

Filomena Nocera*

TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento

Dal progetto generale
al percorso formativo

L'ambito di attuazione del progetto e il contesto

L'attività di autoanalisi e autovalutazione all'interno delle istituzioni scolastiche – a più di vent'anni dal conferimento dell'autonomia, di cui al *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*¹, e nella cornice dei Progetti sperimentali promossi dall'INVALSI (tra cui principalmente ValSiS², VSQ³, V&M⁴ e VALeS⁵) tracciata in questo ultimo decennio – si è finora attestata per lo più come attività marginale all'interno dei processi di promozione del miglioramento a scuola.

Tuttavia, con la pubblicazione del *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione del 2013*⁶, il processo di autovalutazione e valutazione delle scuole e del sistema scolastico italiano è divenuto strutturale e appare ancor più tangibile la tensione tra autonomia e responsabilità: l'autovalutazione diventa, infatti, un ineludibile strumento di governo che coniuga l'istanza di controllo della qualità con quella di un'autonomia progettualità di ogni istituto scolastico.

Allora si fanno cruciali tanto le forme di autoanalisi e autovalutazione, orientate al miglioramento della qualità del servizio e alla comprensione dei fenomeni direttamente coinvolti nella sua erogazione, con valore di autode-terminazione della scuola nei confronti di una domanda di rendicontazione sociale, tanto le procedure di valutazione esterna, che conferiscono all'osservazione una terzietà, un taglio intersoggettivo, consentendo alla scuola

* Dirigente Scolastico, Responsabile scientifico, Membro del Gruppo di coordinamento e del Gruppo di progettazione esecutiva Progetto TAM e socia OPPI.

¹ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.

² ValSiS, Valutazione di sistema e delle Scuole, in [invalsi.it/valsi/](https://www.invalsi.it/valsi/) (ultimo accesso dicembre 2021).

³ VSQ, Valutazione per lo sviluppo della Qualità delle Scuole, in [invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VSQ.PDF](https://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VSQ.PDF) (ultimo accesso dicembre 2021).

⁴ Valutazione e Miglioramento, in [invalsi.it/invalsi/ri/audit/](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/) (ultimo accesso dicembre 2021).

⁵ VALeS, Valutazione e Sviluppo della Scuola, in [invalsi.it/invalsi/ri/vales/](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/) (ultimo accesso dicembre 2021).

⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

stessa di ottenere risposte al di fuori dello spazio dell'autoreferenzialità, di sostanziare e completare la dimensione riflessiva interna con una dimensione analitica ed esplorativa esterna.

Ma le singole istituzioni scolastiche autonome sono realmente pronte a transitare da un impegno meramente adempimentale – per lo più assolto da piccoli gruppi di professionisti del mondo della scuola – a un approccio davvero trasformativo, capace di coinvolgere pienamente tutta la comunità educante e professionale, sfidandola ad un proficuo apprendimento mediante i processi valutativi?

Il contributo offerto dal progetto TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento

Il progetto di formazione *TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento* – ideato e promosso dall'OPPI, ha inteso rivolgere l'attenzione proprio a questa seconda direzione: sostenere i processi autovalutativi di sistema attraverso lo sviluppo di una rete di comunità scolastiche, rappresentate dalle competenze professionali fondamentali, per presidiare i processi strategici di autovalutazione e progettazione del miglioramento a scuola, consentendo a ciascuna istituzione di assumere una visione di sistema, radicando nella relazione con il proprio contesto di riferimento una identità di scuola condivisa.

E la scelta non è stata affatto casuale.

Il progetto *Valu.E for schools* promosso da Invalsi, di cui TAM è uno snodo, rientra, infatti, nell'Azione 2 del PON *Valu.E – Sostenere l'autovalutazione delle scuole*, e si colloca all'interno di un piano di interventi pensato come sistema orientato ad assicurare il monitoraggio e la valutazione in itinere del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

In particolare, l'Azione 2 ha promosso la sperimentazione di più modelli formativi e di sostegno alle scuole relativamente ai processi autovalutativi, da implementare in ragione degli esiti osservati, nella consapevolezza espressa dall'INVALSI che per migliorare la capacità di intervento del personale delle scuole nei processi di valutazione e autovalutazione è necessario mettere in campo azioni formative solide ed intenzionali.

Tale assunto, già in fase embrionale, ha incontrato un'ulteriore consapevolezza, maturata dall'Ente nel corso della sua esperienza a contatto con le scuole in tante parti d'Italia: l'attività di autoanalisi e autovalutazione all'interno delle istituzioni scolastiche è apparsa non essenziale ai fini dell'orientamento delle scelte strategiche e nasce proprio da qui la necessità di vivificarla.

Affidata spesso a figure professionali già oberate di compiti e funzioni, realizzata in assenza di una formazione adeguata a comprenderne fino in fondo gli obiettivi e la portata, tale attività si è spesso tradotta in adempimento formale e solitario che poco ha spostato in avanti l'asticella della qualità del servizio.

In questo corto circuito è stato ideato TAM.

Nel mentre se ne imbastiva l'impalcatura, si passavano in rassegna i problemi cui finora si è accennato, a partire da un'assunzione per lo più formale dei compiti connessi all'autovalutazione, sintetizzati in modo plastico nel Rapporto di Autovalutazione, fino alla realizzazione di azioni di miglioramento realmente coerenti con il contesto e con le criticità presenti.

Emergevano così bisogni potenziali, ancora impliciti, che solo più tardi sarebbero stati confrontati con i bisogni reali: sostenere l'autovalutazione nelle scuole, consentendo a ciascuna istituzione scolastica di agire consapevolmente il processo di analisi e miglioramento e di assumere una visione di sistema, migliorando la propria capacità di lettura e analisi dei dati e giungere, poi, a documentare azioni, individuare relazioni che connettono i processi con gli esiti, le risorse con le variabili, con il proposito di innescare il miglioramento a scuola.

Emergeva così anche un profilo di professionista – docente e dirigente – a cui si chiedeva di partecipare attivamente al cambiamento, di contribuire attraverso la ricerca, lo studio, la costruzione di reti, al miglioramento della comunità scolastica. Un professionista riflessivo, attento all'innovazione, capace di entrare in contatto con altre comunità professionali, aperto al confronto e disponibile a condividere riflessioni ed esperienze.

Non si aveva ancora alcuna idea di quanto, nell'arco di una manciata di mesi, sarebbe mutato lo scenario all'interno del quale sviluppare questa idea e questo impegno e, soprattutto, di quanto presidiare i processi autovalutativi potesse rivelarsi ancor più cogente nel periodo pandemico, richiamando ad una più marcata responsabilità organizzativa, didattica, di ricerca e sperimentazione, tutte le comunità scolastiche.

La rilevazione dei bisogni, delle aspettative, delle motivazioni: un processo orientato a situare la proposta formativa

L'avvio del progetto TAM si colloca sicuramente in uno dei momenti storici più critici per la società a livello planetario. Si era alle prese con la prima esperienza pandemica del mondo occidentale in epoca globalizzata. Mentre sfumavano solide certezze, si facevano avanti paure, disorientamento, sfilacciamento delle più elementari relazioni umane e professionali. Si sgretolavano punti di riferimento, ma si tentava, seppur a fatica, di riprendere il filo e ricostruire il *dopo*, consapevoli dell'impatto devastante dell'isolamento e della distanza in particolare, ma non solo, per le giovani generazioni.

In quest'atmosfera sospesa, dominata da sentimenti assai altalenanti “entusiasmo-delusione-rassegnazione-reazione-adattamento-conflitto-innovazione⁷” sono stati intercettati docenti e dirigenti scolastici nel tentativo di ricostruire i loro bisogni più attuali.

⁷ Colombo M., Rinaldi, E. E., & Donatella, P.O. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *SCUOLA DEMOCRATICA*, early access, 1-11, in doi.org/10.12828/97098 (ultimo accesso dicembre 2021).

I momenti in cui bisogni, aspettative e motivazioni connesse alla partecipazione al progetto sono stati ricostruiti sono stati fondamentalmente tre:

- Una prima rilevazione a distanza, asincrona e individuale, tra aprile e maggio del 2020, mediante un questionario orientato alla rilevazione dei bisogni formativi: ai docenti e ai dirigenti scolastici coinvolti è stato chiesto, infatti, di autovalutare, utilizzando una scala a quattro livelli (essenziale, operativo, maturo, esperto), le competenze-obiettivo nei singoli processi promossi, al fine di individuare quelli nei quali si percepiva una maggiore necessità di sviluppo e supporto. La valutazione in ingresso del livello di competenza dei corsisti ha consentito di rilevare i bisogni formativi impliciti, indicando quegli aspetti su cui focalizzare maggiormente l'attenzione durante il percorso;
- una seconda rilevazione a distanza, sincrona e individuale, realizzata attraverso un'attività di scrittura nel corso degli incontri-lancio su base regionale nel maggio del 2020: nel corso di tali incontri docenti e dirigenti hanno riversato all'interno di un *padlet* predisposto riflessioni in risposta a sollecitazioni tese a far emergere le motivazioni della partecipazione all'iniziativa di *Valu.E for schools*, le aspettative maturate, i presupposti percepiti come ineludibili per la riuscita del percorso;
- una terza rilevazione, in modalità sincrona e corale, di sistematizzazione e integrazione di quanto già emerso, nel settembre del 2020, nel corso del primo incontro su base regionale del percorso formativo: in questa fase si è operata una restituzione da parte dell'Ente ai destinatari di quanto colto in ordine a bisogni/aspettative nelle sedi precedenti, ma anche attraverso uno studio a distanza delle realtà coinvolte; il bagaglio delle informazioni è stato integrato in attività d'aula anche alla luce della presenza di nuovi corsisti. Questa azione ha consentito di sollecitare una presa in carico corale, a livello regionale, di quanto emerso, sostenendo una negoziazione più consapevole del patto formativo.

Dunque, partendo dall'osservazione del *background* e delle esperienze pregresse, delle competenze professionali esistenti, da implementare e del contesto, si è potuta alimentare la progettazione esecutiva di punti di attenzione, quali cardini del percorso formativo, in un processo orientato a situare la proposta formativa. Dall'analisi dei dati e delle informazioni raccolte, si è potuto pervenire ad una categorizzazione delle principali aree-target che, per le istituzioni scolastiche delle tre Regioni coinvolte, sono state ricondotte principalmente a:

- Sostenere l'implementazione di strumenti per l'analisi degli esiti dei processi attivati;
- Promuovere la progettazione delle azioni di miglioramento;
- Supportare il monitoraggio dei processi di miglioramento attivati;
- Superare autoreferenzialità e approccio adempimentale alla valutazione di istituto, a vantaggio di un approccio basato sulla riflessività e partecipazione;

- Innalzare la qualità dei processi e degli apprendimenti all'interno dell'organizzazione.

La curvatura che si è realizzata, dunque, non è stata operata sulle singole istituzioni scolastiche, ma sull'intera comunità professionale della macro area "centro" che ha espresso un ventaglio di bisogni e aspettative comuni, pur nelle peculiarità riconducibili prevalentemente al background formativo dei singoli e delle realtà scolastiche, ma anche ad una più o meno marcata instabilità del governo dei processi nelle rispettive scuole di appartenenza, con evidente ricaduta sui livelli di consapevolezza nella promozione e nel presidio dei processi stessi.

Inquadramento teorico e impianto metodologico

Il modello di formazione e sviluppo professionale cui TAM è ancorato richiama un'idea di formazione fortemente agganciata ai processi di cambiamento e imperniata su ricerca e rielaborazione delle proprie esperienze professionali.

In questa cornice, lo scopo dell'esperienza formativa consiste nel supportare l'azione professionale dei soggetti, nel prepararli al cambiamento. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini strumentali, di formazione sul cambiamento, quale azione di supporto e adeguamento professionale; in termini funzionali, di formazione per il cambiamento, quale azione preparatoria e leva strategica; in termini culturali, di formazione come cambiamento, quale azione trasformativa del proprio sé professionale⁸.

Altro elemento qualificante il modello di formazione proposto da TAM è il carattere situato, ossia la sua collocazione all'interno di un contesto specifico che ne conferisce i significati salienti e ne valorizza esperienze ed acquisizioni.

Ad avvalorare gli elementi succitati, l'idea del soggetto in apprendimento come professionista riflessivo che è sostenuto nell'esplicitazione della conoscenza tacita, utile nella ricerca di interpretazioni e soluzioni alternative⁹.

La tessitura che ha sostenuto il percorso, tenendo insieme realtà dissimili e *background* anche divergenti, sostenendo il confronto e la moltiplicazione degli apprendimenti, è stata la Linea di Azione Formativa prescelta, il *peer learning*¹⁰. Definito come l'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso l'aiuto

⁸ Castoldi M., *Valutare per migliorare. Guida operativa per le scuole* in «Collana guide operative», CNOS/Scuola, 2013.

⁹ Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁰ Le linee di Azione Formativa sono state presentate dalla Committenza in fase di pubblicazione dell'avviso di selezione mediante l'Allegato B al Capitolato tecnico di gara. Esse si integrano nel modello di Ricerca Azione di Cunningham, in Cunningham B., *Action research toward a procedural model*, in *Human Relations*, vol. 29, n. 3, 1976, pp. 215-238. Ciascuna LAF afferisce a uno specifico approccio di riferimento e presenta una serie di strategie e tecniche che la caratterizzano.

attivo e il supporto tra pari¹¹, è stato scelto quale approccio metodologico capace di mobilitare e promuovere competenze professionali del personale scolastico attraverso lo scambio professionale e la valorizzazione delle esperienze pregresse, orientati alla sistematizzazione e capitalizzazione del *know how* per una implementazione di procedure ed esiti.

La scelta è caduta su questa LAF in quanto:

- incrociava i contesti, cogliendo la possibilità di trasformare forme di collaborazione istituzionale/informale in azione intenzionale, lasciando emergere il potenziale cognitivo, relazionale e sociale, emotivo;
- valorizzava l'impalcatura dell'intervento, caratterizzata per statuto da un policentrismo diffuso, offerto come opportunità di confronto capace di arginare il rischio di autoreferenzialità e isolamento;
- intercettava il protagonismo delle comunità professionali, esponendo ciascuno ad apprendere mentre si partecipa, si discute, si facilita, si sostiene l'apprendimento dell'altro.

Il *peer learning* ha agito, altresì, da moltiplicatore di bisogni formativi e orientamento, perché osservare l'altro e specchiarsi mobilita consapevolezza rispetto all'esigenza di ulteriore sviluppo professionale.

Ha favorito un approccio inclusivo basato sulla valorizzazione dell'incontro tra le diversità (di esperienze, *background*, ruoli all'interno della scuola, etc.).

Ha puntato, infine, alla sostenibilità, favorendo l'integrazione e l'adeguamento di processi all'interno delle pratiche didattiche e organizzative e la scalabilità futura dell'esperienza.

Nel modello formativo si è privilegiata la dimensione del «training» inteso come apprendimento da e sull'esperienza¹².

Stimolare un apprendimento su di sé, sul vissuto e sul gruppo ha permesso a ciascuno di:

- confrontare e integrare gli apprendimenti e le esperienze individuali con quelli degli altri;
- tenere conto delle convergenze e delle divergenze;
- ristrutturare il campo di ricerca chiarendo il proprio livello di comprensione in rapporto a ciò che si stava facendo;
- formulare ipotesi e procedimenti per la soluzione di problemi;
- scegliere e mettere a punto strumenti e metodi;
- prendere continue decisioni.

Il *peer learning* ha enfatizzato le peculiarità del paradigma socio-costruttivista per il quale la mediazione sociale è il cardine dell'esperienza cognitiva e di ogni costruzione mentale¹³.

¹¹ Topping K.J., *Trends in Peer Learning*, in *Educational Psychology*, Vol. 25, n. 6, 2005, pp. 631-645.

¹² Tartarelli A.S., *Il gruppo*, Oppi Edizioni, Milano, 1993.

¹³ Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.

Il modello formativo che ne è scaturito ha sostenuto la negoziazione e la condivisione dei significati, l'integrazione e il consolidamento degli apprendimenti all'interno di una comunità di pratiche via via più matura.

Snodi strategici del modello formativo sono stati:

- il *compito autentico*, capace di sostenere lo sviluppo e la valutazione di apprendimenti situati, utilizzato come strumento di rilevazione e mobilitazione delle competenze oggetto della formazione, autentico nella misura in cui ha consentito al corsista di cimentarsi con un contesto reale, nel quale sviluppare l'analisi dei dati per fronteggiare situazioni problematiche e orientare l'azione progettuale verso il miglioramento;
- il *lavoro di gruppo*, orientato a sostenere un apprendimento di tipo cooperativo, utilizzato nelle varie fasi del percorso per facilitare il confronto tra pari, stimolare un atteggiamento di ricerca di soluzioni e di sintonia, mobilitare la riflessione sul proprio operato a partire dal confronto tra le realtà *altre* rappresentate dai colleghi delle scuole della stessa Regione, creare una *interdipendenza positiva*. Il lavoro di gruppo è stato sempre centrato su un compito, oggetto del lavoro, motore capace di produrre apprendimenti significativi. I gruppi hanno lavorato prevalentemente in attività sincrona, in modalità collaborativa, sia in modo orizzontale che verticale, a livello di singola scuola, ma soprattutto tra scuole differenti della stessa regione. Per i dirigenti scolastici l'attività di gruppo ha previsto momenti di lavoro anche trasversale alle regioni di provenienza;
- il *visiting*, scelta strategica nell'ambito del contesto dell'impianto formativo e della LAF, ha rappresentato la leva di un apprendimento di tipo trasformativo, un vero e proprio laboratorio di mobilitazione formativa per la riflessione professionale, un acceleratore dell'apprendimento in situazione. Plasticamente, ha sintetizzato ed esaltato lo scambio professionale, situazione che ha consentito alle parti in gioco di apprendere dall'osservazione di un contesto diverso dal proprio, oltre che dalla preparazione della visita stessa, centrata su processi innovativi significativi. Un'esperienza immersiva che ha fondato la sua efficacia sull'incontro significativo di un contesto educativo, sulla possibilità di innescare un dialogo professionale, sulla reciprocità dell'apprendimento, sul distanziamento metacognitivo e sulla trasferibilità degli apprendimenti.

Peer learning e modello formativo hanno tracciato la traiettoria su cui sviluppare l'azione formativa che ha inteso scardinare schemi di significato avvertiti come disfunzionali e prospettive inerti e adempimentali, mobilitando la ridefinizione di problemi attraverso una costante azione riflessiva.

Tale traiettoria ha introdotto ciascuno ad un processo trasformativo di tipo sociale: la presenza del gruppo ha agito da incubatore, negoziando significati, offrendo supporto al cambiamento, contribuendo alla validazione di nuove prospettive.

I riferimenti teorici che hanno alimentato l'impalcatura del progetto, tradotti in azioni e scelte strategiche attraverso la LAF e l'impianto metodologico illustrato, hanno consentito di spostare l'asse dalla formazione professionale individuale a quella orientata al contesto organizzativo, integrando approfondimento culturale e riflessione sull'esperienza con la costruzione di un linguaggio comune e l'apprendimento organizzativo.

L'articolazione del percorso formativo

Rispetto al progetto generale, presentato in fase di candidatura, la progettazione esecutiva che si è sviluppata a partire dal mese di settembre del 2020, ha sicuramente risentito dell'emergenza pandemica, vero ospite inquietante.

Per quel che attiene all'esperienza formativa, ha comportato implicazioni metodologiche significative, in particolar modo dovute al vincolo della distanza, nei cui confini è stato ridisegnato l'intero impianto delle attività promosse.

Inevitabilmente, tale restrizione ha avuto effetti sulla dimensione dello scambio professionale e del lavoro cooperativo, che sicuramente hanno risentito del mezzo e della lontananza che si sono frapposti ad un dialogo più agile e snello. Il mezzo ha creato spesso rallentamenti in situazione di gruppo in modalità sincrona, oltre che ridondanza e difficoltà di partecipazione, anche legate ad una strumentazione di base personale non sempre efficace, con frequenti problemi di connessione.

Sicuramente il vincolo della distanza ha inciso, altresì, sul clima di lavoro: la condizione di stress dovuta alla situazione contingente, il senso di precarietà, l'impegno dei corsisti richiesto in più sedi e con necessità e urgenza, le nuove priorità delle scuole, hanno rischiato di fiaccare la motivazione alla partecipazione e di minare la continuità del lavoro.

Il progetto proposto alle istituzioni scolastiche coinvolte è rimasto articolato in sei fasi di lavoro, come previsto in candidatura, interamente svolte a distanza, per un impegno del corsista pari a n. 150 ore di formazione così articolate:

- n° 70 ore di impegno in attività svolte durante incontri sincroni a distanza (per ogni regione), articolati in:
 - 2 Seminari interregionali, in fase iniziale e conclusiva del percorso;
 - 12 Webinar (10 per Docenti e DS, 2 solo per Docenti - 2 solo per DS, per ogni regione);
 - Incontri sincroni di *Visiting* (numero variabile da tre a cinque in ragione del numero di istituzioni scolastiche coinvolte per ciascuna regione);
 - Incontri sincroni di supervisione del *Visiting* (numero variabile da tre a cinque in ragione del numero di istituzioni scolastiche coinvolte per ciascuna regione);
 - Incontro sincrono di *Focus group*;
 - Incontro sincrono di *Project work* e restituzione esiti del compito per la rilevazione delle competenze in uscita.

- n° 80 ore di impegno in attività asincrona a distanza (di cui 10 ore in attività connesse al *Visiting*):
 - Studio autonomo;
 - Interazione in forum;
 - Lavoro individuale;
 - Lavoro di gruppo;
 - Strumenti di autovalutazione e autoefficacia.

Le fasi di lavoro in cui si è articolata la proposta formativa sono le seguenti:

- *Fase n. 1 – Patto per TAM* (settembre – novembre 2020)

In questa prima fase ha preso avvio il progetto. Si è puntato a sondare i bisogni formativi, valutare i livelli di competenza e la percezione di autoefficacia in ingresso, sostenere la motivazione personale e delle comunità professionali nel contribuire alla realizzazione del disegno d'insieme.

- *Fase n. 2 – Obiettivo autovalutazione. Contesto* (novembre 2020 – gennaio 2021)

È la fase in cui ha avuto avvio l'azione di formazione sui processi di autovalutazione, con l'intento di affinare nei soggetti in formazione la capacità di analizzare vincoli e opportunità, andando al di là di una mera descrizione della realtà su cui ogni singola scuola insiste, ma facendo emergere il potenziale orientativo del contesto rispetto alle scelte strategiche, con particolare riferimento alla fase trans e post pandemica.

- *Fase n. 3 – Obiettivo autovalutazione. Esiti* (febbraio - aprile 2021)

Il focus si è spostato sugli esiti, allo scopo di individuarne gli aspetti più critici da implementare nel breve e nel lungo periodo, e sui processi su cui agire per realizzare il miglioramento. I soggetti in formazione sono stati chiamati ad operare un'analisi e interpretazione dei dati esistenti, a definire e raccogliere altri dati utili a completare il quadro complessivo dell'efficacia dell'azione formativa della scuola, mediante la costruzione di indicatori *ad hoc*.

- *Fase n. 4 – Obiettivo autovalutazione. Processi* (aprile - luglio 2021)

In questa fase l'attenzione si è spostata sull'area del RAV dedicata ai processi, ovvero sulla misurazione della capacità della scuola di operare scelte condivise, coerenti e finalizzate nell'area delle pratiche educative e didattiche e nell'area delle pratiche gestionali.

I soggetti in formazione sono stati chiamati ad operare un'analisi di queste variabili, assumendo un ruolo attivo e costruttivo, individuando le criticità che pertengono alla pianificazione strategica e all'organizzazione e andando così ad individuare le priorità da perseguire con relativi ruoli, responsabilità, compiti e risorse necessarie.

- *Fase n. 5 – Obiettivo miglioramento* (settembre - ottobre 2021)

In questa fase si è lavorato alla progettazione del miglioramento a partire dall'assunzione delle priorità individuate nel RAV, per procedere con l'analisi delle criticità, operando un supplemento di indagine, necessario ad isolare le cause che hanno determinato i problemi rilevati, da fronteggiare con azioni mi-

rate, e concludere con l'individuazione dei percorsi e delle attività di miglioramento. Si è inteso dimostrare come il miglioramento si configuri come un percorso riflessivo di ricerca e progettazione, imprescindibile dall'autovalutazione.

- *Fase n. 6 – Condivisione esiti* (novembre - dicembre 2021)

È la fase conclusiva del progetto che ha previsto la somministrazione della prova d'uscita per la rilevazione delle competenze (compito autentico) oltre che i *focus group*, la somministrazione di questionari e strumenti di autovalutazione. La condivisione degli esiti del percorso e la verifica del patto formativo sono state aperte all'esterno, nel corso dell'incontro conclusivo interregionale. Tale momento ha portato a compimento le azioni formative intraprese ed ha prefigurato, in un confronto aperto con *stakeholders* di vari livelli istituzionali (scuole non coinvolte direttamente nel progetto *Valu.E for schools*, Uffici Scolastici Regionali e di Ambito Territoriale), possibili prospettive di sviluppo. L'incontro conclusivo è stato, infatti, la prima occasione per promuovere una disseminazione sui territori intercettati, al fine di generare proficui sviluppi, capaci di coinvolgere portatori di interesse a più livelli e di promuovere approcci trasformativi anche all'esito dell'emergenza pandemica tuttora in corso, grazie ad un approccio riflessivo e allo scambio di buone pratiche tra le comunità professionali.

Nel corso dello sviluppo del progetto, il lavoro dei partecipanti è stato sempre supportato e accompagnato dall'ausilio di materiali forniti allo scopo di sostenerli nello svolgimento delle diverse attività. In particolare sono stati utilizzati gli strumenti che seguono a supporto dell'apprendimento collaborativo e cooperativo del gruppo.

Durante gli incontri sincroni:

- PPT di Presentazione dell'incontro e Bussola finalizzati ad illustrare il focus dell'incontro, il senso delle attività proposte, le modalità di lavoro previste, l'impegno richiesto e una breve sintesi delle fasi del progetto svolte fino a quel momento, per mettere in situazione anche i corsisti che si sono aggiunti al gruppo in un momento successivo;
- Padlet, Google Moduli o PPT di supporto durante l'Attività d'aula, utili ad agevolare il recupero delle prenoscenze sulle tematiche scelte come focus dell'incontro e stimolare la condivisione e la costruzione di un lessico comune;
- Traccia e allegati per il Lavoro di Gruppo;
- PPT costruiti dai diversi sottogruppi per il momento dedicato alla condivisione in plenaria con gli altri gruppi, dei diversi esiti del lavoro cooperativo e collaborativo;
- PPT di Informazione e presentazione da parte dei formatori delle tematiche oggetto di approfondimento dell'incontro sincrono, preventivamente predisposte non solo allo scopo di fornire un supporto teorico e delucidazioni e/o approfondimenti sulle tematiche scelte come *focus* dell'incontro, ma anche al fine di risistemare ed esplicitare il senso di quanto appena agito dai corsisti durante il lavoro di gruppo sincrono e stimolare una riflessione condivisa.

Nelle attività asincrone:

- Materiali di studio e di approfondimento sulle tematiche scelte per quella Fase del percorso;
- *Thread* che avevano come oggetto i materiali di studio, forniti allo scopo di invitare alla lettura e sollecitare una riflessione da parte dei corsisti da condividere in Forum didattico con il resto del gruppo regionale;
- Traccia, allegati e Schema-guida (semistrutturato) per il Compito individuale o di gruppo da svolgere a distanza. Per questo tipo di lavoro sono state scelte strategie diverse a seconda degli scopi da raggiungere: di solito è stata privilegiata la strategia di “reciprocità” di tipo cooperativo per permettere ai corsisti della stessa scuola di confrontarsi e di lavorare in regime di forte interdipendenza per la realizzazione del prodotto finale.
- Strumenti per il Visiting, di accompagnamento alla visita e osservazione del processo innovativo scelto come *focus* del visiting dalle altre istituzioni scolastiche della propria regione;
- Scheda di riflessione metacognitiva, uno schema-guida di accompagnamento alla riflessione sull’agito del singolo corsista durante le varie fasi del percorso e di autovalutazione in itinere degli apprendimenti maturati e consolidati.

Destinatari dell'intervento

Destinatari del progetto di formazione sono stati principalmente i Dirigenti Scolastici e i docenti, molto spesso membri dei Nuclei Interni di Valutazione, figure intermedie operanti all’interno delle scuole e docenti impegnati nell’innovazione pedagogica e didattica, dalla cui sapiente sinergia dipendono tanto l’intera tenuta della *governance* scolastica quanto un positivo orientamento per l’innalzamento della qualità del servizio.

Complessivamente sono state coinvolte quattordici¹⁴ istituzioni scolastiche della Macroarea Centro, selezionate dall’Invalsi¹⁵:

- per il Lazio, sono stati individuati, all’interno della Provincia di Frosinone, gli Istituti Comprensivi “Amaseno”, “Boville Ernica”, “Cassino 2”, “Isola del Liri” e l’Istituto Omnicomprensivo “Alvito”;
- per la Toscana, sono stati individuati, tra le Province di Grosseto e Livorno, gli Istituti Comprensivi “Don Breschi” di Massa Marittima (GR), “Vannini – Lazzaretti” di Castel del Piano (GR), “Grosseto 4”, il 1° Circolo Didattico “Dante Alighieri” di Piombino (LI);
- per l’Umbria, all’interno della Provincia di Perugia, gli Istituti Comprensivi “Perugia 6” e “Perugia 8”, “Foligno 1” e “Gentile da Foligno” di Foligno, la Direzione Didattica “Comparozzi” di Perugia.

¹⁴ In fase iniziale, si è registrato l’abbandono da parte di due istituzioni scolastiche.

¹⁵ Le istituzioni scolastiche sono state selezionate secondo una procedura di campionamento non probabilistico per quote. Nella fattispecie, sono state campionate 30 scuole in ogni Macroarea di riferimento del bando (Nord, Centro e Sud e Isole), in relazione alle regioni prescelte dagli operatori economici nella fase di predisposizione delle proprie proposte di intervento.