) definizione degli aumenti di salario degli insegnanti; e) definizione del budget della scuola; f) decisioni in merito alla ripartizione dei fondi di bilancio scolastico.		RESPRES <i>Responsabilità della scuola per la destinazione delle risorse</i>
		a) stabilire l'impostazione della valutazione degli studenti; b) scegliere i libri di testo da adottare; c) stabilire i contenuti dei corsi di insegnamento; d) decidere quali corsi di insegnamento offrire.		RESPCURR <i>Responsabilità della scuola per il curriculum e la valutazione</i>
		Item precedenti + a) stabilire il regolamento interno; b) prendere decisioni sull'ammissione alla scuola dei nuovi iscritti.		TCHPARTI <i>Partecipazione degli insegnanti</i>
	D25	Soggetti con influenza diretta su decisioni relative a organizzazione e gestione scuola. Sfere d'influenza: <i>Assunzione del Personale;</i> <i>Pianificazione del bilancio;</i> <i>Contenuti dell'insegnamento;</i> <i>Metodi di valutazione</i>	Autorità scolastiche regionali o nazionali; Consiglio d'Istituto; Gruppi di genitori; Gruppi di docenti; Gruppi di studenti	
	D26	Gestione della scuola		LDRSHP <i>leadership del dirigente scolastico</i>

<i>Sezione</i>	<i>Numero domanda</i>	<i>Domanda</i>	<i>Risposte</i>	<i>Indici</i>
		<p>a) fare in modo che le attività che riguardano lo sviluppo professionale degli insegnanti siano in linea con il Piano dell'offerta formativa della scuola;</p> <p>b) garantire che il lavoro degli insegnanti si svolga in linea con il Piano dell'offerta formativa della scuola;</p> <p>c) osservare lo svolgimento delle lezioni;</p> <p>d) basarsi sui risultati ottenuti dagli studenti per sviluppare il POF della scuola;</p> <p>e) offrire suggerimenti agli insegnanti su come migliorare il loro insegnamento;</p> <p>f) seguire l'andamento del lavoro degli studenti;</p> <p>g) prendere l'iniziativa di discutere con un insegnante di ciò che accade in classe, in caso di difficoltà;</p> <p>h) informare i docenti sulle possibilità di aggiornamento;</p> <p>i) verificare che le attività svolte in classe siano in linea con il POF della scuola;</p> <p>l) tenere conto dei risultati degli esami nelle decisioni riguardanti lo sviluppo del curriculum;</p> <p>m) Fare in modo che le responsabilità per quanto riguarda il coordinamento del curriculum siano attribuite in modo chiaro;</p> <p>n) quando un insegnante solleva un problema che riguarda una sua classe, risolvere il problema insieme a lui;</p> <p>o) Prestare attenzione a comportamenti di disturbo in classe;</p> <p>p) Svolgere le lezioni per conto degli insegnanti nel caso in cui risultino assenti senza preavviso.</p>		

Figura 2.5 Le variabili del Questionario scuola di PISA 2009 e i fattori della SER (Scheerens, 2003)

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
<i>Politiche della scuola orientate ai risultati/ Alte aspettative</i>	<p><i>Politiche della scuola orientate ai risultati</i> <i>Focus sull'apprendimento delle materie fondamentali:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - particolare attenzione alle materie fondamentali del curriculum rispetto alle altre materie; - particolare attenzione alle materie fondamentali del curriculum rispetto allo sviluppo di competenze personali e sociali; - individuazione di livelli minimi di competenza nelle materie fondamentali del curriculum; - individuazione di misure per migliorare la qualità dell'insegnamento nelle materie fondamentali. <p><i>Alte aspettative a livello scuola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - politiche della scuola orientate al raggiungimento di livelli minimi di competenza da parte di tutti gli studenti; - incoraggiamento degli studenti a conseguire risultati elevati alla fine dell'anno scolastico; - definizione di standard di rendimento elevati per motivare insegnanti e studenti; - esplicitazione di alte aspettative nei confronti del rendimento degli studenti nelle politiche della scuola e nella comunicazione tra DS e insegnanti. 	<p><i>Modalità e uso della valutazione degli apprendimenti degli studenti</i></p> <p>Metodi di valutazione degli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prove standardizzate - Prove strutturate preparate dagli insegnanti/interrogazioni o prove scritte non strutturate - Osservazioni informali degli insegnanti - Insieme dei lavori eseguiti dallo studente a scuola - Insieme dei lavori eseguiti dallo studente a casa <p>Obiettivi della valutazione degli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - informare i genitori dei progressi dei figli - decidere se bocciare o promuovere - formare gruppi di studenti a scopi didattici - cfr risultati scuola con quelli naz/internaz - monitorare progressi scuola - formulare giudizi su efficacia insegnanti - individuare aspetti didattica/curricolo da migliorare - cfr con altre scuole 	<p>D17 D15 D16 D21 D22</p> <p>Parziale sovrapposizione con l'area "Potenziale della valutazione"</p>

Fattori	Descrizione fattori	Domande in PISA	Numero domanda
	<p><i>Alte aspettative a livello insegnante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - convinzione che avere alte aspettative nei confronti del rendimento degli studenti abbia un effetto sui risultati degli studenti; - richiesta a ciascuno studente di raggiungere alti livelli di rendimento; - incoraggiamento a lavorare con impegno. <p><i>Modalità e uso della valutazione degli apprendimenti degli studenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rilevazione di dati sugli apprendimenti degli studenti; - uso dei dati per il confronto con altre scuole e con risultati precedenti. 	<p>Utilizzo dei dati su rendimento degli studenti. I dati sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - resi pubblici (ad es., attraverso gli organi di informazione) - utilizzati per una valutazione delle prestazioni del Dirigente scolastico - utilizzati per una valutazione delle prestazioni degli insegnanti - sono utilizzati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche alla scuola - seguiti nel tempo da un'autorità amministrativa <p>Modalità di comunicazione del rendimento ai genitori</p> <ul style="list-style-type: none"> - cfr con rendimento studenti di classi parallele nella scuola - cfr con parametri regionali o nazionali - cfr con rendimento studenti di classi parallele in altre scuole o con popolazione più vasta. 	
Leadership educativa	<p><i>a. General leadership skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Articulated leadership</i> Il DS ha una visione chiara di come la scuola debba essere gestita; gestisce la scuola in modo chiaro e definito; <p>Ruolo del DS nella selezione di nuovi insegnanti, nella scelta e applicazione di nuove politiche, nuove scelte curriculari e metodi di insegnamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - DS come <i>information provider</i> (nei cfr di genitori, personale docente, persone esterne alla scuola). 	<p><i>Gestione della scuola (rispetto al ruolo del dirigente: general leadership)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - soggetti con responsabilità su decisioni relative al corpo docente, alla destinazione di risorse economiche, all'offerta formativa. - soggetti con influenza diretta su decisioni relative a organizzazione e gestione scuola (assunzione personale, pianificazione bilancio, contenuti insegnamento, metodi valutazione) 	<p>D24</p> <p>D25</p> <p>D26</p>

Fattori	Descrizione fattori	Domande in PISA	Numero domanda
	<ul style="list-style-type: none"> - DS come facilitatore della partecipazione nei processi decisionali (<i>orchestrator of participative decision making</i>). Il DS adotta procedure chiare quando prende decisioni Le decisioni sono condivise dalla maggior parte del personale della scuola Il tempo a disposizione per prendere decisioni è appropriato Il DS coinvolge il personale docente nella scelta di nuovi metodi di insegnamento Il DS coinvolge il personale nella scelta di politiche scolastiche Il DS coinvolge i genitori quando prende delle decisioni - DS come coordinatore (<i>coordinator</i>) Il DS promuove incontri tra il personale della scuola <p><i>a. Instructional leadership</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo per compiti amministrativi vs compiti di tipo educativo - Monitoraggio e verifica dei processi di classe - Consulenza e controllo della qualità degli insegnanti - DS come facilitatore del lavoro di gruppo - DS come promotore e facilitatore della professionalizzazione del corpo docente e non docente 	<p><i>Attività di gestione della scuola (instructional leadership)</i></p> <p><u>Consulenza e controllo della qualità degli insegnanti</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Suggerimenti agli insegnanti su come migliorare insegnamento - Discussione con insegnanti su problemi della classe - Risoluzione di problemi interni alla classe - Osservazione dello svolgimento delle lezioni - Verifica coerenza tra lavoro insegnanti e POF - Verifica della coerenza tra attività di classe e POF <p><u>Monitoraggio e valutazione dei processi di classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo del POF a partire dai risultati studenti - Sviluppo del curriculum a partire dai risultati degli esami - Attenzione a comportamenti di disturbo nelle classi - Monitoraggio del lavoro degli studenti <p><i>a) DS come facilitatore del lavoro di gruppo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attribuzione chiara delle responsabilità per il coordinamento del curriculum 	

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
		<i>b) DS come promotore e facilitatore della professionalizzazione del corpo docente e non docente</i> <ul style="list-style-type: none"> - Coerenza tra attività di sviluppo professionale e POF - Informazione sulle possibilità di aggiornamento 	
<i>Consenso e coesione all'interno del corpo docente e non docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo e frequenza di incontri e riunioni - Contenuti della cooperazione - Soddisfazione in merito alla cooperazione - Importanza attribuita alla cooperazione 		
<i>Qualità del curriculum e opportunità di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalità di definizione delle priorità (curricolari) - Scelta di metodi e libri di testo - Modalità di applicazione di metodi e libri di testo - Opportunità di apprendimento - Soddisfazione per il curriculum 	<i>School management:</i> Soggetti con influenza diretta su decisioni relative a organizzazione e gestione scuola: <ul style="list-style-type: none"> - scegliere i libri di testo da adottare; - stabilire i contenuti dei corsi di insegnamento; - decidere quali corsi di insegnamento offrire. 	D24
<i>Clima di scuola (come sinonimo di cultura della scuola; caratterizzato da due aspetti: l'ordine e l'orientamento ai risultati)</i>	<i>Atmosfera ordinata</i> <ul style="list-style-type: none"> - importanza di un clima ordinato - regole (regolamenti) e norme - punizioni e ricompense - assenteismo e abbandoni - buona condotta e comportamento degli studenti - soddisfazione per un clima di scuola ordinato 	<i>Fattori che ostacolano l'apprendimento:</i> <ul style="list-style-type: none"> - assenteismo studenti - studenti che disturbano le lezioni - mancanza rispetto per gli insegnanti - studenti che saltano le lezioni - bullismo - uso di alcool o stupefacenti da parte degli studenti 	D17

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
	<p>Clima in termini di orientamento all'efficienza e buone relazioni interne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima di scuola orientato al miglioramento dell'efficienza - Percezione delle condizioni generali di miglioramento dell'efficienza. - Relazioni tra studenti - Relazioni tra insegnanti e studenti - Relazioni tra dirigente e studenti - Relazioni tra il personale (docente e non docente) della scuola - Relazioni: il ruolo del dirigente - Impegno degli studenti - Valutazione dei ruoli e dei compiti - Valutazione del lavoro in termini di strutture, condizioni di lavoro, carico di lavoro e soddisfazione generale. - Strutture ed edificio 	<ul style="list-style-type: none"> - insegnanti che non vanno incontro ai bisogni individuali degli studenti - assenteismo insegnanti - eccessiva severità degli insegnanti - resistenze al cambiamento da parte del personale scolastico - rapporto insoddisfacente insegnanti/studenti - scarse aspettative degli insegnanti nei cfr degli studenti - scarso incoraggiamento a esprimere le proprie potenzialità 	
<i>Potenziale della valutazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Valore della valutazione - Monitoraggio dei progressi degli studenti - Uso dei sistemi di monitoraggio degli studenti - Valutazione dei processi a livello scuola - Uso dei risultati della valutazione a livello di scuola - Documentazione dei risultati degli studenti - Soddisfazione rispetto alle attività di valutazione 	<p><i>Metodi di valutazione degli studenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prove standardizzate - Prove strutturate preparate dagli insegnanti/interrogazioni o prove scritte non strutturate - Osservazioni informali degli insegnati - Insieme dei lavori eseguiti dallo studente a scuola - Insieme dei lavori eseguiti dallo studente a casa <p><i>Obiettivi della valutazione degli studenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - informare i genitori dei progressi dei figli - decidere se bocciare o promuovere 	<p>D15 D16 D21 D22</p> <p>Parziale sovrapposizione con l'area "Politiche della scuola orientate ai risultati/ Alte aspettative"</p>

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
	-	<ul style="list-style-type: none"> - formare gruppi di studenti a scopi didattici - cfr risultati scuola con quelli naz/internaz - monitorare progressi scuola - formulare giudizi su efficacia insegnanti - individuare aspetti didattica/curricolo da migliorare - cfr con altre scuole <p><i>Utilizzo dei dati su rendimento degli studenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - I dati sul rendimento degli studenti sono resi pubblici (ad esempio, attraverso gli organi di informazione) - I dati sul rendimento degli studenti sono utilizzati per una valutazione delle prestazioni del Dirigente scolastico - I dati sul rendimento degli studenti sono utilizzati per una valutazione delle prestazioni degli insegnanti - I dati sul rendimento degli studenti sono utilizzati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche alla scuola - I dati sul rendimento degli studenti sono seguiti nel tempo da un'autorità amministrativa 	

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
	-	<p><i>Modalità di comunicazione del rendimento ai genitori:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cfr con rendimento studenti di classi parallele nella scuola - cfr con parametri regionali o nazionali - cfr con rendimento studenti di classi parallele in altre scuole o con popolazione più vasta 	
<i>Coinvolgimento dei genitori</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Importanza attribuita alla partecipazione dei genitori - Contatti con i genitori (comunicazioni, coinvolgimento nelle decisioni, incontri, colloqui, ecc.) - Soddisfazione (della scuola e dei genitori) in merito al coinvolgimento dei genitori 	<p><i>Livelli di partecipazione dei genitori:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - agli incontri con gli insegnanti - ad attività di tipo manuale, ad esempio, lavori di manutenzione, lavori di falegnameria, giardinaggio - ad attività extra-curricolari, ad esempio, incontri con scrittori o attività promosse dalle biblioteche, laboratorio teatrale, attività sportive, gite - Fare parte degli organi collegiali della scuola, ad esempio, rappresentante di classe, membro del consiglio di istituto <p><i>Aspettative dei genitori nei confronti della scuola:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pressione costante</i> da parte di molti genitori; - da parte di una minoranza di genitori; - <i>pressioni pressoché inesistenti</i> 	<p>Q. Genitori D14</p> <p>D18</p>
<i>Clima di classe (ordine, buone relazioni, soddisfazione).</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relazioni all'interno della classe - Ordine - Atteggiamento verso il lavoro - Soddisfazione 	<p><i>Ordine e relazioni all'interno della classe</i></p> <p><i>Opinioni sugli insegnanti della scuola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vado d'accordo con la maggior parte dei miei insegnanti - La maggior parte dei miei insegnanti ci tiene al mio benessere 	Q. Studente D34

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
	-	<ul style="list-style-type: none"> - La maggior parte dei miei insegnanti ascolta davvero ciò che ho da dire - Se mi serve un aiuto in più, i miei insegnanti sono lì per darmelo - La maggior parte dei miei insegnanti mi tratta in modo giusto 	
<i>Tempo di apprendimento/tempo scuola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - importanza del tempo di apprendimento/tempo scuola - controllo costante dell'assenteismo - tempo a livello scuola - tempo a livello classe (es. durata delle lezioni) - gestione della classe - compiti a casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Minuti per «ora» di lezione - Ore di lezione a scuola in una settimana per italiano, matematica e scienze - Numero complessivo di ore di lezione in una settimana piena di scuola 	Q. Studente D29
<i>Insegnamento strutturato</i>	<ul style="list-style-type: none"> - importanza di un insegnamento strutturato - struttura delle lezioni - preparazione delle lezioni - istruzione diretta (modo in cui viene gestita una lezione) - controllo costante dei risultati 		
<i>Apprendimento indipendente (costruttivismo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - attenzione per questo aspetto nella programmazione del lavoro - incoraggiamento da parte dell'insegnante - responsabilizzazione degli studenti nei confronti del loro lavoro - incoraggiamento alla cooperazione 		

<i>Fattori</i>	<i>Descrizione fattori</i>	<i>Domande in PISA</i>	<i>Numero domanda</i>
<i>Differenziazione (dell'istruzione in funzione di specifici bisogni di piccoli gruppi di studenti)</i>	<p><i>a) Orientamento generale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - attenzione per questo aspetto nella programmazione del lavoro - obiettivi minimi per tutti gli studenti di una classe - raggruppamento degli studenti all'interno della classe (per età, livello, interesse, nessun raggruppamento) - raggruppamento degli studenti della scuola per livelli - modalità di lavoro dei gruppi di studenti - criteri di raggruppamento - lavoro individuale/di coppia degli studenti - % di tempo speso dall'insegnante per comunicare con la classe, i gruppi e i singoli studenti <p><i>b) Speciale attenzione per studenti a rischio</i></p>	<p><i>Organizzazione di percorsi didattici differenti per livelli di capacità degli studenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Raggruppamento in classi differenti per livello di capacità - Raggruppamento all'interno di una stessa classe per livello di capacità <p><i>Opportunità offerte agli studenti che non sono di madre lingua italiana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lezioni aggiuntive mirate a potenziare la conoscenza della lingua italiana; - corsi preparatori mirati a potenziare la conoscenza della lingua italiana; - istruzione impartita nella lingua madre per alcune materie del curriculum prima di accedere ai corsi regolari; - istruzione impartita nella lingua madre per una parte consistente delle materie del curriculum; - dimensioni delle classi ridotte per venire incontro alle loro particolari esigenze. 	<p>D12</p> <p>D14</p>
<i>Rinforzo e feedback</i>		<p>Durante le lezioni di italiano, con quale frequenza accade che:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'insegnante discuta con gli studenti il lavoro svolto su un testo, appena questo è concluso; - l'insegnante metta un voto sul lavoro svolto; - l'insegnante comunichi agli studenti un giudizio su come hanno lavorato su un testo appena hanno finito. 	<p>Q. Studente D38</p>

Appendice II

I dati di PISA 2009 per le scuole del campione

Tabella 4.3 Descrizione delle scuole del campione in funzione delle variabili “Tipo di scuola”, “Dimensioni della scuola” e “Dimensioni del centro abitato”

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Tipo di scuola	% regione	N. Studenti iscritti	Dimensioni centro abitato	% regione
Scuola A	1	-	Statale		652	Piccola città	
Scuola B	1	-	Statale		406	Cittadina	
						<i>Paese/Frazione</i>	3.4
						<i>Cittadina</i>	46.6
<i>Basilicata</i>			<i>Statale</i>	98.6	537	<i>Piccola città</i>	48.7
Scuola A	1	-	Statale		92	Piccola città	
Scuola B	2	-	Statale		199	Città	
						<i>Paese/Frazione</i>	.5
						<i>Cittadina</i>	26.1
						<i>Piccola città</i>	55.9
<i>Bolzano</i>			<i>Paritaria</i>	3.8	428	<i>Città</i>	17.5
Scuola A	2	-	Statale		53	Cittadina	
Scuola B	3	-	Statale		950	Piccola città	
Scuola C	3	+	Paritaria		36	Cittadina	
						<i>Statale</i>	98.8
						<i>Paritaria</i>	1.2
<i>Calabria</i>					687	<i>Città</i>	9.6
Scuola A	1	-	Statale		1000	Piccola città	
Scuola B	3	-	Statale		1608	Grande città	
						<i>Paese/Frazione</i>	.6
						<i>Cittadina</i>	10.8
						<i>Piccola città</i>	53.8
						<i>Statale</i>	94.5
						<i>Paritaria</i>	3.6
<i>Campania</i>					890	<i>Grande città</i>	14.5
Scuola A	2	-	Statale		149	Città	
Scuola B	2	-	Paritaria		69	Città	
						<i>Statale</i>	96.4
						<i>Paritaria</i>	3.6
<i>Emilia Romagna</i>					881	<i>Città</i>	51.3
Scuola A	2	-	Statale		233	Cittadina	
Scuola B	3	-	Statale		169	Cittadina	
						<i>Cittadina</i>	24.8
						<i>Statale</i>	95.3
						<i>Paritaria</i>	.9
<i>Friuli Venezia Giulia</i>					685	<i>Piccola città</i>	54.5
Scuola A	1	-	Paritaria		312	Grande città	
Scuola B	1	-	Paritaria		139	Piccola città	
Scuola C	2	+	Paritaria		11	Grande città	
						<i>Cittadina</i>	4.8
						<i>Piccola città</i>	47.8
						<i>Statale</i>	95.4
						<i>Paritaria</i>	4.6
<i>Lazio</i>					732	<i>Grande città</i>	43.7

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Tipo di scuola	% regione	N. Studenti iscritti	Dimensioni centro abitato	% regione
Scuola A	1	-	Paritaria		145	Città	
Scuola B	1	-	Paritaria		178	Città	
Scuola C	3	-	Statale		426	Città	
Scuola D	3	-	Statale		446	Piccola città	
Scuola E	3	+	Statale		523	Piccola città	
						<i>Cittadina</i>	8.6
						<i>Statale</i>	96.5
						<i>Piccola città</i>	65.1
<i>Liguria</i>			<i>Paritaria</i>	3.5	709	<i>Città</i>	26.3
Scuola A	1	-	Paritaria		108	Città	
Scuola B	2	-	Statale		826	Città	
Scuola C	3	+	Statale		1032	Città	
Scuola D	3	-	Statale		224	Cittadina	
						<i>Statale</i>	91.1
						<i>Paritaria</i>	8.9
						<i>Cittadina</i>	20.7
						<i>Piccola città</i>	48.2
						<i>Città</i>	15.5
<i>Lombardia</i>					795	<i>Grande città</i>	15.6
Scuola A	1	-	Paritaria		75	Piccola città	
Scuola B	2	-	Statale		359	Cittadina	
						<i>Paese/Frazione</i>	.8
						<i>Cittadina</i>	16.6
						<i>Statale</i>	86.5
						<i>Piccola città</i>	67.5
<i>Marche</i>			<i>Paritaria</i>	6.4	644	<i>Città</i>	5.9
Scuola A	1	-	Statale		113	Paese/Frazione	
Scuola B	2	-	Statale		80	Cittadina	
Scuola C	3	-	Statale		595	Cittadina	
Scuola D	3	-	Statale		104	Piccola città	
Scuola E	3	+	Statale		237	Piccola città	
						<i>Paese/Frazione</i>	1.7
						<i>Cittadina</i>	19.4
						<i>Statale</i>	100
						<i>Piccola città</i>	78.8
<i>Molise</i>					545	<i>Piccola città</i>	
Scuola A	1	-	Paritaria		138	Piccola città	
						<i>Statale</i>	94.2
						<i>Paese/Frazione</i>	1.6
						<i>Paritaria</i>	5.8
						<i>Cittadina</i>	13.8
						<i>Piccola città</i>	55.7
						<i>Città</i>	26.6
<i>Piemonte</i>					743	<i>Grande città</i>	2.3
Scuola A	2	+	Statale		579	Piccola città	
Scuola B	3	+	Statale		833	Piccola città	
Scuola C	3	-	Statale		211	Cittadina	
						<i>Statale</i>	100
						<i>Cittadina</i>	12.7
						<i>Piccola città</i>	68.1
<i>Puglia</i>					799	<i>Città</i>	19.3

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Tipo di scuola	% regione	N. Studenti iscritti	Dimensioni centro abitato	% regione
Scuola A	1	-	Paritaria		105	Piccola città	
Scuola B	2	-	Statale		169	Piccola città	
Scuola C	3	+	Statale		757	Piccola città	
			<i>Statale</i>	<i>94.8</i>		<i>Cittadina</i>	<i>15.1</i>
			<i>Paritaria</i>	<i>5.2</i>		<i>Piccola città</i>	<i>52.6</i>
						<i>Città</i>	<i>30.2</i>
<i>Sicilia</i>					<i>777</i>	<i>Grande città</i>	<i>2.2</i>
Scuola A	1	-	Paritaria		111	Piccola città	
						<i>Cittadina</i>	<i>3.7</i>
						<i>Piccola città</i>	<i>13.1</i>
			<i>Statale</i>	<i>95.9</i>		<i>Città</i>	<i>49.6</i>
<i>Toscana</i>			<i>Paritaria</i>	<i>1.4</i>	<i>651</i>	<i>Grande città</i>	<i>29</i>
Scuola A	1	-	Statale		860	Piccola città	
			<i>Statale</i>	<i>89.5</i>		<i>Paese/Frazione</i>	<i>5.5</i>
			<i>Paritaria</i>	<i>8.3</i>		<i>Cittadina</i>	<i>26.6</i>
						<i>Piccola città</i>	<i>33.2</i>
<i>Trento</i>					<i>788</i>	<i>Città</i>	<i>32.5</i>
Scuola A	1	-	Paritaria		405	Città	
Scuola B	1	-	Statale		422	Piccola città	
Scuola C	2	-	Statale		134	Piccola città	
Scuola D	3	+	Statale		848	Città	
Scuola E	3	-	Statale		N/A	Piccola città	
			<i>Statale</i>	<i>95.0</i>		<i>Cittadina</i>	<i>13.7</i>
			<i>Paritaria</i>	<i>1.0</i>		<i>Piccola città</i>	<i>52.5</i>
<i>Umbria</i>					<i>630</i>	<i>Città</i>	<i>29.8</i>
Scuola A	3	+	Paritaria		143	Piccola città	
			<i>Statale</i>	<i>85.4</i>		<i>Paese/Frazione</i>	<i>18.7</i>
<i>Valle d'Aosta</i>			<i>Paritaria</i>	<i>14.6</i>		<i>Cittadina</i>	<i>15.0</i>
					<i>472</i>	<i>Piccola città</i>	<i>66.3</i>
Scuola A	1	-	Paritaria		169	Città	
Scuola B	2	-	Statale		926	Cittadina	
Scuola C	3	-	Statale		209	Piccola città	
			<i>Statale</i>	<i>96.3</i>		<i>Paese/Frazione</i>	<i>2.7</i>
			<i>Paritaria</i>	<i>3.7</i>		<i>Cittadina</i>	<i>5.5</i>
						<i>Piccola città</i>	<i>51.2</i>
<i>Veneto</i>					<i>768</i>	<i>Città</i>	<i>40.6</i>

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Note: 1) le scuole del campione della ricerca sono indicate come "scuola A, B, C, ecc." al fine di garantire loro l'anonimato. Le percentuali relative alle medie di regione non sempre sono pari a 100 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili. 2) Le dimensioni del centro abitato prevedono le seguenti categorie: Paese/Frazione/Comunità montana (< di 3000 abitanti); Cittadina (da 3.000 a 15.000 abitanti); Piccola città (da 15.000 a 100.000 abitanti); Città (da 100.000 a 1.000.000 di abitanti); Grande città (> di 1.000.000 abitanti).

Tabella 4.4 Percentuale di studenti che hanno ripetuto una o più classi

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	% studenti
Scuola A	1	-	5.0
Scuola B	1	-	20.0
<i>Basilicata</i>			8.9
Scuola A	1	-	9.0
Scuola B	2	-	16.0
<i>Bolzano</i>			6.3
Scuola A	2	-	10.0
Scuola B	3	-	20.0
Scuola C	3	+	.0
<i>Calabria</i>			6.9
Scuola A	1	-	20.0
Scuola B	3	-	25.0
<i>Campania</i>			11.9
Scuola A	2	-	2.9
Scuola B	2	-	50.0
<i>Emilia Romagna</i>			8.3
Scuola A	2	-	12.0
Scuola B	3	-	22.3
<i>Friuli Venezia Giulia</i>			10.5
Scuola A	1	-	20.0
Scuola B	1	-	3.0
Scuola C	2	+	40.0
<i>Lazio</i>			9.0
Scuola A	1	-	.0
Scuola B	1	-	5.0
Scuola C	3	-	24.8
Scuola D	3	-	6.9
Scuola E	3	+	6.0
<i>Liguria</i>			8.5
Scuola A	1	-	4.0
Scuola B	2	-	12.2
Scuola C	3	+	8.6
Scuola D	3	-	4.6
<i>Lombardia</i>			9.0
Scuola A	1	-	-
Scuola B	2	-	4.0
<i>Marche</i>			8.6
Scuola A	1	-	5.0
Scuola B	2	-	23.0
Scuola C	3	-	-
Scuola D	3	-	12.0
Scuola E	3	+	10.0
<i>Molise</i>			8.0
Scuola A	1	-	3.0
<i>Piemonte</i>			9.3
Scuola A	2	+	5.0
Scuola B	3	+	6.2
Scuola C	3	-	7.0
<i>Puglia</i>			6.4
Scuola A	1	-	.0
Scuola B	2	-	34.0
Scuola C	3	+	6.0
<i>Sicilia</i>			11.4

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	% studenti
Scuola A	1	-	23.0
<i>Toscana</i>			<i>11.6</i>
Scuola A	1	-	13.7
<i>Trento</i>			<i>7.6</i>
Scuola A	1	-	.0
Scuola B	1	-	9.0
Scuola C	2	-	5.0
Scuola D	3	+	15.0
Scuola E	3	-	-
<i>Umbria</i>			<i>7.2</i>
Scuola A	3	+	8.0
<i>Valle d'Aosta</i>			<i>12.6</i>
Scuola A	1	-	13.0
Scuola B	2	-	11.0
Scuola C	3	-	23.0
<i>Veneto</i>			<i>9.6</i>

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Tabella 4.5 Probabilità che uno studente possa essere trasferito in un'altra scuola per ...

Scuole/Regione	basso rendimento scolastico			problemi comportamentali			speciali esigenze di apprendimento		
	Improbabile	Probabile	Molto probabile	Improbabile	Probabile	Molto probabile	Improbabile	Probabile	Molto probabile
Scuola A		100		100			100		
Scuola B		100			100		100		
<i>Basilicata</i>	27.9	46.1	14.2	50.4	26.8	7.5	67.1	14.6	3.1
Scuola A		100			100		100		
Scuola B			100		100		100		
<i>Bolzano</i>	16.0	57.0	22.3	56.9	35.9	4.2	68.4	26.3	5.2
Scuola A	100				100			100	
Scuola B		100		100			100		
Scuola C	100			100			100		
<i>Calabria</i>	35.3	40.8	15.8	47.1	42.5	2.2	62.5	26.0	3.2
Scuola A	100			100			100		
Scuola B									
<i>Campania</i>	29.2	52.9	9.6	61.0	22.0	5.7	63.0	27.0	0
Scuola A		100			100			100	
Scuola B									
<i>Emilia Romagna</i>	20.0	60.3	17.1	62.6	29.0	4.2	58.5	37.4	0
Scuola A		100		100			100		
Scuola B			100			100		100	
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	13.7	56.1	16.7	52.7	32.4	1.3	54.9	31.5	0
Scuola A									
Scuola B		100			100			100	
Scuola C		100			100			100	
<i>Lazio</i>	19.5	49.9	23.7	46.4	44.7	2.1	62.4	24.9	3.2
Scuola A	100				100		100		
Scuola B		100		100				100	
Scuola C	100			100			100		
Scuola D	100			100			100		
Scuola E		100			100			100	
<i>Liguria</i>	16.9	57.0	24.1	34.5	59.7	0	56.9	37.0	4.1
Scuola A		100			100		100		
Scuola B	100			100			100		
Scuola C	100			100			100		
Scuola D	100				100		100		
<i>Lombardia</i>	26.0	43.3	19.7	49.3	32.9	4.3	59.9	26.9	2.1
Scuola A	100				100		100		
Scuola B			100	100			100		
<i>Marche</i>	23.6	34.9	30.5	54.2	29.0	0	48.0	33.3	1.8
Scuola A		100		100			100		
Scuola B		100		100			100		
Scuola C	100			100				100	
Scuola D	100			100				100	
Scuola E			100			100	100		
<i>Molise</i>	35.8	51.4	10.9	64.5	32.1	1.5	75.8	17.5	4.8
Scuola A	100			100			100		
<i>Piemonte</i>	20.7	70.3	5.8	46.4	48.3	2.1	58.7	33.9	4.1
Scuola A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Scuola B	100			100				100	
Scuola C	100			100			100		
<i>Puglia</i>	42.1	32.5	8.8	55.6	30.1	0	63.9	21.8	0

Scuole/Regione	basso rendimento scolastico			problemi comportamentali			speciali esigenze di apprendimento		
	Improbabile	Probabile	Molto probabile	Improbabile	Probabile	Molto probabile	Improbabile	Probabile	Molto probabile
Scuola A			100			100		100	
Scuola B			100			100		100	
Scuola C	100			100			100		
<i>Sicilia</i>	27.9	37.6	17.3	53.7	19.7	9.4	59.5	22.1	1.3
Scuola A			100			100		100	
<i>Toscana</i>	24.2	52.5	13.0	55.1	32.8	1.7	65.5	23.2	1.5
Scuola A		100		100			100		
<i>Trento</i>	11.1	67.1	19.6	72.2	25.7		56.3	31.9	9.5
Scuola A		100			100			100	
Scuola B		100			100			100	
Scuola C		100			100		100		
Scuola D	100			100			100		
Scuola E									
<i>Umbria</i>	22.6	49.3	17.6	55.0	24.6	3.7	54.7	22.6	2.4
Scuola A		100		100				100	
<i>Valle d'Aosta</i>	9.9	67.2	23.0	17.4	58.3	16.6	59.8	27.2	5.4
Scuola A			100		100			100	
Scuola B			100	100				100	
Scuola C		100			100			100	
<i>Veneto</i>	20.5	48.9	25.9	50.2	38.5	6.6	64.3	31.0	0

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara che nella sua scuola è "Improbabile/Probabile/Molto probabile" che uno studente possa essere trasferito per basso rendimento scolastico, problemi comportamentali, speciali esigenze di apprendimento.

Tabella 4.6 *Indice "Responsabilità della scuola per il curricolo e la valutazione"*

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Valori dell'indice
Scuola A	1	-	-.913
Scuola B	1	-	1.364
<i>Basilicata</i>			.214
Scuola A	1	-	-.059
Scuola B	2	-	-.059
<i>Bolzano</i>			-.261
Scuola A	2	-	1.364
Scuola B	3	-	1.364
Scuola C	3	+	1.364
<i>Calabria</i>			.442
Scuola A	1	-	.795
Scuola B	3	-	1.364
<i>Campania</i>			.645
Scuola A	2	-	-.059
Scuola B	2	-	.795
<i>Emilia Romagna</i>			-.033
Scuola A	2	-	.795
Scuola B	3	-	-.344
<i>Friuli Venezia Giulia</i>			-.200
Scuola A	1	-	.226
Scuola B	1	-	.795
Scuola C	2	+	.226
<i>Lazio</i>			.205
Scuola A	1	-	1.364
Scuola B	1	-	1.364
Scuola C	3	-	1.364
Scuola D	3	-	1.364
Scuola E	3	+	-.533
<i>Liguria</i>			.192
Scuola A	1	-	-.059
Scuola B	2	-	1.364
Scuola C	3	+	1.364
Scuola D	3	-	-.059
<i>Lombardia</i>			.077
Scuola A	1	-	.795
Scuola B	2	-	-.344
<i>Marche</i>			.133
Scuola A	1	-	1.364
Scuola B	2	-	1.364
Scuola C	3	-	1.364
Scuola D	3	-	-.533
Scuola E	3	+	-.059
<i>Molise</i>			.453

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Valori dell'indice
Scuola A	1	-	1.364
<i>Piemonte</i>			.124
Scuola A	2	+	1.364
Scuola B	3	+	.795
Scuola C	3	-	-.059
<i>Puglia</i>			.240
Scuola A	1	-	.226
Scuola B	2	-	1.364
Scuola C	3	+	.795
<i>Sicilia</i>			.382
Scuola A	1	-	.795
<i>Toscana</i>			.178
Scuola A	1	-	-1.055
<i>Trento</i>			-.197
Scuola A	1	-	.795
Scuola B	1	-	-.059
Scuola C	2	-	1.364
Scuola D	3	+	-.344
Scuola E	3	-	-
<i>Umbria</i>			.008
Scuola A	3	+	-.059
<i>Valle d'Aosta</i>			-.014
Scuola A	1	-	-.913
Scuola B	2	-	-.344
Scuola C	3	-	1.364
<i>Veneto</i>			.087

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: valori positivi dell'indice indicano una maggiore responsabilità delle scuole nelle decisioni che riguardano il curriculum e la valutazione. Tra i paesi OCSE, l'indice ha media uguale a 0 e DS uguale a 1.

Tabella 4.7 Scelta della scuola: grado di competitività tra scuole a cui gli studenti possono iscriversi

Scuole/Regione	Due o più scuole	Una sola altra scuola	Nessuna scuola
Scuola A	100		
Scuola B	100		
<i>Basilicata</i>	83.3	9.7	5.6
Scuola A	100		
Scuola B	100		
<i>Bolzano</i>	41.1	28.5	30.4
Scuola A	100		
Scuola B	100		
Scuola C			100
<i>Calabria</i>	76.0	13.9	10.1
Scuola A	100		
Scuola B			100
<i>Campania</i>	83.0	6.7	8.4
Scuola A	100		
Scuola B	100		
<i>Emilia Romagna</i>	67.6	11.8	18.0
Scuola A	100		
Scuola B	100		
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	75.9	6.3	14.0
Scuola A	100		
Scuola B	100		
Scuola C	100		
<i>Lazio</i>	78.0	11.2	10.9
Scuola A	100		
Scuola B	100		
Scuola C	100		
Scuola D	100		
Scuola E	100		
<i>Liguria</i>	79.0	8.3	12.7
Scuola A	100		
Scuola B		100	
Scuola C	100		
Scuola D	100		
<i>Lombardia</i>	74.3	10.3	15.4
Scuola A	100		
Scuola B	100		
<i>Marche</i>	70.0	3.7	17.1
Scuola A	100		
Scuola B			100
Scuola C		100	
Scuola D		100	
Scuola E	100		
<i>Molise</i>	81.0	11.1	7.9

Scuole/Regione	Due o più scuole	Una sola altra scuola	Nessuna scuola
Scuola A	100		
<i>Piemonte</i>	75.7	17.4	6.9
Scuola A	100		
Scuola B	100		
Scuola C	100		
<i>Puglia</i>	86.9	10.3	2.8
Scuola A	100		
Scuola B			100
Scuola C	100		
<i>Sicilia</i>	93.0	1.9	5.2
Scuola A	100		
<i>Toscana</i>	62.6	17.3	15.6
Scuola A	100		
<i>Trento</i>	74.0	8.3	15.6
Scuola A	100		
Scuola B	100		
Scuola C		100	
Scuola D			100
Scuola E			
<i>Umbria</i>	68.1	10.8	17.2
Scuola A			100
<i>Valle d'Aosta</i>	55.1	13.0	22.0
Scuola A		100	
Scuola B	100		
Scuola C	100		
<i>Veneto</i>	76.3	9.1	14.6

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara che nella zona in cui si trova la scuola ci sono "Due o più scuole/Una sola altra scuola/Nessuna scuola" che condividono lo stesso bacino di utenza.

Tabella 4.8 Frequenza con cui si valutano gli studenti delle classi seconde superiori utilizzando “prove standardizzate”

Scuole/Regione	Mai	1-2 volte l'anno	3-5 volte l'anno	Una volta al mese	Più di una volta al mese
Scuola A	100				
Scuola B				100	
<i>Basilicata</i>	19.1	28.7	22.5	19.6	
Scuola A		100			
Scuola B	100				
<i>Bolzano</i>	46.9	33.2	8.1		2.9
Scuola A	100				
Scuola B	100				
Scuola C				100	
<i>Calabria</i>	28.2	28.4	14.6	20.3	6.6
Scuola A			100		
Scuola B		100			
<i>Campania</i>	24.3	21.6	17.3	21.3	6.6
Scuola A			100		
Scuola B				100	
<i>Emilia Romagna</i>	37.6	35.7	18.8	6.3	1.5
Scuola A		100			
Scuola B		100			
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	24.1	44.7	15.5	3.4	8.5
Scuola A					100
Scuola B		100			
Scuola C					100
<i>Lazio</i>	19.2	51.9	5.6	9.2	7.8
Scuola A		100			
Scuola B	100				
Scuola C				100	
Scuola D			100		
Scuola E			100		
<i>Liguria</i>	21.6	27.6	30.2	16.5	2.3
Scuola A				100	
Scuola B					100
Scuola C		100			
Scuola D			100		
<i>Lombardia</i>	28.5	49.2	15.3	2.8	4.2
Scuola A	100				
Scuola B		100			
<i>Marche</i>	24.6	53.2	4.2	9.6	1.3
Scuola A	100				
Scuola B		100			
Scuola C			100		
Scuola D			100		
Scuola E		100			
<i>Molise</i>	20.4	25.4	14.7	31.5	7.9

Scuole/Regione	Mai	1-2 volte l'anno	3-5 volte l'anno	Una volta al mese	Più di una volta al mese
Scuola A		100			
<i>Piemonte</i>	29.3	28.6	20.5	13.6	5.8
Scuola A	100				
Scuola B	100				
Scuola C	100				
<i>Puglia</i>	25.6	32.8	27.2	10.3	2.0
Scuola A					100
Scuola B					100
Scuola C		100			
<i>Sicilia</i>	27.7	44.4	15.2	4.5	8.1
Scuola A	100				
<i>Toscana</i>	31.3	37.3	11.8	10.3	3.7
Scuola A		100			
<i>Trento</i>	23.7	47.4	14.9	9.2	
Scuola A					100
Scuola B		100			
Scuola C			100		
Scuola D			100		
Scuola E					
<i>Umbria</i>	21.3	45.5	19.4	1.4	6.4
Scuola A	100				
<i>Valle d'Aosta</i>	50.3	16.3	14.2	19.2	
Scuola A			100		
Scuola B			100		
Scuola C		100			
<i>Veneto</i>	37.4	37.7	14.5	6.0	3.0

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara la frequenza con cui nella sua scuola si valutano gli studenti delle classi seconde attraverso l'uso di prove standardizzate.

Tabella 4.9 Utilizzo delle valutazioni degli studenti delle classi seconde per prendere decisioni relative al curriculum

Scuole/Regione	Sì	No
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Basilicata</i>	93.0	5.7
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Bolzano</i>	67.0	32.0
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
<i>Calabria</i>	98.5	1.5
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Campania</i>	98.1	
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Emilia Romagna</i>	87.1	12.9
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	73.4	22.8
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
<i>Lazio</i>	86.7	11.2
Scuola A	100	
Scuola B		100
Scuola C	100	
Scuola D	100	
Scuola E	100	
<i>Liguria</i>	90.1	7.5
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
Scuola D	100	
<i>Lombardia</i>	90.5	9.5
Scuola A	100	
Scuola B	100	
<i>Marche</i>	89.3	3.6
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
Scuola D		100
Scuola E	100	
<i>Molise</i>	93.4	6.6

Scuole/Regione	Sì	No
Scuola A	100	
<i>Piemonte</i>	92.9	7.1
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
<i>Puglia</i>	82.5	13.5
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
<i>Sicilia</i>	81.4	16.6
Scuola A	100	
<i>Toscana</i>	83.5	12.1
Scuola A		100
<i>Trento</i>	85.5	12.3
Scuola A	100	
Scuola B	100	
Scuola C	100	
Scuola D	100	
Scuola E		
<i>Umbria</i>	84.9	9.0
Scuola A		100
<i>Valle d'Aosta</i>	96.5	3.5
Scuola A	100	
Scuola B		100
Scuola C	100	
<i>Veneto</i>	76.0	24.0

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara che nella sua scuola le valutazioni degli studenti delle classi seconde vengono utilizzate per "individuare aspetti della didattica o del curriculum che potrebbero essere migliorati" (formulazione dell'item nella versione italiana).

Tabella 4.10 Utilizzo dei dati sul rendimento degli studenti: i dati sono resi pubblici (ad esempio attraverso gli organi di informazione)

Scuole/Regione	Sì	No
Scuola A		100
Scuola B		100
<i>Basilicata</i>	20.5	78.2
Scuola A		100
Scuola B	100	
<i>Bolzano</i>	4.2	95.8
Scuola A		100
Scuola B	100	
Scuola C	100	
<i>Calabria</i>	17.4	82.6
Scuola A	100	
Scuola B		100
<i>Campania</i>	18.5	79.6
Scuola A	100	
Scuola B		100
<i>Emilia Romagna</i>	54.9	43.2
Scuola A		100
Scuola B		100
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	49.4	46.7
Scuola A	100	
Scuola B		100
Scuola C		100
<i>Lazio</i>	29.2	68.7
Scuola A		100
Scuola B		100
Scuola C		100
Scuola D		100
Scuola E	100	
<i>Liguria</i>	63.0	37.0
Scuola A		100
Scuola B		100
Scuola C		100
Scuola D		100
<i>Lombardia</i>	37.7	62.3
Scuola A		100
Scuola B		100
<i>Marche</i>	22.4	68.6
Scuola A		100
Scuola B		100
Scuola C		100
Scuola D		100
Scuola E		100
<i>Molise</i>	12.5	87.5

Scuole/Regione	Sì	No
Scuola A		100
<i>Piemonte</i>	53.2	46.8
Scuola A		100
Scuola B		100
Scuola C		100
<i>Puglia</i>	13.6	86.4
Scuola A	100	
Scuola B		100
Scuola C		100
<i>Sicilia</i>	16.8	80.5
Scuola A		100
<i>Toscana</i>	27.1	68.4
Scuola A	100	
<i>Trento</i>	52.7	45.1
Scuola A		100
Scuola B	100	
Scuola C		100
Scuola D	100	
Scuola E		
<i>Umbria</i>	44.5	49.7
Scuola A		100
<i>Valle d'Aosta</i>	37.2	62.8
Scuola A		100
Scuola B	100	
Scuola C		100
<i>Veneto</i>	40.1	59.9

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara che nella sua scuola i dati sul rendimento degli studenti sono resi pubblici.

Tabella 4.11 *Indice "Clima di scuola - fattori relativi agli studenti " e indice "Clima di scuola - fattori relativi agli insegnanti"*

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Fattori relativi agli studenti Valori dell'indice	Fattori relativi agli insegnanti Valori dell'indice
Scuola A	1	-	.345	-500
Scuola B	1	-	-1.239	-1.829
<i>Basilicata</i>			.113	-456
Scuola A	1	-	-.759	-.961
Scuola B	2	-	.048	-1.185
<i>Bolzano</i>			-.186	-.348
Scuola A	2	-	-1.239	-500
Scuola B	3	-	-.699	-1.611
Scuola C	3	+	.345	2.123
<i>Calabria</i>			.031	-.333
Scuola A	1	-	-1.239	-.265
Scuola B	3	-	.048	1.112
<i>Campania</i>			-.113	-.241
Scuola A	2	-	-.502	.713
Scuola B	2	-	1.279	2.123
<i>Emilia Romagna</i>			.025	-.223
Scuola A	2	-	-.759	-.265
Scuola B	3	-	-2.115	-1.185
<i>Friuli Venezia Giulia</i>			.193	-.379
Scuola A	1	-	-.234	.713
Scuola B	1	-	-1.005	-1.404
Scuola C	2	+	1.279	2.123
<i>Lazio</i>			-.050	-.331
Scuola A	1	-	.048	.209
Scuola B	1	-	.955	.452
Scuola C	3	-	-1.886	-1.404
Scuola D	3	-	.345	2.123
Scuola E	3	+	-.502	-.732
<i>Liguria</i>			-.075	-.359
Scuola A	1	-	.649	1.012
Scuola B	2	-	.345	-.500
Scuola C	3	+	-.502	-.029
Scuola D	3	-	-2.384	-1.185
<i>Lombardia</i>			-.020	-.283
Scuola A	1	-	-2.115	.713
Scuola B	2	-	.649	-.500
<i>Marche</i>			-.107	-.492
Scuola A	1	-	.955	.452
Scuola B	2	-	-.502	-.961
Scuola C	3	-	.048	-.961
Scuola D	3	-	-.234	-1.185
Scuola E	3	+	-.759	-.265
<i>Molise</i>			.247	.088

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Fattori relativi agli studenti Valori dell'indice	Fattori relativi agli insegnanti Valori dell'indice
Scuola A	1	-	1.279	2.123
<i>Piemonte</i>			.022	-324
Scuola A	2	+	1.673	1.403
Scuola B	3	+	.649	-.732
Scuola C	3	-	-1.460	.209
<i>Puglia</i>			.206	-.201
Scuola A	1	-	.649	.209
Scuola B	2	-	-1.460	-.961
Scuola C	3	+	-1.005	-.500
<i>Sicilia</i>			-.150	-.372
Scuola A	1	-	.048	-.500
<i>Toscana</i>			.014	-.518
Scuola A	1	-	-1.005	-.732
<i>Trento</i>			.172	-.418
Scuola A	1	-	1.673	2.123
Scuola B	1	-	-.502	-2.038
Scuola C	2	-	.345	.209
Scuola D	3	+	.048	-.500
Scuola E	3	-		
<i>Umbria</i>			.053	-.242
Scuola A	3	+	.955	-.029
<i>Valle d'Aosta</i>			-.182	-.225
Scuola A	1	-	-.234	-.029
Scuola B	2	-	-.759	-2.038
Scuola C	3	-	.345	-.265
<i>Veneto</i>			.182	-.449

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: valori negativi dell'indice indicano che i Dirigenti percepiscono i comportamenti di studenti e insegnanti come di scarso ostacolo agli apprendimenti degli studenti, al contrario, valori positivi indicano che i Dirigenti li considerano di grande ostacolo. Tra i paesi OCSE, l'indice ha media uguale a 0 e DS uguale a 1.

Tabella 4.12 *Aspettative dei genitori nei confronti della scuola*

Scuole/Regione	Pressione da parte di molti genitori	Pressione da parte di una minoranza di genitori	Pressioni pressoché inesistenti
Scuola A			100
Scuola B	100		
<i>Basilicata</i>	20.6	46.4	31.5
Scuola A		100	
Scuola B		100	
<i>Bolzano</i>	3.6	53.4	43.0
Scuola A			100
Scuola B			100
Scuola C		100	
<i>Calabria</i>	11.8	58.2	30.0
Scuola A		100	
Scuola B			100
<i>Campania</i>	8.6	65.8	23.7
Scuola A		100	
Scuola B	100		
<i>Emilia Romagna</i>	19.4	52.2	28.4
Scuola A			100
Scuola B			100
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	15.6	63.2	17.4
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C			100
<i>Lazio</i>	20.9	57.1	19.4
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C			100
Scuola D			100
Scuola E			100
<i>Liguria</i>	14.9	50.3	34.8
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C		100	
Scuola D			100
<i>Lombardia</i>	11.2	71.5	17.2
Scuola A	100		
Scuola B		100	
<i>Marche</i>	9.3	58.3	25.3
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C		100	
Scuola D			100
Scuola E			100
<i>Molise</i>	25.2	37.2	37.1

Scuole/Regione	Pressione da parte di molti genitori	Pressione da parte di una minoranza di genitori	Pressioni pressoché inesistenti
Scuola A		100	
<i>Piemonte</i>	23.2	55.7	21.1
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C		100	
<i>Puglia</i>	20.8	67.0	12.2
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C			100
<i>Sicilia</i>	9.6	57.9	32.5
Scuola A		100	
<i>Toscana</i>	3.6	56.6	37.2
Scuola A		100	
<i>Trento</i>	10.5	48.2	39.1
Scuola A		100	
Scuola B		100	
Scuola C		100	
Scuola D		100	
Scuola E			
<i>Umbria</i>	11.0	59.4	25.7
Scuola A		100	
<i>Valle d'Aosta</i>		43.7	56.3
Scuola A			100
Scuola B	100		
Scuola C			100
<i>Veneto</i>	18.2	53.9	28.0

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: poiché nelle elaborazioni i dati scuola sono stati pesati usando il peso studenti, le percentuali all'interno delle singole scuole sono sempre pari a 100, in quanto sono tutti gli studenti di una scuola il cui Dirigente scolastico dichiara che nella sua scuola le pressioni in riferimento ad alti livelli di rendimento degli studenti ci sono da parte di molti genitori, da una minoranza di genitori oppure sono pressoché inesistenti.

Tabella 4.13 *Indice "Leadership del Dirigente scolastico"*

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Valori dell'indice
Scuola A	1	-	-.362
Scuola B	1	-	.874
<i>Basilicata</i>			.432
Scuola A	1	-	-.508
Scuola B	2	-	.706
<i>Bolzano</i>			-.297
Scuola A	2	-	2.289
Scuola B	3	-	-1.507
Scuola C	3	+	.874
<i>Calabria</i>			.732
Scuola A	1	-	.874
Scuola B	3	-	-.067
<i>Campania</i>			.937
Scuola A	2	-	.874
Scuola B	2	-	1.675
<i>Emilia Romagna</i>			.402
Scuola A	2	-	.545
Scuola B	3	-	-.362
<i>Friuli Venezia Giulia</i>			.027
Scuola A	1	-	2.289
Scuola B	1	-	.387
Scuola C	2	+	1.946
<i>Lazio</i>			.451
Scuola A	1	-	1.444
Scuola B	1	-	-.795
Scuola C	3	-	.545
Scuola D	3	-	.706
Scuola E	3	+	-.067
<i>Liguria</i>			.343
Scuola A	1	-	.545
Scuola B	2	-	-.067
Scuola C	3	+	.545
Scuola D	3	-	.082
<i>Lombardia</i>			.187
Scuola A	1	-	1.238
Scuola B	2	-	-.216
<i>Marche</i>			.325
Scuola A	1	-	1.444
Scuola B	2	-	-.652
Scuola C	3	-	1.675
Scuola D	3	-	-.067
Scuola E	3	+	1.050
<i>Molise</i>			.576

Scuole/Regione	Tipologia di scuola	Differenza di punteggio	Valori dell'indice
Scuola A	1	-	.387
<i>Piemonte</i>			.314
Scuola A	2	+	1.444
Scuola B	3	+	.082
Scuola C	3	-	.082
<i>Puglia</i>			.715
Scuola A	1	-	.874
Scuola B	2	-	.387
Scuola C	3	+	.706
<i>Sicilia</i>			.405
Scuola A	1	-	-.652
<i>Toscana</i>			.070
Scuola A	1	-	-.795
<i>Trento</i>			.103
Scuola A	1	-	1.444
Scuola B	1	-	2.289
Scuola C	2	-	1.444
Scuola D	3	+	.387
Scuola E	3	-	
<i>Umbria</i>			.587
Scuola A	3	+	-.652
<i>Valle d'Aosta</i>			.097
Scuola A	1	-	-.216
Scuola B	2	-	-.067
Scuola C	3	-	1.675
<i>Veneto</i>			.252

Fonte: elaborazioni su database OCSE/INVALSI

Nota: valori positivi dell'indice indicano alti livelli di *leadership* del Dirigente nella scuola. Tra i paesi OCSE, l'indice ha media uguale a 0 e DS uguale a 1.

Appendice III

Aree e domande del Questionario per i Dirigenti scolastici

Figura 5.1. Aree e domande del Questionario per i Dirigenti scolastici

Sezione I - Politiche e pratiche della scuola in riferimento ai risultati	
<i>Politiche e pratiche della scuola orientate ai risultati</i>	
Importanza raggiungimento livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum.	D1a
Importanza sviluppo competenze personali e sociali.	D1b
Importanza acquisizione di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali rispetto a sviluppo di competenze personali e sociali.	D1c
Importanza delle materie fondamentali per la promozione.	D1d
Generale miglioramento dei livelli di partenza	D1e
<i>Alte aspettative a livello scuola</i>	
Definizione degli standard di rendimento per materie fondamentali.	D2a
Richiesta di livelli base in tutte le materie.	D2b
Richiesta di livelli alti di rendimento.	D2c
<i>Alte aspettative a livello insegnante</i>	
Effetto delle aspettative degli insegnanti nei confronti del rendimento degli studenti sui loro risultati.	D3a (Indice: Aspettative degli insegnanti)
Livelli base di rendimento per tutti gli studenti come obiettivo più importante da raggiungere.	D3b (Indice: Aspettative degli insegnanti)
Richiesta di alti livelli di rendimento.	D3c (Indice: Aspettative degli insegnanti)
Incoraggiamento agli studenti a lavorare con impegno e continuità.	D3d (Indice: Aspettative degli insegnanti)
Incoraggiamento agli studenti a non accontentarsi di raggiungere soltanto la sufficienza al termine di ogni anno scolastico	D3e (Indice: Aspettative degli insegnanti)
<i>Collaborazione tra scuole e con soggetti esterni e reti di scuole</i>	
Partecipazione a reti di scuole.	D4a
Ruolo ricoperto all'interno delle reti: scuola capofila/non capofila.	D4b
Collaborazione con scuole per la realizzazione di progetti.	D4c

Collaborazione con università/enti di ricerca per la realizzazione di progetti.	D4d
Collaborazione con associazioni/enti locali per la realizzazione di progetti.	D4e
Obiettivi delle reti di scuole.	D5
Obiettivi della collaborazione con università, associazioni, enti locali,	D6
Sezione II – Ruolo del Dirigente scolastico (leadership)	
Anzianità di servizio del Dirigente scolastico (in tutta la sua carriera).	D7a
Anzianità di servizio del Dirigente scolastico (all'interno della scuola).	D7b
Leadership educativa – instructional leadership	
Discussioni con gli insegnanti su procedure didattiche.	D8a
Discussioni con gli insegnanti su rendimento degli studenti.	D8b
Discussioni con gli insegnanti su andamento delle classi.	D8c
Discussioni con gli insegnanti su studenti con particolari problemi e/o difficoltà.	D8d
Discussioni con il DSGA e con il personale di segreteria su questioni di carattere amministrativo e gestionale.	D8e
Discussioni con il personale non docente su aspetti di gestione quotidiana della scuola.	D8f
Incontri con genitori.	D8g
Discussioni con studenti su attività di insegnamento/apprendimento.	D8h
Discussioni con studenti su questioni di carattere disciplinare.	D8i
Visite alle classi durante le lezioni.	D8l
Controllo e valutazione del personale docente e non docente.	D8m
Gestione e manutenzione dell'edificio scolastico.	D8n
Esame dei registri e dei piani di lavoro degli insegnanti.	D8o
Preparazione delle riunioni degli Organi Collegiali.	D8p

Partecipazione agli Organi Collegiali.	D8q
Discussioni con soggetti esterni alla scuola su problemi di carattere amministrativo e gestionale.	D8r
Rapporti con Enti locali.	D8s
Leadership educativa – general leadership	
Modalità di comunicazione/informazione all'interno della scuola.	D9
Contenuti della comunicazione, informazioni fornite al personale della scuola	D10
Modalità di comunicazione nei confronti delle famiglie degli studenti.	D11
Contenuti della comunicazione nei confronti delle famiglie degli studenti.	D12
Visione chiara e definita di come la scuola deve essere gestita.	D13a
Esplicitazione al personale della scuola degli obiettivi che si intende raggiungere.	D13b
Condivisione con il personale della scuola dei criteri utilizzati dal DS nella gestione della scuola.	D13c
Maggiore discrezionalità del DS nella selezione e nella scelta dei docenti.	D13d
Maggiore discrezionalità del DS nella selezione e nella scelta del personale amministrativo.	D13e
Informazioni relative alla gestione della scuola a studenti, genitori, personale della scuola.	D13f
Coinvolgimento dei rappresentanti di docenti e genitori nelle decisioni che riguardano la gestione della scuola.	D13g
Scelte di carattere organizzativo indipendenti dall'opinione dei docenti.	D13i
Coinvolgimento degli studenti nelle decisioni che li riguardano.	D13h
Responsabilità e compiti all'interno della scuola stabiliti e comunicati in modo chiaro e preciso.	D13l
Tempi per prendere decisioni adeguati e che consentono di realizzare i processi di consultazione necessari.	D13m
Importanza del coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano l'organizzazione della scuola.	D13n

Condivisione scelte didattiche tra i docenti della scuola.	D13o
Importanza del coinvolgimento dei docenti nelle decisioni che riguardano la gestione della scuola.	D13p
Responsabilità dei docenti nella gestione della classe.	D13q
Responsabilità del DS rispetto a risorse e materiali didattici.	D13r
Ruolo del DS rispetto alle occasioni di discussione all'interno della scuola (oltre gli organi collegiali)	D13s
Ruolo del DS nel far rispettare le regole della scuola.	D13t
Ruolo del DS nel sollecitare l'impegno degli insegnanti nella progettazione delle attività didattiche, nella scelta dei materiali didattici, nella discussione sulle procedure didattiche.	D13u
Leadership educativa – general leadership	
Assegnazione di compiti e responsabilità in funzione delle competenze specifiche dei singoli insegnanti.	D14b
Responsabilità nel modo in cui vengono perseguiti gli obiettivi didattici	D14d
Decisioni in merito alle innovazioni da introdurre nella scuola.	D14e
Ruolo del DS nell'introduzione di procedure didattiche innovative.	D14f
Leadership educativa – instructional leadership	
DS come facilitatore del lavoro di gruppo	D14a
Monitoraggio del DS dell'andamento didattico e disciplinare delle classi.	D14c
Incoraggiamento del DS della partecipazione degli insegnanti ad attività di formazione in servizio.	D14g
Responsabilità nell'organizzazione di adeguate iniziative di formazione per gli insegnanti all'interno della scuola.	D14h
Responsabilità degli insegnanti nel raccogliere informazioni relative alle opportunità di formazione in servizio.	D14i
Sezione III- Consenso e coesione all'interno del corpo docente	
Stabilità di servizio del corpo docente	D15

Osservazione di lezioni di colleghi al fine di migliorare l'efficacia del lavoro in classe.	D16a
Discussione e individuazione di soluzioni a problematiche comuni relative agli studenti.	D16b
Osservazione di lezioni tenute da colleghi che hanno sperimentato strategie e metodi didattici efficaci.	D16c
Condivisione di lavori realizzati all'interno delle classi.	D16d
Condivisione di esperienze di formazione.	D16e
Condivisione di strategie e di metodi di insegnamento.	D16f
Progettazione e pianificazione di attività curricolari comuni.	D16g
Discussione e definizione di criteri di valutazione comuni degli studenti.	D16h
Progettazione di strumenti di valutazione comuni.	D16i
Elaborazione comune degli obiettivi didattici della scuola.	D16l
Programmazione e pianificazione comune di lezioni.	D16m
Discussione dei risultati di apprendimento degli studenti.	D16n
Programmazione di attività di recupero per studenti con difficoltà di apprendimento.	D16o
Forme di organizzazione per la progettazione e il coordinamento delle attività didattiche.	D17
Sezione IV- Clima di scuola	
Partecipazione degli insegnanti ai processi decisionali.	D18a - da Q. scuola ICCS
Contributo degli insegnanti per la soluzione di problemi della scuola.	D18b - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)

Proposte degli insegnanti per il miglioramento della gestione della scuola.	D18c - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)
Disponibilità a candidarsi come rappresentanti degli insegnanti nel Consiglio d'Istituto.	D18d - da Q. scuola ICCS
Contributo degli insegnanti nella definizione delle priorità della scuola.	D18e - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)
Contributo degli insegnanti nel far rispettare le regole della scuola.	D18f - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)
Partecipazione alle attività di sviluppo e miglioramento della scuola.	D18g- da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)
Incoraggiamento alla partecipazione attiva degli studenti alla vita della scuola.	D18h- da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola)
Partecipazione degli studenti alla vita della scuola: elezione dei rappresentanti di classe	D19a - da Q. scuola ICCS
Partecipazione degli studenti alla vita della scuola: voto alle elezioni del Consiglio d'Istituto	D19b - da Q. scuola ICCS
Esistenza del Regolamento di Istituto.	D20
Argomenti considerati nel Regolamento di Istituto.	D21

Modalità di elaborazione del Regolamento di Istituto.	D22
Modalità di pubblicizzazione del Regolamento di Istituto.	D23
Comportamento degli studenti all'entrata e all'uscita dalla scuola.	D24a - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola)
Rispetto delle regole della scuola da parte degli studenti.	D24b - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola)
Rispetto per le strutture e per le attrezzature della scuola.	D24c - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola)
Comportamento degli studenti durante la ricreazione.	D24d - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola)
Interventi relativi alla disciplina degli studenti.	D25
Sezione V- Valutazione	
Presenza nella scuola di attività di Autovalutazione di istituto	D26
Presenza nella scuola di commissione/gruppo di lavoro formalizzato per l'Autovalutazione di istituto.	D27
Soggetti che collaborano alla progettazione delle attività di Autovalutazione.	D28
Ambiti di riferimento per l'Autovalutazione di istituto.	D29 - da Progetto Pilota Europeo
Strumenti per la valutazione degli studenti.	D30 - da Q. per i DS del progetto Diritti a scuola
Obiettivi/attività per i quali sono utilizzati i risultati delle prove di verifica.	D31

Sezione VI- Partecipazione dei genitori alla vita della scuola	
Partecipazione attiva alle assemblee dei genitori nella scuola.	D32a - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola) ¹
Presenza alle assemblee dei genitori nella scuola.	D32b - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola)
Voto alle elezioni del Consiglio d'Istituto.	D32c - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola)
Voto alle elezioni dei rappresentanti dei genitori nei Consigli di Classe.	D32d
Contributo come esperti in attività specifiche	D32e
Partecipazione agli incontri tra genitori e insegnanti.	D32f - da Q. scuola ICCS (Indice: Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola)
Contributo alla realizzazione di attività extracurricolari	D32g
Richiesta ai genitori di esprimere opinioni in merito agli obiettivi formativi della scuola.	D33a
Coinvolgimento dei genitori in merito alla partecipazione della scuola a progetti e attività di partenariato internazionale.	D33b
Coinvolgimento dei genitori nelle decisioni relative alle attività extra-scolastiche.	D33c
Criteri per la valutazione degli studenti adottati e illustrati ai genitori	D33d

¹ Gli item a, b, c, f fanno parte dell'indice *Percezione del DS della partecipazione dei genitori alla vita della scuola*, insieme all'item "sostegno ai progetti della scuola nell'ambito della comunità globale".

Coinvolgimento dei genitori nei progetti della scuola.	D33e
Scelta degli orari delle riunioni degli Organi collegiali tenendo conto degli orari di lavoro dei genitori.	D33f

Appendice IV

I dati del questionario per i Dirigenti scolastici

D1 - In che misura è d'accordo con le seguenti affermazioni relative agli obiettivi didattici che sarebbe importante perseguire nella Sua scuola?

	Molto d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Molto in disaccordo	Totale
È importante che gli studenti raggiungano livelli di apprendimento soddisfacenti nelle materie fondamentali del curriculum.	11	9	0	0	20
È importante che gli studenti sviluppino competenze personali e sociali.	16	3	1	0	20
L'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, abilità e competenze nelle materie fondamentali è più importante dello sviluppo di competenze personali e sociali.	2	3	15	0	20
Per essere promossi gli studenti debbono raggiungere la sufficienza piena nelle materie fondamentali, anche se hanno alcune lacune nelle altre materie.	0	12	7	0	19
Per essere promossi gli studenti debbono dimostrare di aver significativamente migliorato i livelli di partenza, anche se permangono alcune lacune nelle materie fondamentali.	4	9	7	0	20

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D2 - Indichi se le seguenti affermazioni corrispondono alle politiche seguite dalla Sua scuola sui livelli di rendimento degli studenti.

	Sì	No	Totale
La scuola ha elaborato una propria definizione degli standard di rendimento che gli studenti devono raggiungere nelle materie fondamentali.	14	6	20
Agli studenti è richiesto di raggiungere livelli base di rendimento in tutte le materie.	20	0	20
I livelli di rendimento che gli studenti debbono raggiungere corrispondono a livelli elevati di apprendimento.	7	13	20

Nota. Valori assoluti.

D3 – Indice “Aspettative degli insegnanti”

<i>Tutti o quasi tutti</i>	5
<i>La maggior parte</i>	12
<i>Alcuni</i>	3
<i>Nessuno o quasi nessuno</i>	0

Nota. L'indice è calcolato come la media delle frequenze delle risposte dei Dirigenti a ciascun item.

D4 - La Sua scuola ...

	<i>In nessun progetto</i>	<i>In 1 progetto</i>	<i>In 2 o 3 progetti</i>	<i>In più di 3 progetti</i>	<i>Totale</i>
fa parte di una rete di scuole con funzione di scuola capofila?	11	5	3	1	20
fa parte di una rete di scuole con funzione di scuola non capofila?	3	8	4	5	20
collabora con una o più scuole per la realizzazione di progetti didattici e/o progetti di ricerca?	3	8	4	5	20
collabora con Università e/o Enti di ricerca per la realizzazione di attività/progetti di ricerca?	7	7	5	1	20
collabora con Associazioni e/o Enti locali per la realizzazione di attività/progetti di ricerca?	3	8	8	1	20

Nota. Valori assoluti.

D5 - Se la Sua scuola partecipa a reti di scuole, quali sono gli obiettivi dei progetti di rete?

	Sì	No	Totale
Progettazione didattica.	13	7	20
Formazione e aggiornamento.	15	5	20
Scambio temporaneo di docenti.	4	16	20
Innovazione didattica.	11	9	20
Ricerca e sperimentazione.	7	12	19
Monitoraggio, valutazione, autovalutazione.	5	15	20
Orientamento.	16	4	20
Iniziative di contrasto alla dispersione.	12	8	20
Gestione di servizi in comune.	3	17	20
Altro.	5	11	16

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D6 - Se la Sua scuola collabora con Università, Enti di ricerca, Associazioni, Enti locali , ecc., quali sono gli obiettivi di tale collaborazione

	Sì	No	Totale
Progettazione didattica.	10	10	20
Formazione e aggiornamento.	12	8	20
Attività didattiche.	13	7	20
Ricerca e sperimentazione.	6	14	20
Monitoraggio, valutazione, autovalutazione.	5	15	20
Orientamento.	15	5	20
Iniziative di contrasto alla dispersione.	11	9	20
Integrazione allievi disabili.	16	4	20
Integrazione allievi stranieri.	12	8	20
Gestione di servizi in comune.	2	18	20
Altro.	2	12	14

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D7 – Anzianità di servizio del Dirigente scolastico

		<i>In questa scuola</i>				
		Fino a 5 anni	Da 6 a 15 anni	Da 16 a 25 anni	Da 26 a 30 anni	Totale
		Frequenze	Frequenze	Frequenze	Frequenze	Frequenze
<i>In tutta la Sua carriera</i>	Fino a 5 anni	5	0	0	0	5
	Da 6 a 15 anni	2	6	0	0	8
	Da 16 a 25 anni	1	1	2	0	4
	Da 26 a 30 anni	0	2	1	0	3
	Totale	8	9	3	0	20

D8 - Con quale frequenza è impegnato nelle seguenti attività?

	<i>Più di 1 volta al mese</i>	<i>1 volta al mese</i>	<i>1-2 volte l'anno</i>	<i>Mai</i>	<i>Totale</i>
Discussioni con gli insegnanti sulle procedure didattiche.	11	7	1	1	20
Discussioni con gli insegnanti sul rendimento degli studenti.	12	7	0	1	20
Discussioni con gli insegnanti sull'andamento delle classi.	11	7	0	1	19
Discussioni con gli insegnanti su studenti con particolari problemi e/o difficoltà.	18	1	0	1	20
Discussioni con il DSGA e con il personale di segreteria su questioni di carattere amministrativo e gestionale.	18	0	1	1	20
Discussioni con il personale non docente su aspetti di gestione quotidiana della scuola (controllo degli ambienti, pulizia, organizzazione dei turni di lavoro, ...).	16	3	0	1	20
Incontri (anche individuali) con i genitori degli studenti.	17	2	0	1	20
Discussioni con gli studenti sulle attività di insegnamento/apprendimento.	9	7	3	1	20
Discussioni con gli studenti su questioni di carattere disciplinare.	13	3	2	1	19
Visite alle classi durante le lezioni.	7	8	3	2	20
Controllo e valutazione del personale docente e non docente.	6	4	8	2	20
Attività relative alla gestione e alla manutenzione dell'edificio scolastico.	10	6	2	2	20
Esame dei registri e dei piani di lavoro degli insegnanti.	0	5	14	1	20
Incontri preparatori delle riunioni degli organi collegiali.	6	10	3	1	20
Partecipazione agli organi collegiali.	11	7	1	1	20
Discussioni con soggetti esterni alla scuola su problemi di carattere amministrativo e gestionale.	6	4	6	3	19
Rapporti con gli Enti locali.	9	4	4	2	19

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D9 - Con quale frequenza adotta le seguenti modalità di comunicazione/informazione all'interno della Sua scuola?

	Più di 1 volta al mese	1 volta al mese	1-2 volte l'anno	Mai	Totale
Circolari.	18	1	1	0	20
Avvisi scritti.	17	2	0	1	20
Colloqui individuali con il personale docente.	17	2	0	1	20
Colloqui individuali con il personale non docente.	17	2	0	1	20
Riunioni del Collegio dei docenti.	0	14	6	0	20
Comunicazioni informali con gruppi di docenti o con personale non docente.	16	4	0	0	20
Riunioni periodiche con il personale non docente.	2	6	12	0	20

Nota. Valori assoluti.

D10 - Con quale frequenza fornisce al personale della Sua scuola informazioni in merito ai seguenti argomenti?

	Più di 1 volta al mese	1 volta al mese	1-2 volte l'anno	Mai	Totale
Corsi di formazione, seminari, convegni per il personale docente.	11	5	4	0	20
Corsi di formazione, seminari, convegni per il personale non docente.	7	7	6	0	20
Iniziative a cui la scuola partecipa (progetti, seminari, convegni, ...).	9	8	3	0	20
Progetti e/o attività di ricerca per i quali è stata richiesta la collaborazione dell'Istituto.	5	9	6	0	20
Rapporti con gli Enti locali (Circoscrizione, Comune, Provincia, ...).	6	7	7	0	20
Rapporti con le famiglie degli studenti.	10	8	2	0	20
Risultati conseguiti dalla scuola in rilevazioni esterne (INVALSI, progetti internazionali, ...).	1	5	14	0	20

Nota. Valori assoluti.

D11 - Con quale frequenza le seguenti modalità di comunicazione/informazione sono adottate nei confronti delle famiglie degli studenti?

	Più di 1 volta al mese	1 volta al mese	1-2 volte l'anno	Mai	Totale
Avvisi scritti (da riportare sui diari degli studenti).	11	8	0	1	20
Colloqui individuali su appuntamento.	14	5	1	0	20
Colloqui individuali in orario di ricevimento.	15	5	0	0	20
Incontri con i rappresentanti di classe e/o di istituto.	6	8	6	0	20
Riunioni dei Consigli di Classe.	0	20	0	0	20
Riunioni periodiche con i genitori (assemblee, riunioni su temi specifici).	0	1	19	0	20
Incontri richiesti dalla scuola per situazioni particolari (ripetute assenze, comportamenti disciplinari, ...)	2	7	10	1	20

Nota. Valori assoluti.

D12 - Con quale frequenza la comunicazione con le famiglie degli studenti della Sua scuola riguarda i seguenti aspetti?

	Più di 1 volta al mese	1 volta al mese	1-2 volte l'anno	Mai	Totale
Presentazione del Piano dell'Offerta Formativa.	0	1	19	0	20
Regolamento della scuola.	0	2	18	0	20
Iniziative promosse dalla scuola (progetti a cui la scuola partecipa, seminari, convegni, ...).	0	6	14	0	20
Servizi della scuola per gli studenti e le loro famiglie (orientamento, consulenza di esperti, ...).	1	6	13	0	20
Reclami delle famiglie in merito al personale docente e non docente.	0	3	14	3	20
Rendimento scolastico degli studenti.	4	10	5	1	20
Relazioni tra docenti e studenti, tra studenti, ...	3	11	5	1	20
Disciplina degli studenti.	5	9	6	0	20
Attività extracurricolari.	4	5	11	0	20
Eventi sportivi e/o culturali.	5	4	11	0	20

Nota. Valori assoluti.

D13 - In quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni?

	Molto d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Molto in disaccordo	Totale
Il dirigente deve avere una visione chiara di come la scuola deve essere gestita.	19	1	0	0	20
È opportuno che il dirigente espliciti al personale della scuola gli obiettivi che intende raggiungere nella direzione della scuola.	17	3	0	0	20
È opportuno che tutti nella scuola (corpo docente e non docente, studenti) conoscano i criteri seguiti dal dirigente nella gestione della scuola.	13	7	0	0	20
Sarebbe opportuno che il dirigente avesse più discrezionalità nella selezione e nella scelta dei docenti.	12	7	1	0	20
Sarebbe opportuno che il dirigente avesse più discrezionalità nella selezione e nella scelta del personale amministrativo.	13	6	1	0	20
È importante che il dirigente fornisca al personale della scuola, agli studenti e ai genitori tutte le informazioni importanti relative alla gestione della scuola.	16	4	0	0	20
Prima di prendere una decisione sulla gestione della scuola è opportuno che il dirigente consulti i rappresentanti dei docenti e dei genitori.	4	9	7	0	20
Per le decisioni che riguardano gli studenti è opportuno raccogliere prima il loro parere.	4	13	3	0	20
Il dirigente deve poter adottare le scelte di carattere organizzativo che ritiene più opportune indipendentemente da quanto possano pensare i docenti.	0	14	6	0	20
Le responsabilità e i compiti all'interno della scuola devono essere stabilite e comunicate in modo chiaro e preciso.	17	2	1	0	20
È opportuno che i tempi per arrivare a prendere decisioni siano adeguati e tengano conto dei processi di consultazione necessari.	14	5	1	0	20
Il coinvolgimento dei genitori è necessario per l'adozione di decisioni efficaci relative all'organizzazione della scuola.	3	11	6	0	20
Le scelte didattiche debbono essere condivise dalla maggioranza dei docenti della scuola.	9	9	2	0	20

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>Totale</i>
L'intervento educativo della scuola è più efficace se c'è il coinvolgimento degli insegnanti nella sua gestione.	12	6	2	0	20
La gestione della classe è di responsabilità dei singoli docenti.	4	12	3	1	20
Il dirigente ha la responsabilità di mettere a disposizione degli insegnanti risorse e materiali didattici adeguati.	9	8	3	0	20
È opportuno che il dirigente fornisca occasioni di discussione all'interno della scuola oltre alle riunioni degli organi collegiali (riunioni periodiche, sito Web, concessione degli spazi della scuola per riunioni dei genitori, ...).	12	5	3	0	20
Il dirigente deve garantire il rispetto delle regole da parte di tutte le componenti (docenti, non docenti, studenti, genitori).	16	2	1	0	19
È importante che il dirigente solleciti l'impegno degli insegnanti nella progettazione delle attività didattiche, nella scelta dei materiali didattici, nella discussione sulle procedure didattiche.	17	2	0	0	19

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D14 - In quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni?

	Molto d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Molto in disaccordo	Totale
È opportuno che il dirigente incoraggi gli insegnanti a lavorare in gruppo.	15	4	1	0	20
Nell'assegnazione di compiti e responsabilità è opportuno che il dirigente tenga conto delle competenze specifiche dei singoli insegnanti.	17	3	0	0	20
È importante che il dirigente conosca in modo adeguato l'andamento didattico e disciplinare delle classi.	18	2	0	0	20
Il modo in cui gli obiettivi didattici vengono perseguiti è di responsabilità degli insegnanti e non del dirigente scolastico.	1	6	11	2	20
Il dirigente dovrebbe discutere con gli insegnanti le innovazioni da introdurre nella scuola.	11	9	0	0	20
È compito del dirigente incentivare e sostenere l'introduzione di procedure didattiche innovative.	13	7	0	0	20
Non è compito del dirigente incoraggiare la partecipazione degli insegnanti ad attività di formazione in servizio.	0	1	9	10	20
È responsabilità del dirigente organizzare adeguate iniziative di formazione per gli insegnanti all'interno della scuola.	8	11	1	0	20
Spetta agli insegnanti raccogliere le informazioni relative alle opportunità di formazione in servizio.	0	10	10	0	20

Nota. Valori assoluti.

D15 - Qual è stata approssimativamente la percentuale di insegnanti rimasta in servizio con continuità nella Sua scuola negli ultimi tre anni?

<i>Fino a 30%</i>	0
<i>Da 31% a 50%</i>	2
<i>Da 51% a 80%</i>	7
<i>Oltre 80%</i>	10

Nota. Valori assoluti.

D16 - Con quale frequenza gli insegnanti della Sua scuola ...

	Più di 1 volta al mese	1 volta al mese	1-2 volte l'anno	Mai	Totale
assistono in veste di osservatori alle lezioni dei colleghi al fine di migliorare l'efficacia del lavoro in classe?	0	0	3	17	20
partecipano a incontri per discutere e individuare soluzioni a problematiche comuni relative agli studenti (bullismo, demotivazione, mancanza di autostima, difficoltà di apprendimento)?	2	7	11	0	20
assistono a lezioni tenute da colleghi che hanno sperimentato strategie e metodi didattici efficaci?	0	0	7	13	20
partecipano a incontri in cui vengono presentati i lavori realizzati nelle proprie classi all'interno della scuola?	0	1	10	8	19
partecipano a incontri per condividere esperienze di formazione?	0	4	15	1	20
partecipano a incontri per discutere di strategie e di metodi di insegnamento?	0	6	13	1	20
partecipano a incontri per progettare e pianificare attività curriculari comuni?	1	8	11	0	20
partecipano a incontri per discutere e definire criteri di valutazione comuni degli studenti?	1	8	11	0	20
partecipano a incontri per progettare strumenti di valutazione comuni?	1	6	11	2	20
lavorano insieme per elaborare gli obiettivi didattici della scuola?	1	6	12	1	20
lavorano insieme per programmare e pianificare le lezioni?	1	5	10	4	20
discutono tra loro dei risultati di apprendimento degli studenti?	2	13	5	0	20
programmano insieme attività di recupero per studenti con difficoltà di apprendimento?	1	11	6	2	20

Nota. Valori assoluti.

D17 - Oltre che ai Consigli di classe e al Collegio docenti, a quali forme di organizzazione si ricorre nella Sua scuola per progettare e coordinare le attività didattiche?

	Si	No	Totale
Gruppi disciplinari	16	4	20
Gruppi di lavoro tematici	12	8	20
Classi parallele	11	9	20
Dipartimenti disciplinari	15	5	20
Dipartimenti interdisciplinari	13	7	20

Nota. Valori assoluti.

D18 - Indice "Percezione del Dirigente scolastico della partecipazione degli insegnanti alla gestione della scuola"

	Valore dell'indice
<i>Tutti o quasi tutti</i>	0
<i>La maggior parte</i>	13
<i>Alcuni</i>	7
<i>Nessuno o quasi nessuno</i>	0

Nota. L'indice è calcolato come la media delle frequenze delle risposte dei Dirigenti a ciascun item.

D19 - Quanti studenti della Sua scuola ...

	Tutti o quasi tutti	La maggior parte	Alcuni	Nessuno o quasi nessuno	Totale
eleggono i loro rappresentanti di classe?	18	2	0	0	20
votano alle elezioni del Consiglio d'Istituto?	17	3	0	0	20

Nota. Valori assoluti.

D20- Nella Sua scuola esiste il Regolamento di Istituto?

Si	No	Totale
20	0	20

Nota. Valori assoluti.

D21 - Se sì, quali dei seguenti argomenti sono presi in considerazione all'interno del Regolamento di Istituto?

	Sì	No	Totale
Comportamento degli studenti durante la loro permanenza a scuola.	20	0	20
Uso degli spazi e delle risorse della scuola da parte di studenti.	20	0	20
Orari della scuola (entrata/uscita degli studenti, ritardi/uscite anticipate, durata degli intervalli, ecc.).	20	0	20
Assenze degli studenti.	19	1	20
Diritto di assemblea per studenti e genitori.	20	0	20
Categorie delle infrazioni disciplinari e relativi provvedimenti.	18	2	20
Rapporti scuola-famiglie.	19	1	20
Sorveglianza degli studenti durante gli intervalli, ai cambi d'ora e durante le uscite dalle classi.	18	2	20
Partecipazione del personale docente e non docente ad assemblee sindacali.	8	12	20
Libertà di espressione, affissione.	13	7	20
Organi di garanzia.	19	1	20
Sicurezza nei luoghi di lavoro.	17	3	20
Obblighi del personale non docente.	8	11	19
Organizzazione dell'orario di insegnamento dei docenti.	9	11	20
Altro.	11	4	15

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D22 - Nella Sua scuola, quali sono state le modalità adottate per l'elaborazione del Regolamento di Istituto?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Totale</i>
Il corpo docente e non docente si riunisce preliminarmente per discutere delle proposte da fare in sede di Consiglio d'Istituto.	12	8	20
La definizione del Regolamento d'Istituto è curata unicamente del Dirigente scolastico. Il Consiglio d'Istituto lo discute e l'approva.	7	13	20
La definizione del Regolamento d'Istituto tiene conto dei pareri dei rappresentanti delle famiglie e degli studenti.	18	2	20
La definizione del Regolamento d'Istituto tiene conto delle discussioni all'interno dei Consigli di classe.	17	3	20

Nota. Valori assoluti.

D23 - In quale modo viene reso pubblico il Regolamento d'Istituto?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Totale</i>
Sito web della scuola.	17	3	20
Piano dell'offerta formativa.	19	1	20
Circolari.	15	4	19
Comunicazioni scritte agli studenti.	17	3	20
Comunicazioni scritte alle famiglie.	19	1	20
Riunioni del corpo docente e non docente.	9	11	20
Incontri con gli studenti.	16	4	20
Incontri con i genitori.	14	5	19
Riunioni dei Consigli di Classe.	16	4	20
Altro.	8	7	15

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D24 – Indice “Percezione del DS del comportamento degli studenti a scuola”

	Valore dell'indice
<i>Tutti o quasi tutti</i>	5
<i>La maggior parte</i>	15
<i>Alcuni</i>	0
<i>Nessuno o quasi nessuno</i>	0

Nota. L'indice è stato calcolato come la media delle frequenze degli item che compongono l'indice.

D25 - Nella Sua scuola, quali dei seguenti interventi relativi alla disciplina degli studenti sono adottati?

	Si	No	Totale
Note degli insegnanti sui diari/quaderni degli studenti.	16	4	20
Note degli insegnanti sui registri di classe.	20	0	20
Interventi del Dirigente scolastico in classe.	19	1	20
Note del Dirigente scolastico sui registri di classe.	16	3	19
Colloqui con singoli studenti.	20	0	20
Comunicazioni scritte alle famiglie.	20	0	20
Colloqui con le famiglie.	20	0	20
Sospensioni dalle lezioni.	16	3	19
Altro.	10	5	15

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D26 - La Sua scuola è impegnata in un'attività di Autovalutazione di Istituto?

Si	No	Totale
16	4	20

Nota. Valori assoluti.

D27 - Nella Sua scuola, esiste una commissione/gruppo di lavoro formalizzato per l'Autovalutazione di Istituto?

Si	No	Totale
13	3	16

Nota. Valori assoluti.

D28 - Quali soggetti collaborano alla progettazione delle attività di Autovalutazione?

	Si	No	Totale
Dirigente scolastico.	16	0	16
Personale docente.	16	0	16
Personale non docente.	10	6	16
Studenti.	10	6	16
Genitori.	9	7	16
Esperti esterni.	5	11	16

Nota. Valori assoluti.

D29 - A quali dei seguenti ambiti si riferisce l'Autovalutazione di Istituto?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Totale</i>
Rendimento scolastico degli studenti.	13	3	16
Sviluppo personale e sociale.	9	7	16
Orientamento degli studenti.	10	6	16
Uso del tempo nelle attività didattiche (organizzazione lezioni, diverse tipologie di attività didattiche, compiti a casa, ecc.).	10	5	15
Qualità delle attività didattiche.	14	1	15
Sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento.	12	4	16
Caratteristiche della scuola come luogo di apprendimento.	14	2	16
Caratteristiche della scuola come spazio sociale.	10	6	16
Caratteristiche della scuola come luogo di formazione professionale.	10	6	16
Rapporti con le famiglie.	13	3	16
Rapporti con la comunità locale (enti locali, associazioni, ecc.).	9	7	16
Rapporti con il mondo professionale.	9	7	16
Procedure e strumenti valutativi.	11	5	16
Altro.	4	9	13

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 16 (totale delle scuole che, secondo quanto dichiarato dai loro Dirigenti, sono impegnate in attività di Autovalutazione), a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D30 - Quanti insegnanti della Sua scuola utilizzano i seguenti strumenti per valutare gli studenti?

	Tutti o quasi tutti	La maggior parte	Alcuni	Nessuno o quasi nessuno	Totale
Prove strutturate elaborate dagli insegnanti uguali per tutti gli studenti della classe.	8	8	4	0	20
Prove strutturate elaborate dagli insegnanti e differenziate per alunni con livelli di rendimento diversi.	2	2	14	2	20
Prove individuali di tipo "tradizionale" (verifiche orali, compiti scritti,).	16	3	0	1	20
Prove strutturate prodotte da soggetti esterni alla scuola (es.: Organizzazioni Speciali), prove INVALSI, prove rilasciate dalle indagini internazionali (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS).	2	5	12	1	20
Prove strutturate prodotte dagli insegnanti e basate sulle prove INVALSI o su prove tratte da indagini internazionali (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS).	1	5	12	2	20

Nota. Valori assoluti.

D31 - Per quali obiettivi/attività sono utilizzati i risultati delle prove di verifica?

	Sì	No	Totale
Organizzare attività di recupero.	20	0	20
Organizzare attività di potenziamento.	16	4	20
Intervenire sull'organizzazione delle lezioni e dell'orario scolastico.	5	15	20
Modificare l'intervento didattico.	15	5	20
Informare le famiglie.	18	1	19
Raccogliere informazioni per l'autovalutazione di istituto.	10	10	20

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D32 - Quanti genitori degli studenti della Sua scuola

	<i>Tutti o quasi tutti</i>	<i>La maggior parte</i>	<i>Alcuni</i>	<i>Nessuno o quasi nessuno</i>	<i>Totale</i>
partecipano attivamente alle assemblee dei genitori nella scuola?	1	2	15	2	20
sono presenti alle assemblee dei genitori nella scuola?	1	5	11	3	20
votano alle elezioni del Consiglio d'Istituto?	1	4	13	1	19
votano alle elezioni dei rappresentanti dei genitori nei Consigli di Classe?	1	7	11	1	20
danno il loro contributo come esperti in attività specifiche?	0	1	5	14	20
partecipano agli incontri tra genitori e insegnanti?	4	13	3	0	20
danno il loro contributo alla realizzazione di attività extracurricolari?	0	2	8	10	20

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.

D33 - Nella Sua scuola, in quali dei seguenti modi viene realizzata e/o favorita la partecipazione dei genitori alla vita della scuola?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Totale</i>
Ai genitori degli studenti è richiesto di esprimere opinioni in merito agli obiettivi formativi della scuola.	7	13	20
I genitori degli studenti sono consultati in merito alla partecipazione della scuola a progetti e attività di partenariato internazionale.	5	15	20
Le attività extra-scolastiche vengono decise solo dopo aver consultato i genitori degli studenti.	5	14	19
Vengono comunicati e illustrati ai genitori i criteri adottati per la valutazione degli studenti.	18	2	20
I genitori degli studenti vengono coinvolti nei progetti della scuola (in qualità di esperti, di testimoni privilegiati, ...).	3	17	20
La scelta degli orari delle riunioni degli Organi collegiali (Consiglio di Classe, Consiglio di Istituto) è fatta tenendo conto degli orari di lavoro dei genitori degli studenti.	16	4	20

Nota. Valori assoluti. Il totale non sempre è pari a 20 a causa di alcuni valori mancanti o di risposte non attendibili.