



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna



STUDI E DOCUMENTI

Giugno 2017
n.17

I RAV delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole: un'analisi quantitativa

di

Tommaso Agasisti

Professore associato, Politecnico di Milano,
School of Management
tommaso.agasisti@polimi.it

Mara Soncin

Studente di dottorato, Politecnico di Milano,
School of Management
mara.soncin@polimi.it

Parole chiave:

autovalutazione, Rapporto di
Autovalutazione, data analysis

Keywords:

self-assessment, Self-Assessment Report,
data analysis

Premessa metodologica

Il *dataset* utilizzato per il presente studio è stato appositamente creato per l'indagine qui presentata sulla base dei dati forniti dall'Ufficio statistico del MIUR. I dati si riferiscono ai Rapporti di autovalutazione (RAV) delle scuole statali emiliano-romagnole redatti nell'a.s. 2014-15. Alla data di conclusione dell'analisi (luglio 2016) non vi è alcun *dataset* integrato pre-esistente relativo ai RAV. Per ottenerlo, le diverse fonti dei dati (punteggi di autovalutazione e indicatori) sono stati aggregate sulla base del codice univoco dell'istituzione scolastica.

Mentre l'analisi dei RAV ha riguardato tutte le 364 scuole statali e 80 scuole paritarie del I ciclo, essa è stata limitata alle sole scuole del II ciclo in cui sia presente un solo indirizzo di studi (licei, istituti tecnici o professionali; 50, 33 e 20 rispettivamente). La scelta è stata legata alla necessità di considerare solamente autovalutazioni che non fossero influenzate dalla eterogeneità interna agli istituti relativa alla differenza tra esiti e processi nei diversi indirizzi.

I punteggi di autovalutazione: un'analisi descrittiva

Una prima analisi descrittiva dei punteggi di autovalutazione prende in considerazione le tre sezioni e le undici aree secondo una serie di caratteristiche territoriali e di contesto delle scuole, le cui statistiche descrittive sono per chiarezza riportate in Tabella 1. Nell'ambito delle analisi descrittive sulla distribuzione dei punteggi medi, non emergono a nostro avviso particolari differenze tra le province della regione. In questo senso, occorre domandarsi se sia utile o meno ricercare fattori di contesto territoriale che abbiano qualche relazione con le attività delle scuole e l'autovalutazione delle proprie attività (es. vi sono elementi territoriali che sfuggono all'analisi?).

Tabella 1 - Variabili analizzate per categoria di riferimento, statali I ciclo, paritarie I ciclo, statali II ciclo

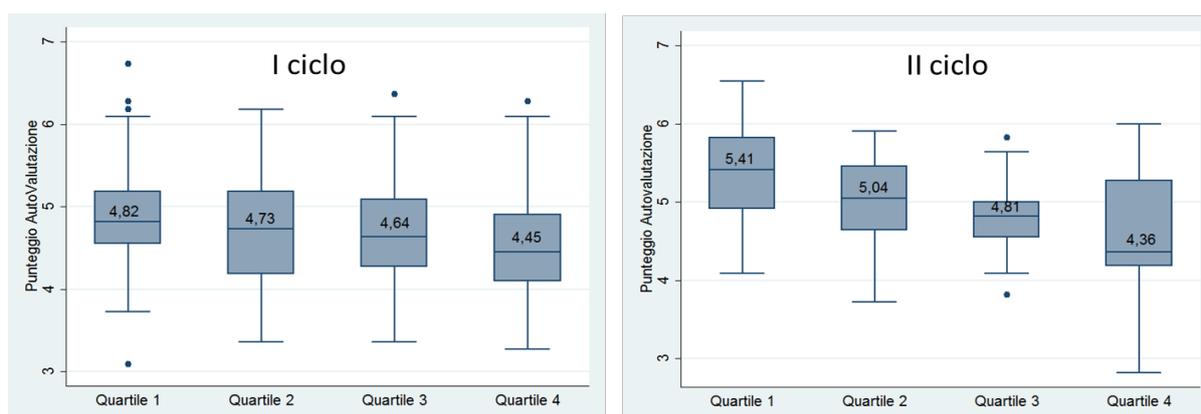
Sezione	Area	I ciclo (statali)		I ciclo (paritarie)		II ciclo (statali)	
		Media	Numerosità	Media	Numerosità	Media	Numerosità
Autovalutazione - esiti	Risultati scolastici	4,97	364	6,03	80	4,90	103
	Risultati nelle prove standardizzate nazionali	4,26	364	5,01	80	4,52	103
	Competenze chiave e di cittadinanza	4,58	364	5,39	80	4,86	103
	Risultati a distanza	4,61	364	5,34	80	5,08	103
Autovalutazione - processi educativi	Curricolo, valutazione e progettazione	4,37	364	4,93	80	4,76	103
	Ambiente di apprendimento	4,65	364	5,75	80	5,07	103
	Inclusione e differenziazione	5,16	364	5,80	80	5,43	103
	Continuità e orientamento	4,77	364	5,09	80	4,79	103
Autovalutazione - processi gestionali	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	4,82	364	5,41	80	5,04	103
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	4,48	364	5,04	80	4,61	103
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	5,15	364	5,09	80	5,19	103
Variabili di contesto	Livello socio-economico (Basso=1; Alto=4)	2,7	332	3,5	45	3,1	82
	Percentuale di studenti stranieri (%)	17,1	363	3,0	80	12,5	103
	Numero di plessi	4,7	364	1,5	80	1,5	103
	Numero di studenti	827	364	205	80	1.001	103

I punteggi medi delle scuole secondarie di II grado sono lievemente superiori rispetto a quelli delle scuole del I ciclo, specialmente in alcune aree quali (i) risultati a distanza, (ii) ambiente di apprendimento, (iii) orientamento strategico e organizzazione. La distribuzione dei punteggi appare, inoltre, piuttosto differenziata; in particolare, non vi sono scuole del II ciclo che si attribuiscono punteggi pari a 1 o 2 nelle sezioni *Processi Educativi* e *Processi Gestionali*.

Emergono alcuni elementi interessanti, sia nelle scuole di I che di II ciclo, relativi alla relazione tra punteggi medi e complessità gestionale (misurata, in via approssimativa, con il numero di plessi). In particolare, al crescere del numero di plessi i punteggi AV (specialmente quelli legati ai risultati) tendono a diminuire – suggerendo che, in qualche misura, i dirigenti scolastici percepiscano un peggioramento della qualità dei risultati ottenuti e dei processi attivati qualora debbano occuparsi di realtà scolastiche più articolate/complesse. Tale relazione vale per quanto riguarda il numero di plessi e non il numero di studenti, corroborando l'ipotesi che la complessità gestionale (percepita e auto-valutata) non sia legata alla dimensione della scuola *tout court*, quanto piuttosto all'articolazione organizzativa della stessa.

Le autovalutazioni degli istituti scolastici, tanto del I quanto del II ciclo, sono (negativamente) correlate in modo significativo con la proporzione di studenti stranieri (Figura 1). Al crescere di tale proporzione, infatti, i punteggi medi tendono a decrescere, e tale relazione è particolarmente accentuata per la sezione *Esiti* e per la sezione *Processi Educativi*.

Figura 1 - Distribuzione dei punteggi di autovalutazione (complessivi) rispetto alla percentuale di studenti stranieri (per quartili di distribuzione)

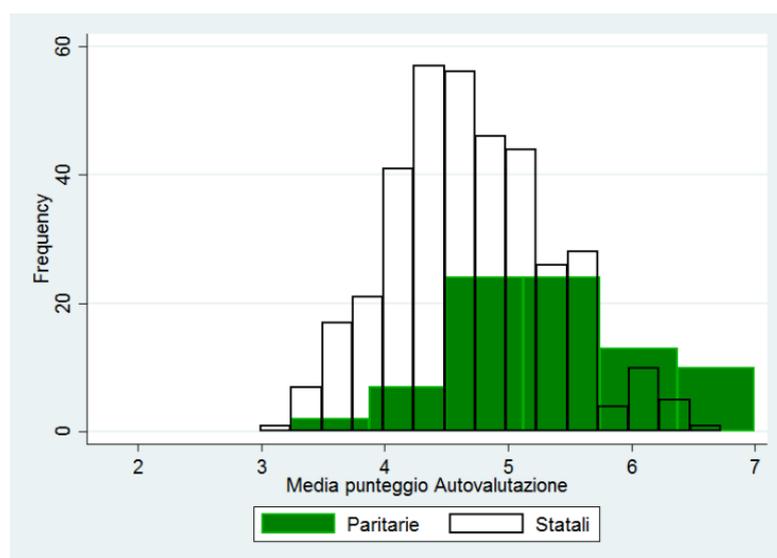


Tanto nelle scuole del I ciclo, quanto in quelle del II ciclo, la sezione in cui i punteggi medi sono più bassi è quella relativa agli *Esiti* (e in particolare, al suo interno, la sezione relativa ai risultati nelle prove standardizzate nazionali). In questo quadro, occorre interrogarsi sul ruolo dei dati (esterni) come elemento di

riferimento che stimola le scuole a una riflessione (auto)valutativa basata su informazioni di tipo quantitativo; in altri termini, le scuole sono influenzate da dati 'oggettivi' nella formulazione delle loro autovalutazioni.

L'analisi dei RAV delle scuole paritarie (I ciclo) ha messo in luce come esse abbiano inteso il RAV nella sua qualità di strumento di 'promozione' dell'immagine della scuola verso gli *stakeholder* esterni. Si osservano, infatti, punteggi medi spesso superiori rispetto a quelli delle scuole statali (e con distribuzioni più contenute), come riportato in Figura 2. Occorrerebbe indagare se tali differenze nei punteggi medi rappresentino, rispettivamente, uno dei seguenti fenomeni: (i) migliori risultati/processi, (ii) percezione strutturalmente diversa dei risultati/processi, oppure (iii) comportamenti strategici (sia dei dirigenti scolastici delle scuole statali che dei presidi delle paritarie) nella formulazione dei propri giudizi.

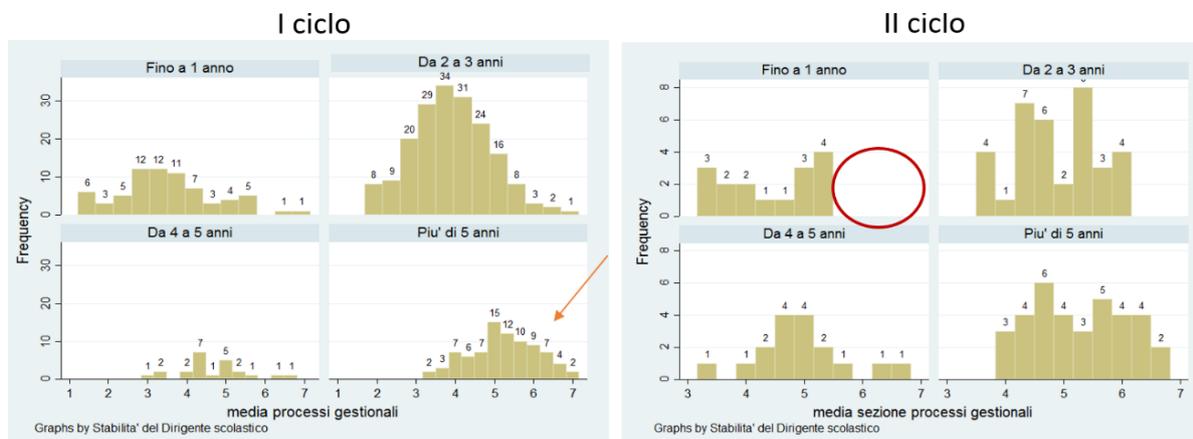
Figura 2 - Distribuzione dei punteggi di autovalutazione: scuole statali vs paritarie, I ciclo



Quale correlazione tra indicatori (amministrativi) e punteggi di autovalutazione

L'esperienza (e la stabilità) del dirigente scolastico è associata a punteggi mediamente più elevati, sia nelle scuole del I che del II ciclo. Tale correlazione è evidente con il punteggio complessivo, ma particolarmente accentuata nella sezione *Processi Gestionali* (Figura 3). In questo senso, i dirigenti scolastici che operano da più tempo all'interno delle stesse scuole ritengono che i processi gestionali nelle loro istituzioni siano, mediamente, migliori - rispetto a quelli in scuole in cui i dirigenti scolastici sono presenti da meno tempo.

Figura 3 - Punteggio nella sezione Processi Gestionali e stabilità del dirigente scolastico



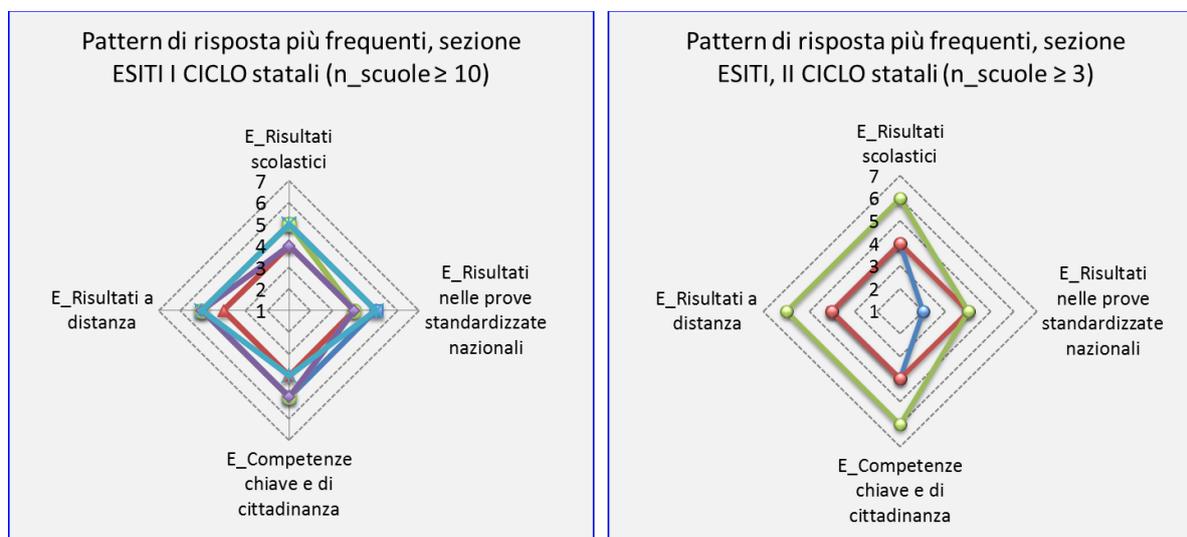
Non si osservano correlazioni tra la percentuale di votanti al Consiglio di istituto (indicatore scelto come misura del grado di partecipazione alla vita *istituzionale* della scuola) e i punteggi medi; in particolare, tale correlazione è assente anche nella sezione *Processi gestionali*, in cui l'indicatore è inserito. Analogamente, non si riscontrano visibili differenze nei punteggi medi delle scuole che beneficiano di una maggiore stabilità del personale docente e quelli delle scuole con più elevato *turnover*.

Si osservano, invece, punteggi medi più elevati per le scuole del II ciclo in cui il personale docente ha frequentato più ore di formazione; lo stesso fenomeno non si riscontra nelle scuole del I ciclo.

Creare indicatori multidimensionali di autovalutazione

In questa sezione vengono proposti degli strumenti di visualizzazione delle modalità di risposta (*pattern*) più ricorrenti nelle 11 aree di analisi del RAV. Per fare questo, sono state analizzate separatamente le tre sezioni (*Esiti*, *Processi Educativi* e *Processi Gestionali*), sono stati individuati gli schemi di autovalutazione più ricorrenti e sono stati rappresentati per mezzo di grafici *radar*. I *pattern* definiti 'ricorrenti' sono sviluppati specificamente rispetto al numero di scuole a disposizione. Di conseguenza, nel I ciclo i *pattern* ricorrenti sono quelli adottati da 10 o più scuole; nel II ciclo almeno da 3 scuole. I *pattern* di risposta più frequenti per le scuole del I ciclo sono caratterizzati da punteggi 'medi' (4 o 5) in tutte le sotto-sezioni del RAV. Nel II ciclo, invece, vi sono *pattern* di risposta più frequenti che indicano punteggi di autovalutazione più bassi nella sezione *Esiti*, in particolare nella sezione *prove standardizzate*. Il confronto tra i *pattern* più ricorrenti nella sezione *Esiti* è riportato in Figura 4.

Figura 4 - Configurazioni di autovalutazione più frequenti, I e II ciclo, sezione esiti



Utilizzare i dati di autovalutazione per evidenziare casi (critici e outlier)

Le scuole considerate *outlier positivi* (ossia con punteggi di autovalutazione molto superiori alla media) sono caratterizzate da una popolazione studentesca con un *background* socioeconomico più favorevole, mentre le scuole considerate *outlier negativi* (punteggi di autovalutazione molto inferiori alla media) hanno una popolazione studentesca con *background* mediamente più svantaggiato.

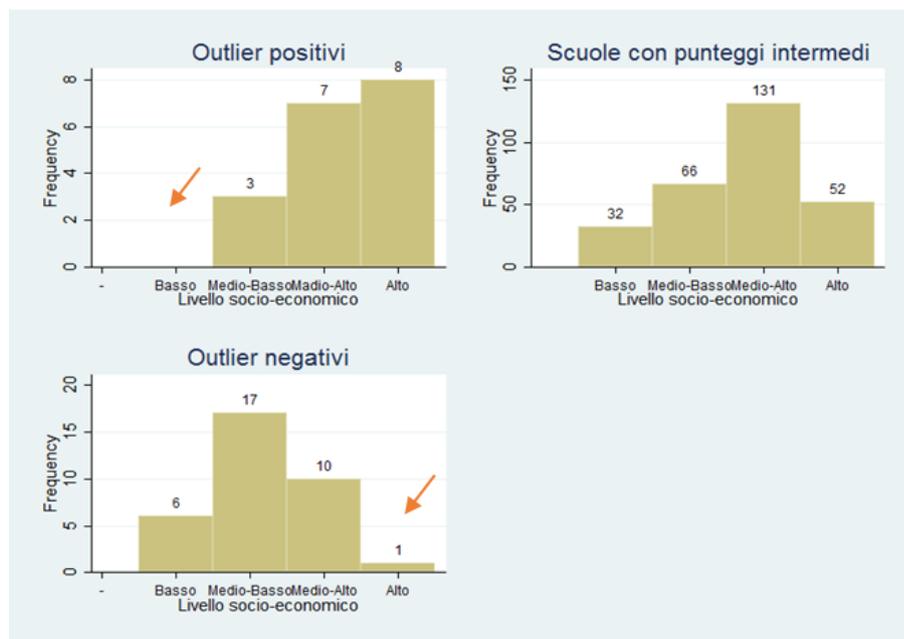
Le scuole del II ciclo che si attribuiscono punteggi bassi nella sezione *Esiti* non si autovalutano negativamente anche negli altri *Processi* (gestionali ed educativi); le scuole che invece si attribuiscono una valutazione negativa sui *Processi gestionali ed educativi* hanno anche punteggi di autovalutazione medi nelle altre sezioni del RAV. Con riferimento al I ciclo, le scuole che si sono attribuite punteggi bassi nella sezione *Esiti* hanno riportato giudizi negativi anche nelle altre sezioni, così come le scuole che hanno riportato punteggi di autovalutazione negativi nella sezione *Processi educativi*. Le scuole che, invece, si sono attribuite valutazioni negative sulla sezione *Processi gestionali* non si sono valutate negativamente nelle altre sezioni.

In entrambi i cicli, gli *outlier negativi* sono caratterizzati da una maggior proporzione di scuole con livello socioeconomico basso, al contrario degli *outlier positivi*. Come riportato in Figura 5 per il I ciclo, in questa sezione la distribuzione delle scuole *outlier* è sempre confrontata con il gruppo delle scuole *non-outlier*, definite 'scuole con punteggi intermedi'.

Infine, gli *outlier* in tutte le sezioni riportano valori nettamente differenziati rispetto ai punteggi Invalsi. In particolare, nel I ciclo le differenze sono concentrate soprattutto nel test di italiano e nei livelli V primaria e III secondaria di I grado, con

gli *outlier negativi* che mostrano distribuzioni spostate verso punteggi Invalsi ben più contenuti; la differenza appare molto visibile anche nel II ciclo, per entrambi i test (italiano e matematica).

Figura 5 - Distribuzione delle scuole outlier secondo il livello socioeconomico, I ciclo



Considerazioni conclusive

I risultati dell'analisi hanno evidenziato un forte legame tra i punteggi di autovalutazione che le scuole si attribuiscono e alcune delle loro caratteristiche di contesto e strutturali - quali, ad esempio, la proporzione di studenti stranieri, la condizione socioeconomica degli studenti, i punteggi Invalsi ottenuti. A nostro parere, la presenza di tale correlazione dovrebbe essere considerata in modo critico, sotto il profilo metodologico. L'autovalutazione, infatti, dovrebbe servire proprio per far superare - in chiave valutativa - la relazione tra punteggi assegnati e indicatori quantitativi - che pure è molto importante - e dovrebbe far emergere invece la capacità delle scuole di effettuare le valutazioni sugli esiti ottenuti e i processi messi in atto *nell'ambito del proprio contesto di riferimento*. Si ritiene che, su questo tema, sarebbe opportuno stimolare una riflessione *ad hoc* con i dirigenti scolastici e con le loro funzioni strumentali di supporto alla valutazione.

Inoltre, si è evidenziata l'assenza di un forte legame dei punteggi di autovalutazione di processi e risultati. Un secondo punto di riflessione è quindi legato alla coerenza (attesa e osservata) tra le diverse sezioni del RAV. In media, la sezione relativa agli *Esiti* registra punteggi inferiori rispetto alla sezione relativa ai *Processi*. Inoltre, laddove l'area di autovalutazione risulti maggiormente legata a

dati oggettivi (si veda l'area *Risultati nelle prove standardizzate nazionali*), la correlazione tra punteggio e indicatore risulta particolarmente evidente. È nella sezione relativa ai *Processi* che occorre invece tenere in considerazione la possibilità di fornire indicatori più approfonditi e pertinenti, che possano essere di maggiore aiuto agli istituti nel corso della compilazione e, soprattutto, nelle fasi operative di valutazione, sviluppo delle priorità e successivo monitoraggio dei risultati raggiunti.

Infine, un importante aspetto da sottolineare è quello legato alla pubblicazione e all'utilizzo del RAV. Essendo tutti i RAV accessibili via *web*, è importante che le informazioni presentate siano calibrate sulla base delle categorie di soggetti utilizzatori, siano essi *decision-maker* o famiglie. Il potenziale dello strumento è infatti molto elevato, ma è fondamentale che esso venga percepito come uno strumento di miglioramento (interno) da parte delle scuole prima che come una possibile 'vetrina' verso l'esterno. D'altra parte, per l'utilizzo dei dati da parte dei *decision-maker* è fondamentale che siano progettate delle modalità di visualizzazione che consentano di sfruttare a pieno il potenziale di questo strumento da ogni punto di vista.