



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA

**DIPARTIMENTO PER LA PROGRAMMAZIONE E LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE, FINANZIARIE E
STRUMENTALI**

**DIREZIONE GENERALE PER INTERVENTI IN MATERIA DI EDILIZIA SCOLASTICA, PER LA GESTIONE DEI
FONDI STRUTTURALI PER L'ISTRUZIONE E PER L'INNOVAZIONE DIGITALE**

**SERVIZIO DI VALUTAZIONE INDIPENDENTE DEL PROGRAMMA OPERATIVO NAZIONALE
"COMPETENZE PER LO SVILUPPO" 2007-2013 - OBIETTIVO CONVERGENZA – FINANZIATO
CON IL FONDO SOCIALE EUROPEO, A TITOLARITÀ DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE,
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA**

**Rapporto di approfondimento tematico
Gli interventi dell'asse II – Capacità Istituzionale**

30 Novembre 2015

Il presente documento s'inserisce tra gli output previsti nell'ambito del "Servizio di Valutazione Indipendente del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo Sviluppo" 2007-2013 - Obiettivo Convergenza – finanziato con il Fondo Sociale Europeo, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed affidato a Deloitte Consulting srl.

Il presente rapporto tematico è stato redatto da Lorenzo Mari, con il supporto di Michele Lulli, Maria Grazia Priore, Annapaola Conca e Simone Massari.

Direzione Scientifica Fulvio Pellegrini e Coordinamento Operativo Claudia Villante.

Comitato Tecnico Scientifico: Rossana Piera Guglielmi, Pietro Lucisano e Claudio Maria Vitali.

Responsabile della qualità del progetto Gianluca Pastena, Partner di Deloitte Consulting Srl.

Indice

Premessa	6
1. L'obiettivo della valutazione e la struttura del rapporto	7
2. Definizione dell'ambito di analisi e domande di valutazione	9
2.1. AMBITO DELL'ANALISI	9
2.2. DOMANDE DI VALUTAZIONE	12
3. L'approccio metodologico e gli step di attività valutativa	14
4. Gli esiti delle indagini	17
4.1. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO	17
4.1.1 <i>la formazione offerta dal livello centrale</i>	<i>18</i>
4.1.2 <i>i risultati dell'azione formez sull'os h</i>	<i>19</i>
4.1.3 <i>i risultati dell'indagine field sui temi relativi alle azioni capacitanti</i>	<i>21</i>
4.2. ANALISI DELL'ATTUAZIONE FINANZIARIA	22
4.3. ANALISI DELL'EFFICACIA DEGLI INTERVENTI ATTIVATI	24
4.3.1 <i>ricadute sui partecipanti</i>	<i>25</i>
4.3.2 <i>ricadute sul sistema</i>	<i>26</i>
4.3.3 <i>reti tra i diversi livelli amministrativi e soggetti del territorio</i>	<i>27</i>
4.3.4 <i>valutazione complessiva dell'asse in base al po</i>	<i>27</i>
4.3.5 <i>dalla teoria del programma alla teoria dell'implementazione</i>	<i>33</i>
4.3.6 <i>scheda sintetiche</i>	<i>38</i>
4.4. ELEMENTI DI CONTINUITÀ E DI INNOVAZIONE ALLA LUCE DELLE PROGRAMMAZIONE 2014-2020	41
4.5. MESSAGGI CHIAVE CONCLUSIVI – ASSE II DEL PON FSE 2007-2013	45
BIBLIOGRAFIA	47
ALLEGATI	51
A.1 ANALISI DI CONTESTO	51
A.2 ANALISI DESK	58
A.3 ANALISI FIELD	75

Indice delle figure

Figura 1 – Avanzamento finanziario a Maggio 2015	22
Figura 2 - Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014	70
Figura 3 - Agorà	72
Figura 4 – Agorà - Prospettive	73

Indice dei grafici

Grafico 1 - Avanzamento finanziario PON FSE per asse al 31/12/14	23
Grafico 2 – Andamento della spesa Asse II.....	24
Grafico 3 – O.S H – Timeline delle progettualità finanziate; Grafico 4 – O.S. H – Articolazione per genere degli iscritti	58
Grafico 5 – O.S. H – Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario	58
Grafico 6 – Distribuzione della formazione per strategia.....	60
Grafico 7 – Tasso di adesione delle scuole alle attività di formazione per il personale scolastico	60
Grafico 8 – Formazione Nazionale – Tasso di adesione delle scuole alle attività di formazione per il personale scolastico per regione.....	60
Grafico 9 – Formazione Nazionale – Distribuzione delle scelte dei docenti (al 31/12/14)	61
Grafico 10 – Ritiro docenti per tema e tipo di formazione (%anni 2007 – 2014)	62
Grafico 11 – iscrizione del personale ATA per tipo di corsi (%al 31/12/2014).....	62
Grafico 12 – Ritiri del personale ATA per tipo di corso frequentato (% al 31/12/2014).....	63
Grafico 13 – Iscrizioni DS – DSGA per tipo di corso (% al 31/12/2014)	63
Grafico 14 – Partecipazione DS – DSGA per AS (% al 31/12/2014)	64
Grafico 15 – Confronto tra DS – DSGA iscritti al PON e attivi (31/12/2014)	64
Grafico 16 – Ritiro DS – DSGA (% al 31/12/2014).....	64
Grafico 17 – Tema: Autodiagnosi	75
Grafico 18 – Tema: Governance	75
Grafico 19 – Tema Governance	76
Grafico 20 – Tema: Governance	76
Grafico 21 – Tema: Reti e territorio.....	77
Grafico 22 – Tema: Reti e territorio.....	77

Indice delle tabelle

Tabella 1 – I risultati dell'azione del Formez a valere sull'asse II O.S H – Anni 2011-2014	20
Tabella 2 - Avanzamento finanziario a Maggio 2015	22
Tabella 3 - Progetti attivati sull'asse	57
Tabella 4 - Progetti attivati sull'asse	57
Tabella 5 – O.S H – Azioni avviate – Avanzamento finanziario	58
Tabella 6 – Temi e formazione	61
Tabella 7 – N. di ritiri personale ATA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014).....	63
Tabella 8 – N. di ritiri personale DS – DSGA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014).....	64
Tabella 9 – Sviluppo delle competenze dei DS e dei DSGA – Linea 1	65

Tabella 10 - Sviluppo delle competenze dei DS e dei DSGA – Linea 2.....	65
Tabella 11 – CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2012.....	66
Tabella 12 - CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2013.....	66
Tabella 13 - CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2014.....	67
Tabella 14 – Accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello – I numeri.....	67
Tabella 15 – Accrescimento delle competenze dei controllori di secondo livello – I numeri.....	69
Tabella 16 – Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD – I numeri.....	69
Tabella 17 – Task force e servizi integrati di accompagnamento sulle attività negoziali – I numeri.....	70
Tabella 18 – Agorà -Atiività.....	72
Tabella 19 – Formazione in presenza ed a distanza sulle attività negoziali – I numeri.....	74

Indice delle tavole

Tavola 1 – Interventi Obiettivo Specifico H.....	9
Tavola 2 – O.S. H: Piano unitario di valutazione.....	12
Tavola 3 – Accordo MIUR DFP.....	19
Tavola 4 – La valutazione degli impatti del PO.....	29
Tavola 5 – Risultati ed effetti degli interventi.....	34
Tavola 6 - La capacità di governance e di gestione delle risorse da parte del management scolastico.....	38
Tavola 7 - La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello.....	39
Tavola 8 – Rischi latenti per l'attuazione dell'asse e per ciascuno degli OS previsti dal PO 14-20 sulla Priorità di Investimento 11.i.....	42
Tavola 9 – Asse II Capacità Istituzionale - PO FSE Competenze per lo sviluppo - Indicatori di realizzazione dell'Asse II.....	51
Tavola 10 - Asse II Capacità Istituzionale - PO FSE Competenze per lo sviluppo - Indicatori di risultato dell'Asse II.....	52
Tavola 11 – Obiettivi azione dell'O.S H.....	52
Tavola 12 - Scheda interventi - Circolare AOODGAI/11527.....	53
Tavola 13 - Scheda interventi - Circolare AOODGAI/11527.....	54
Tavola 14 - Scheda interventi - Circolare AOODGAI/11527.....	55
Tavola 15 - Scheda interventi - Circolare AOODGAI/11527.....	56
Tavola 16 - Obiettivi-Azione per la formazione del personale scolastico per modalità di erogazione.....	59
Tavola 17 – SWOT Riassuntiva – Tema Capacity Building - Risultati interviste a testimoni privilegiati suddivisi per area di competenza.....	78
Tavola 18 – Tavola riassuntiva interventi ai focus group – Tema: Capacity Building.....	82

Premessa

In linea con le indicazioni espresse in Offerta Tecnica e coerentemente con le attività già avviate dal presente servizio, le finalità principali del presente Rapporto sono:

- **Definire l'obiettivo della valutazione** attraverso un inquadramento del tema "Capacity Building"¹ e l'individuazione di un quadro logico e contestuale all'interno del quale posizionare l'attività finanziata a valere sul PON;
- **Definire le domande di valutazione e l'ambito d'analisi relativo**, al fine di contestualizzare l'azione valutativa;
- **Explicitare le metodologie e le tecniche di indagine** utilizzate con specifico riferimento al tema della capacità istituzionale e rendere conto di quali siano stati i passaggi funzionali che abbiano permesso la ricognizione dei dati esposti;
- **Consegnare un piano delle rilevazioni** che permetta di incrociare i dati desk e le indagini field, restituendo un panorama della qualità percepita rispetto alle azioni di Capacità Istituzionale attivate, degli obiettivi raggiunti in termini di ricaduta su istituzioni e destinatari finali, dell'efficienza e dell'efficacia delle procedure di spesa relative all'asse, richiamando infine i punti di forza e di debolezza dell'azione esperita;
- **Offrire un'analisi degli elementi di continuità e di innovazione** relativamente alla programmazione 2014-2020.

¹ Ai fini del presente rapporto le locuzioni "capacità istituzionale", "capacitazione istituzionale" e "capacity building" sono fanno riferimento allo stesso concetto.

1. L'obiettivo della valutazione e la struttura del rapporto

La *Capacity Building* (CB), intesa come l'attivazione di processi volti a portare al successo le politiche pubbliche di sviluppo, trae origine negli anni '80 dalla realtà manageriale di natura prevalentemente privata. Nel tempo il tema è stato sviluppato lungo traiettorie multi-dimensionali del cambiamento (intellettuale, organizzativo, sociale, politico, culturale, materiale, pratico e finanziario) secondo la logica del cosiddetto "New Public Management", ovvero quel corpus di teorie, principi e pratiche che hanno influenzato le recenti riforme amministrative e che si sostanzia nell'acquisizione, da parte della dirigenza pubblica, di una logica manageriale che coniughi la razionalità economica con il miglioramento qualitativo. In generale la definizione di CB più comunemente accettata dalla letteratura è quella offerta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE/OECD)² secondo cui:

Capacity building is the process by which individuals, groups, organizations, institutions and societies increase their abilities to: (1) perform functions, solve problems and achieve objectives, and (2) understand and deal with their development in a broader context and in a sustainable manner.

Questa definizione, come si legge, allarga il campo d'azione del processo di capacitazione, coinvolgendo non solo il management, quanto piuttosto tutti gli *stakeholders* multilivello che da un'eventuale riforma o più in generale da una policy di sistema, sono interessati, ("individui, gruppi, organizzazioni, istituzioni e società"). Il rafforzamento della capacità istituzionale ed amministrativa va concepito dunque come un'attività di "*consensus building*" di cooperazione inter-istituzionale multilivello, finalizzata al perseguimento degli obiettivi pubblici quali la produzione di beni pubblici o lo sviluppo e il miglioramento di servizi collettivi, in un ambiente in cui i diversi *stakeholders* partecipano al processo istituzionale di cambiamento in un'ottica di interesse comune.

In una recente pubblicazione, l'OCSE ha sottolineato come gli effetti di un programma di rafforzamento della capacità operativa del management pubblico e, in particolar modo, del management educativo, siano tutt'altro che slegati dalla quotidianità curricolare. In particolare l'organizzazione sottolinea come "un elemento chiave per il successo dell'implementazione di una riforma, risieda nell'assicurare che gli *stakeholders* locali, quali i *policy makers*, i manager scolastici, i docenti e i genitori abbiano sufficienti capacità da rispondere alla sfida proposta". Il citato documento sottolinea come questi attori debbano essere a conoscenza degli obiettivi delle politiche educative e delle conseguenze che l'implementazione di tali politiche avrà nei propri rispettivi ambienti di vita e lavoro e, soprattutto, come tali soggetti abbiano bisogno di strumenti che permettano loro di implementare le politiche come previsto, "in assenza di questo qualsiasi riforma rischia di essere deragliata al livello dove essa conta di più, nelle classi"³.

²OECD, "The challenge of capacity development. Working towards good practice", 2006, p. 44. Ulteriori definizioni disponibili sul Glossario OECD consultabile su <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5103>, controllato il 30/11/2015.

³OECD, "Getting It Right: Capacity Building For Local Stakeholders In Education", Background paper for the OECD/Poland conference "Effective Governance on the Local Level" 16-17 April 2012, Warsaw, Poland. Nostra traduzione, l'articolo è disponibile su <http://www.oecd.org/edu/ceri/50294371.pdf>, controllato il 30/11/2015. Si riporta di seguito la citazione in lingua originale "As education systems must increasingly respond to new societal, economic and individual needs, it is arguably the local level that is most challenged by these developments. It is at this level that education policies must be implemented, and it is here that they either succeed or fail. A key element of successful policy reform implementation is ensuring that local stakeholders such as policy makers, school leaders, teachers and parents have sufficient capacity to meet this challenge. In particular, they need adequate knowledge of educational policy goals and of the consequences that implementing these policy goals will have for their respective environments, and they need the tools to implement them as planned. Without these, the best policy reform risks being derailed at the level where it counts most: in the

Questo *statement* che enuclea in maniera chiara gli elementi per i quali il presente rapporto intende offrire una valutazione puntuale: la capacità operativa degli *stakeholders* multilivello, la capacità di trasferire a tali *stakeholders* le competenze necessarie ad affrontare le sfide che le *policies* del PON hanno finanziato, l'efficacia degli strumenti operativi che sono serviti a tale scopo ad ogni livello funzionale, la capacità di raggiungere i destinatari finali di primo e secondo livello, dunque senza trascurare il luogo ultimo dove tale azioni dovrebbero portare risultati: le classi.

In questo senso la struttura del presente rapporto prevede di indagare i percorsi di CB che sono stati attivati attraverso l'Asse II del PON FSE individuando alcuni aspetti specifici che ne possano restituire il grado di efficacia e di efficienza, anche con riferimento alla ricaduta esterna che essi hanno avuto.

Nei prossimi paragrafi si individueranno le domande valutative cui si è inteso indagare e gli ambiti sui quali tali domande sono state poste; si descriverà la metodologia di indagine descrivendo i vari *step* affrontati ai fini della ricognizione delle informazioni; si offriranno quindi gli esiti delle indagini, partendo dai contesti di riferimento e dalla capacità di spesa nel tempo, per verificare il grado di efficacia e di efficienza dell'azione, sia riguardo i destinatari finali e sia rispetto al sistema nel suo complesso. Si offrirà dunque un'analisi dell'asse, che richiami i punti di forza e di debolezza del percorso attuativo, e si ponga come *baseline* per l'individuazione degli elementi di continuità e di innovazione sul tema rispetto alla programmazione 2014-2020.

classroom". Ulteriori definizioni disponibili sul Glossario OECD consultabile su <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5103>, controllato il 30/11/2015.

2. Definizione dell'ambito di analisi e domande di valutazione

Il presente paragrafo intende dare conto della situazione di partenza del Programma rispetto all'Obiettivo Specifico di riferimento, esplicitando le domande di valutazione derivanti dagli obiettivi operativi proposti in fase di programmazione, nonché dall'analisi di fattori endogeni ed esogeni al sistema emersi nel corso dell'indagine valutativa.

2.1. Ambito dell'analisi

L'ambito d'analisi del rapporto afferisce l'asse II del PO FSE Competenze per lo sviluppo, che fa riferimento all'Obiettivo Specifico (OS) H e in particolare alle azioni che di tale obiettivo sono state affidate all'ente strumentale Formez attraverso specifici accordi tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Dipartimento Funzione Pubblica (DFP) della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Tali interventi sono elencati nel prospetto che segue⁴:

Tavola 1 – Interventi Obiettivo Specifico H

Obiettivo specifico h)	Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico
H1)	Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la <i>capacity building</i> , in particolare della dirigenza e del personale dell'amministrazione;
H2)	Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto della PA in ottemperanza alle direttive europee e comunque finalizzate a promuovere la trasparenza dell'azione amministrativa e la legalità;
H3)	Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo – contabile, anche attraverso l'adozione di nuovi modelli;
H.4)	Interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi.

Nell'ambito dell'obiettivo sono stati attivati i progetti riportati in Allegato⁵.

Gli obiettivi operativi proposti dal PO⁶ miravano a:

- [a]. Accompagnare la promozione della *capacity building* del personale dell'amministrazione scolastica, centrale, regionale e provinciale, nonché dell'istituendo Servizio di supporto all'autonomia scolastica, in particolare delle sue articolazioni nelle Regioni dell'Obiettivo Convergenza;
- [b]. Sviluppare le competenze nel controllo di gestione e verifica nell'uso delle risorse, nonché l'efficienza e la capacità di spesa;

⁴ Come si può verificare da un confronto con la tabella complessiva relativa all'Obiettivo Specifico H, riportata in Annex (si veda par. A.1, Figura 15) l'OS comprende anche alcuni progetti, individuati con il codice H9 e riguardanti il tema dell'autodiagnosi e dell'autovalutazione, nella fattispecie il progetto Valutazione e Miglioramento e il progetto VALeS. Tali Progetti tuttavia non sono oggetto diretto del presente rapporto, sebbene evidentemente non possano che aver influito sul giudizio complessivo dei destinatari riguardo le azioni capacitanti. Ove possibile, all'interno dell'analisi field, i giudizi riferiti agli interventi sub H9 sono stati isolati e non se ne è tenuto conto con riferimento alla presente valutazione.

⁵ Infra par. A.1.

⁶ PO Istruzione Competenze per lo sviluppo 2007-2013, versione consolidata, Roma 2012. Per comodità di valutazione e onde favorire il corretto riferimento del lettore agli obiettivi indicati, difformemente da quanto previsto nel PO in questo rapporto viene assegnata una lettera a ciascun obiettivo. Nel par. 4 (infra) ci si riferisce agli obiettivi con l'indicazione della lettera specifica qui riportata.

- [c]. Sostenere il rafforzamento del raccordo interistituzionale con interventi che rendano efficaci i passaggi dal sistema delle intese e dei momenti decisionali alle fasi di realizzazione;
- [d]. Sviluppare la capacità di comunicazione e informazione ai destinatari delle scelte politiche e attuative;
- [e]. Sviluppare conoscenze e competenze necessarie per operare con partner in ambito europeo;
- [f]. Potenziare il sistema di valutazione nazionale.

Tali obiettivi si riteneva potessero essere raggiunti attraverso le seguenti tipologie di azioni⁷:

- Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la *capacity building*, in particolare della dirigenza e del personale dell'amministrazione;
- Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto della PA in ottemperanza alle direttive europee e comunque finalizzate a promuovere la trasparenza dell'azione amministrativa e la legalità;
- Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile anche attraverso l'adozione di nuovi modelli;
- Interventi finalizzati a promuovere le capacità di comunicazione ed informazione ad un ampio pubblico su indirizzi politici, obiettivi, opportunità formative del settore istruzione;
- Predisposizione di sistemi di monitoraggio finalizzati al controllo dei flussi finanziari degli uffici dell'amministrazione centrale e periferica e delle istituzioni scolastiche delle aree dell'Obiettivo Convergenza, valutazione della loro capacità di spesa, tesa a sviluppare la capacità diagnostica e programmatoria dell'Amministrazione in materia economica-finanziaria, al fine di individuare e risolvere le debolezze del sistema e incentivare i suoi punti di forza;
- Interventi finalizzati a promuovere il raccordo interistituzionale, con le Regioni e con le parti sociali;
- Interventi formativi anche mediante visite di studio e tirocini in altri contesti nazionali ed europei;
- Interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale, nonché le attività di monitoraggio qualitativo e valutazione sulla base di standard condivisi sia a livello nazionale che internazionale;
- Analisi e studi sugli esiti formativi e la qualità delle scuole;
- Ricerche per valorizzare e rendere trasferibili le esperienze realizzate;
- Migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi.

Le numerose modifiche regolatorie introdotte nel periodo di programmazione – delle quali si è ampiamente detto altrove⁸ - hanno avuto l'effetto di modificare gli obiettivi attesi e attendibili dal programma. Apparirà

⁷ Per un dettaglio relativo agli indicatori di risultato e di realizzazione previsti dal PO si rimanda all'Allegato, par. A.1.

⁸ Si veda rapporto di valutazione complessivo.

qui dunque utile rileggere la teoria del Programma secondo alcuni obiettivi chiave “rielaborati” ai fini del presente studio⁹.

A valle del processo di analisi desk di cui si darà conto nei paragrafi successivi, si è inoltre posta la necessità di indagare anche alcune tematiche che appaiono particolarmente rilevanti ai fini di determinare in maniera corretta la qualità e l'efficacia delle azioni di capacitazione istituzionale portate a termine, perché dell'analisi costituiscono una relativizzazione e, dunque, offrono al percorso valutativo spunti interessanti per il perfezionamento del giudizio. In particolare sono stati individuati tre macro-ambiti di stretta attinenza con il tema della valutazione sulle azioni capacitanti:

- **Fattori territoriali:** la necessità di interazione con il territorio è un tema sottolineato da numerose circolari e da ultimo negli atti di indirizzo ministeriali per il 2015¹⁰, e risulta essere particolarmente rilevante ai fini della valutazione dell'impatto delle azioni capacitanti. Se da una parte difatti è evidente che la scarsa interazione con il territorio non è un tema che può essere del tutto addebitato alla mancanza di capacità da parte del management, perché legato a fattori ambientali di tipo politico, territoriale, economico, legalitario, d'altra parte è altrettanto evidente che la mancanza di una capacità operativa “esterna” da parte del management scolastico ha effetti sulla qualità dell'istruzione e dunque sull'obiettivo finale delle azioni capacitanti, citato in apertura.
- **Fattori endogeni al sistema dell'autonomia scolastica:** l'ampia gamma di azioni rientranti nel tema dell'autonomia scolastica include la capacità auto valutativa degli istituti, la disponibilità in termini di risorse e di organico, la capacità operativa derivante da processi di accorpamento o variazione della struttura organizzativa degli istituti, la capacità operativa del management e del middle management per la semplificazione delle procedure attraverso l'uso dell'ITC. Le citate tematiche, da considerarsi fattori endogeni del sistema scolastico sono invece esogeni rispetto al tema dell'efficacia delle azioni capacitanti e al contempo rilevanti ai fini della valutazione delle stesse perché in grado di cambiare la *baseline* di riferimento.
- **Fattori legati alla capacità attuativa e di spesa sull'obiettivo specifico:** l'attuazione dell'obiettivo è stata avviata con ritardo, le prime spese si hanno difatti nel 2011¹¹. Tale condizione ha certamente influenzato il grado di efficacia percepito dai destinatari, ponendo al contempo il sistema PA decentrato (USR e USP) nelle condizioni di dover agire da “surroga” rispetto alle competenze mancanti in capo al management scolastico.

La valutazione qui proposta prende dunque le mosse dalla strategia del Programma e dalle macro aree di analisi qui sopra esposte - e successivamente indagate attraverso l'analisi field - per verificare se e con quale estensione il processo capacitante proposto con le azioni dell'Obiettivo H sia stato efficace.

⁹ Infra, par. 4.3.5.

¹⁰ MIUR.AOODGCASIS, Atto di indirizzo concernente l'indicazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica per l'anno 2015, 06-02-2015, tra le altre priorità politiche 7 e 9.

¹¹ Per un dettaglio sulla valutazione finale dell'Asse, si veda infra par. 4.3.4.

2.2. Domande di valutazione

L'ambito di analisi sopra riportato prelude ad un percorso valutativo che intende indagare sugli impatti ottenuti su due livelli distinti, diretti e indiretti, ma anche sui fattori che hanno influenzato il raggiungimento di tali impatti e sul soddisfacimento dei fabbisogni formativi emersi dall'indagine, al fine di fornire spunti di riflessione utili all'attuazione della programmazione 2014-2020.

Con riferimento alle domande valutative previste dal programmatore, si riporta di seguito quanto previsto per l'Obiettivo Specifico all'interno del Piano unitario di valutazione:

Tavola 2 – O.S. H: Piano unitario di valutazione

Asse II Capacità istituzionale	Rafforzamento della capacità istituzionale e l'efficienza delle pubbliche amministrazioni e dei servizi pubblici a livello nazionale in una prospettiva di riforme miglioramento della regolamentazione buona governance nel settore dell'istruzione.	h) Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gli interventi formativi sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema che impatto hanno avuto sulla <i>capacity building</i>? ✓ I percorsi di formazione quale ricaduta hanno avuto sulla capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile e sulla capacità di gestione informatizzata dei processi; ✓ Le iniziative realizzate stanno avendo un impatto sull'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione e sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA? ✓ Gli interventi finalizzati a promuovere il raccordo interistituzionale che effetti hanno avuto nei rapporti con le Amministrazioni Locali e con le parti sociali? ✓ Le visite di studio e tirocini in altri contesti nazionali ed europei hanno favorito lo scambio di esperienze e la conoscenza dei sistemi educativi e gestionali? ✓ Qual è stato l'impatto degli interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale? ✓ Quali risultati hanno prodotto le analisi volte a rilevare la qualità percepita dalla popolazione di riferimento in merito ai servizi e al valore aggiunto del PON?
---	--	---	---

Al di là di quanto previsto dal Piano Unitario di Valutazione, che di questo rapporto costituisce la base di partenza, nel presente approfondimento sono state inoltre predisposte ulteriori domande valutative che hanno lo scopo di indagare sugli effetti indiretti delle azioni proposte, in ragione del livello di attuazione e dell'influenza dei citati fattori sulla capacità attuativa del programma e dell'Obiettivo Specifico in particolare.

Si riportano di seguito le principali domande valutative aggiuntive categorizzate per aree di interesse:

Impatti diretti:

- Raggiungimento degli obiettivi indicati dal PO in fase di programmazione;
- Grado di efficacia rilevato nell'avanzamento finanziario dell'asse.

Impatti indiretti:

- Impatto delle azioni sulla capacità del sistema di operare in reti multilivello;
- Impatto delle azioni sulla capacità del personale scolastico di utilizzo delle nuove tecnologie per l'auto-apprendimento.

Fabbisogni soddisfatti

- Settori per i quali si è soddisfatto il fabbisogno formativo attraverso la programmazione 2007-2013;
- Necessità di attivazione di ulteriori percorsi di capacitazione nella programmazione 2014-2020.

Si ritiene inoltre utile ai fini di una corretta relativizzazione della valutazione, e in ragione dei citati ambiti di influenza, introdurre anche un elemento di valutazione fattoriale che preveda lo studio dei seguenti **fattori di impatto**:

- Condizione territoriale di partenza;
- Impatto dei ritardi attuativi sull'efficacia percepita;
- Capacità di autovalutazione per la definizione del fabbisogno;
- Competenze di partenza degli attori.

3. L'approccio metodologico e gli step di attività valutativa

La metodologia di indagine utilizzata si è concretizzata in due fasi successive:

- **Analisi desk** di carattere propedeutico alle altre attività di analisi e finalizzate a fornire un quadro conoscitivo sugli interventi realizzati nel quadro del Programma. Le analisi sono state finalizzate ad offrire un quadro informativo di base per l'impostazione delle attività di ricognizione sul campo e per le attività valutative;
- **Analisi field**, finalizzata a comprendere a fondo i risultati raggiunti nonché i punti di attenzione e le criticità dando voce ai principali attori coinvolti nel processo di attuazione degli interventi sul territorio.

L'analisi desk, con riferimento al presente studio di specie ha riguardato i seguenti documenti, pubblicazioni e siti web:

- Rapporto Annuale di Esecuzione anni 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014;
- Rapporti di monitoraggio 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015;
- Rapporto Obiettivi di Servizio 2011, 2012, 2013;
- La Bussola di Riferimento dei PON Istruzione – Il trend dei principali indicatori statistici (Rapporto Indicatori 2011);
- Accordo ex art. 15 Legge 241/90 stipulato in data 21/12/2010 e Atto aggiuntivo siglato il 1° agosto 2012 che ha ampliato l'ambito di intervento del DFP;
- Buone pratiche di settore;
- Pubblicazioni "le scuole si raccontano";
- Piani di comunicazione;
- Valutazione ex ante del PON 2007-2013;
- Compendio Disposizione Attuazione Interventi 2015;
- Stato di avanzamento al Maggio 2015;
- Piattaforma ForMIUR;
- Normativa di riferimento¹².

¹² Si propone di seguito la principale normativa analizzata:

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (in GU 5 maggio 2005, n. 103). Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Legge 6 agosto 2008, n. 133, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.

Decreto-Legge 1 settembre 2008, n. 137, Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.

Decreto Del Presidente Della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81 Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

L'analisi field si è concretizzata nelle seguenti indagini:

- Questionari di indagine con le scuole;
- Intervista ai testimoni privilegiati;
- Intervista agli USR;
- Focus Group con un campione di Istituti scolastici nelle principali città delle Regioni Obiettivo Convergenza.

La metodologia di indagine prescelta fa coesistere alcuni elementi che si ispirano all'analisi fattoriale¹³, con l'applicazione della Teoria del Programma e dell'implementazione¹⁴. In una prima fase si analizzeranno i

Decreto Del Presidente Della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.12.

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Legge 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. G.U. 15 febbraio 2013, n. 39, Roma.

Decreto Del Presidente Della Repubblica 5 marzo 2013, n. 52, Regolamento di organizzazione dei percorsi della sezione ad indirizzo sportivo del sistema dei licei, a norma dell'articolo 3, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.

Decreto-Legge 28 giugno 2013, n. 76, Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti.

Decreto-Legge 12 settembre 2013, n. 104, Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.

Decreto-Legge 7 aprile 2014, n. 58, Misure urgenti per garantire il regolare svolgimento del servizio scolastico.

Legge 23 dicembre 2014, n. 190, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015).

Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015), Roma.

¹³L'analisi fattoriale ha trovato da sempre un notevole successo in diversi campi del sapere scientifico e certamente in notevole misura nelle scienze sociali e psicologiche (ma non solo in queste). Come sottolinea tra gli altri, Albano *"Le ragioni di questo successo risiedono essenzialmente nel fatto che l'analisi fattoriale permette di misurare proprietà che non hanno una definizione semplice e netta sul piano teorico e, conseguentemente, non sono rilevabili sul piano empirico mediante una singola operazione di misurazione. Le discipline sociali e psicologiche, come è noto, fanno un ampio uso di concetti che non sono direttamente osservabili: si pensi a concetti come l'autoritarismo, l'intelligenza, la secolarizzazione, la partecipazione politica e così via; non è pensabile che proprietà come queste possano essere rilevate con un unico strumento di rilevazione come avviene per esempio nella misurazione dell'altezza fisica di una persona, della sua età del suo stato civile [...]"*. Per un approfondimento sul valore dell'analisi fattoriale in campo sociale si veda tra gli altri: Albano, R. (2004), Introduzione all'analisi fattoriale per la ricerca sociale, Quaderni di Ricerca del Dipartimento di Scienze sociali dell'Università di Torino n°4, giugno 2004, Edizioni Libreria Stampatori, Torino;

¹⁴ Seppure delle cosiddette Theory Driven evaluations, si è ampiamente detto altrove (si veda al riguardo il Rapporto di valutazione complessiva del PON Istruzione FSE 2007-2013 Competenze per lo sviluppo, capitoli 1 e 2), appare qui opportuno riportare la letteratura di riferimento che traccia le caratteristiche fondamentali di questa metodologia, tra gli altri, in particolare Chen H.T. (1990), Theory Driven Evaluation, Sage Publication, London; Donaldson S.I., Scriven M. (2003), Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London; Donaldson S.I., Theory driven Program

risultati dell'analisi desk, con riferimento alle domande di valutazione presentate, successivamente si analizzeranno le risposte fornite rispettivamente ai questionari, alle interviste e nel corso dei Focus Group. Mentre una sintesi delle risultanze derivanti – in tema di CB – dai Focus Group territoriali e dalle interviste a testimoni privilegiati sono stati sistematizzati in due tavole riassuntive, i risultati da tali analisi derivanti sono stati concentrati in due paragrafi che descrivono gli impatti sui destinatari e sul sistema, nonché in un paragrafo specifico che indaga in maniera trasversale i risultati relativi alla capacità degli istituti di operare all'interno di reti multilivello.

I risultati di tali analisi saranno dapprima correlati in una tavola che richiama le domande valutative sopra proposte e successivamente pesati attraverso un indice che abbia come obiettivo una prima misurazione del grado di efficacia dell'asse e del livello di cambiamento indotto sul sistema scolastico a partire dalle domande valutative originariamente previste dal programmatore e da alcune altre domande valutative proposte dal valutatore. L'indice sarà costruito assegnando un valore di efficacia che verrà poi ponderato con un coefficiente derivante dai fattori di influenza sul sistema.

Si procederà di seguito all'applicazione della metodologia valutativa della Teoria del Programma e dell'implementazione, individuando così quali siano stati i meccanismi facilitatori e inibitori di ciascuno dei percorsi attuativi e definendo di conseguenza l'estensione dei risultati effettivamente conseguiti e gli effetti accessori che la realizzazione delle azioni ha portato in evidenza.

Si proporranno quindi due schede tematiche che, alla luce dell'indagine effettuata permettano di sintetizzare alcuni messaggi chiave relativamente ai punti di forza, di debolezza e agli effetti inattesi determinati dalle azioni del PO.

Infine i risultati derivanti dall'indagine verranno correlati all'interno di una tavola che richiamerà le azioni della Priorità di Investimento 11.i(FSE) del PO per la Scuola 2014 – 2020, offrendo ove possibile al programmatore spunti di analisi e *baseline* di riferimento relativamente a ciascuna delle buone pratiche precedenti da valorizzare e/o delle criticità che sarà necessario evitare in fase attuativa.

Evaluation, in Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London; Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation. A systematic approach*, sixth edition, Sage, Thousand Oaks; Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 386-416; Weiss C. H. (1997), *Theory based Evaluation: past, present and future*, *New Directions for Evaluation*, n.76; Weiss C.H. (1998), *Evaluation. Methods for studying Programs and Policies*, Prentice Hall, NY.

4. Gli esiti delle indagini

4.1. Il contesto di riferimento

Il Programma Operativo individuava all'inizio del periodo di programmazione, la necessità di far fronte ad alcune delle mancanze e dei ritardi del sistema scolastico nel suo complesso attraverso un percorso capacitante che si sarebbe dovuto concretizzare attraverso l'Asse II, Obiettivo Specifico H.

In particolare si riteneva essere particolarmente rilevante la messa a sistema di quel "reticolo organizzativo-decisionale" che presentava difficoltà nella fase di gestione, a causa (secondo l'analisi di contesto presentata con il PO), della mancanza di "meccanismi di interazione tra i vari soggetti". Inoltre lo stesso programmatore rilevava come particolarmente alto il rischio di un'autoreferenzialità del sistema che finisse per non dare conto dei potenziali colli di bottiglia del processo di *policy making* e per rallentare tale processo riducendone l'efficacia. Si proponeva dunque come rimedio un percorso di formazione e capacitazione che puntasse al miglioramento della *governance* unitaria del sistema, attraverso un intervento multidimensionale che da una parte accrescesse le capacità tecnico-amministrative, di monitoraggio e controllo e più in generale di cooperazione orizzontale e verticale nei livelli amministrativi, mentre dall'altra migliorasse le competenze relative all'attivazione delle procedure negoziali e di progettazione ed attuazione di processi complessi¹⁵.

A quanto correttamente rilevato nell'analisi di contesto proposta dal programmatore si deve aggiungere, secondo quanto rilevato da gran parte della letteratura, la condizione limitante allo sviluppo derivante da una diffusa mancanza di competenza gestionale intesa come "Leadership educativa" in capo al management scolastico¹⁶. Mentre il D.Lgs 165/01 individua difatti come è noto i DS come veri e propri manager i cui compiti sarebbero quelli di "...responsabili della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati di servizio"¹⁷, legando di conseguenza la qualità della performance scolastica alla capacità di guida di tale management- l'attuazione effettiva di tale riforma non è sempre corrisposta ad un investimento in termini di aggiornamento delle competenze. Appare utile sottolineare, prima di passare all'analisi dei risultati dell'indagine effettuata sull'asse, che le qualità di leadership del DS hanno secondo la maggior parte della letteratura, effetti, seppur indiretti, sul miglioramento della performance degli allievi, dunque impattano, come si diceva in apertura con riferimento alle raccomandazioni OCSE, nel luogo ove ciascuna riforma conta di più: la classe¹⁸.

¹⁵ PO Istruzione Competenze per lo Sviluppo 2007-2013, par. 1.1.1.

¹⁶ Tra gli altri, Di Liberto, Schivardi, Sideri, Sulis "Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani", Programma Education FGA, Working paper 48 (7/2013), Fondazione Giovanni Agnelli, Roma, 2013.

¹⁷ Decreto Legislativo n. 165/01, art. 25.

¹⁸ Tra gli altri Grissom e Loeb, ad esempio, sottolineano come non tanto il ruolo di assistenza all'insegnamento, quanto il ruolo, preponderante nella riforma del 165/01, di leadership educativa con riferimento principalmente alle competenze manageriali e organizzative dei DS, abbia effetti positivi sulla performance degli studenti, perché in grado di facilitare e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento; Grissom e Loeb "Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals", disponibile su <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/grissom%20loeb%20%26%20master%20instructional%20time%20use%5B1%5D.pdf> controllato il 30/11/2015.

4.1.1 La formazione offerta dal livello centrale¹⁹

Complessivamente nel settennio di Programmazione la formazione rivolta allo sviluppo professionale del personale scolastico è per il 77% offerta dalle scuole e per il 23% formazione nazionale (Figura 21)²⁰. I dati relativi alla formazione offerta dal sistema nazionale comprendono i percorsi formativi erogati dai 3 enti che nel corso della programmazione sono stati coinvolti nella predisposizione di percorsi di formazione per il personale scolastico, Indire, Invalsi e Formez²¹. Come ampiamente descritto il presente rapporto tiene conto delle misure attivate sull'asse H che sono stati affidati al Formez²² e i cui primi progetti sono partiti nel 2011.

Dall'AS 2010-2011 all'AS 2014-2015 la partecipazione delle scuole alla formazione offerta dal livello nazionale (non dunque dalle singole scuole), ha fatto rilevare un tasso di partecipazione che ha subito notevoli variazioni, passando dal 12% del 2010-2011 al 3% del 2014-2015. Il picco pari al 13% come si può evidenziare dal grafico in Figura 22 è corrispondente all'AS 2011-2012 anno durante il quale è stato reso pienamente operativo l'asse II OS H. Il tasso di partecipazione medio sul quinquennio di riferimento è dell'8,8%. Il grafico di cui alla Figura 23 espone la partecipazione alla formazione nazionale suddivisa per regione, come si evidenzia dai dati la regione Puglia ha evidenziato su tutto il periodo sempre il dato massimo.

Con riferimento alle scelte formative, si osserva una distinzione fisiologica tra le scelte dei docenti e quelle del personale amministrativo. Come mostra il grafico in Figura 24 tra i docenti il tema della valutazione è stato particolarmente ben accolto (oltre il 57% del totale), mentre la *governance* ha raggiunto solo il 3% delle richieste. L'efficacia della scelta di offerta formativa nazionale viene assolutamente confermata nel caso della formazione docenti dai dati relativi agli abbandoni, (si vedano la tabella e il grafico relativi in Annex, Figure 25 e 26), non si registra difatti alcun abbandono per i corsi offerti su tale tematica, laddove si rilevano invece alcuni abbandoni con riferimento al tema della *governance*. Relativizzando i dati, tuttavia, si evidenzia come tale ultimo dato sia ancora fisiologico e assolutamente accettabile, perché corrispondente ad un 4% del totale delle iscrizioni, ben al di sotto della media generale del 15,5%.

Ha minore successo, stando ai dati forniti dal Programmatore nel citato rapporto, la partecipazione del personale ATA ai corsi che fanno riferimento all'OS H. Il dato della partecipazione si attesta all'8%, e il tasso di abbandono è piuttosto alto (ben il 34% del totale, Figure 27, 28 e 29).

Con riferimento al personale dirigenziale, si rileva invece come il tema della *governance* sia il più accorsato: oltre la metà delle iscrizioni dei Dirigenti Scolastici e dei DSGA difatti si riferisce a tale ambito. Anche in questo caso – come rilevato per i docenti - si ha un ottimo risultato di partecipazione relativamente alla valutazione. L'andamento della partecipazione ai percorsi formativi, naturalmente, riflette tale suddivisione, fa rilevare difatti un picco del 54% nell'AS 2012-2013 ma registra tassi massimi in tutto il quinquennio tra il 2010 e il 2014 (Figure 30, 31), periodo in cui i corsi più richiesti sono stati attivati. Un dato particolarmente interessante al fine di rilevare il tasso di successo delle azioni portate a termine a favore del personale dirigenziale è rappresentato dal tasso di partecipazione relativizzato con il numero di DS e DSGA attivi. Come

¹⁹ Con riferimento al presente paragrafo le figure citate in parentesi sono disponibili in Annex, si veda par. A.2

²⁰ I dati seguenti sono tratti dal Rapporto di Monitoraggio FSE Competenze per lo Sviluppo 2015, presentati al Comitato di Sorveglianza del giugno 2015. I grafici relativi sono disponibili in Annex a partire dal par. A.2.

²¹ Per una tavola di dettaglio relativa alle competenze di ciascuno degli enti coinvolti si veda in Annex il par A.1.

²² Giusto Accordo ex art. 15 Legge 241/90 stipulato in data 21/12/2010 e Atto aggiuntivo siglato il 1° agosto 2012 che ha ampliato l'ambito di intervento del DFP.

si può facilmente rilevare dall'istogramma disponibile in Annex (Figura 28) in ciascuna delle regioni il tasso è vicino al 100% e in alcuni casi la percentuale degli iscritti al PON supera quella degli attivi (è il caso della Calabria e della Puglia).

A fronte del forte interesse rilevato in fase di iscrizione, tuttavia, si rileva un tasso di ritiro piuttosto alto nei corsi relativi all'OS H che come si può vedere dai grafici in Annex (Figure 33 e 34) giunge ad una percentuale del 20%, ben al di sopra della media generale. Come vedremo tale tasso di abbandono è certamente sintomatico di una scarsa soddisfazione rispetto alla formazione fruita, il tema sarà spesso oggetto di dibattito nei Focus Group territoriali²³.

4.1.2 I risultati dell'azione Formez sull'OS H

Al termine di questa sezione del rapporto dedicata al contesto di partenza della valutazione, si ritiene sia utile offrire uno specifico focus relativo all'azione relativa ai dei progetti specificatamente attivati dal Formez a valere sull'asse H del PO.

Lo schema seguente definisce la suddivisione delle azioni portate a termine in ragione delle convenzioni stipulate nel periodo di riferimento sotto l'unico accordo quadro MIUR-DFP del 2010.

Tavola 3 – Accordo MIUR DFP

Accordo MIUR DFP - 21 Dicembre 2010	
Convenzione DFP - Formez PA del 28/7/11 <ul style="list-style-type: none">• CAF: Miglioramento delle performance delle Istituzioni Scolastiche• Sviluppo delle competenze dei DS e DSGA• Controllori di I Livello• Controllori di II Livello	Atto Aggiuntivo alla Convenzione (28/8/12) <ul style="list-style-type: none">• CAD: Agenda digitale• Attività Negoziali - Formazione in presenza e a distanza• Task Force e servizi integrati di accompagnamento sulle attività negoziali• Agorà: Portale ForMIUR

Fonte: Nostra elaborazione su dati Formez, MIUR

La tabella che segue descrive I risultati dell'azione Formez a valere sull'asse II OS H, in termini di partecipazione alle azioni capacitanti²⁴.

²³ Per una sintesi degli interventi in tema di CB, divisi per regione, si veda la tavola in Annex, par. A.3.

²⁴ La tabella riprende quanto presentato dallo stesso Formez al DFP e al MIUR nella presentazione del 26 giugno 2014 relativa allo stato di avanzamento dei lavori.

Tabella 1 – I risultati dell'azione del Formez a valere sull'asse II O.S.H – Anni 2011-2014

Progetto di riferimento	Partecipanti /Scuole	note
<i>Attività negoziale</i>	<i>n.d.</i>	
<i>POF e programma annuale</i>	<i>n.d.</i>	
<i>Gestione del programma annuale</i>	<i>n.d.</i>	
<i>Workshop</i>	118	
2012	7946	**
<i>11 seminari informativi territoriali</i>	2400	
<i>5 seminari conclusivi</i>	600	
<i>4 incontri di 3 gg referenti AV</i>	350	
<i>Percorso scuole pilota (FAD)</i>	2700	
<i>Percorso AV guidata</i>	1400	
<i>Laboratorio di accompagnamento</i>	496	
2013	1400	
<i>Webinar</i>	125	*
<i>Aule virtuali</i>	110	*
<i>Incontri territoriali</i>	117	*
<i>Team caf</i>	15	
2014	400	*
<i>F@cile CAF</i>	<i>n.d.</i>	
<i>Open CAF</i>	<i>n.d.</i>	
2011-2012-> Giu 2013		
<i>Linea A - 40 lab regionali</i>	217	
<i>Linea B - Comunità professionale - 14 lab</i>	96	
Lug 2013-> Giu 2014		
<i>4 Lab regionali</i>	65	
<i>Comunità professionale controllori</i>		
<i>Modulo "la semplificazione e il CAD"</i>	1608	
<i>Modulo "gli strumenti per la semplificazione e la digitalizzazione della PA"</i>	1352	
<i>Assistenza progetti FESR</i>	1751	***
<i>Laboratori</i>	590	***
<i>Assistenza agli sportelli</i>	381	***
<i>Assistenza per la certificazione</i>	152	***
<i>CAD</i>	1752	
<i>Controllori di I livello</i>	300	
<i>Controllori di II livello</i>	131	
<i>CAF</i>	2400	
* Il dato si riferisce alle scuole e non alle persone		
** Dato non fornito dal Formez, ricavato dai dati parziali riportati; il conto presuppone che per ogni scuola abbia partecipato una persona		
*** Il dato si riferisce agli interventi a supporto delle scuole		
n.d. il dettaglio non è disponibile		

Fonte: nostra elaborazione su dati Formez -DFP

Ulteriori approfondimenti relativi all'attività portata a termine dal Formez possono essere trovati in Allegato, dove riportiamo nello specifico quanto presentato dall'ente al Dipartimento della Funzione Pubblica (DFP) in occasione del rapporto sullo stato delle attività al giugno del 2014.

4.1.3 I risultati dell'indagine field sui temi relativi alle azioni capacitanti

Si riportano di seguito i risultati dell'analisi field per quanto riguarda le tematiche di riferimento del presente rapporto. I grafici cui si fa riferimento nel presente paragrafo sono riportati in Annex²⁵ per comodità di analisi e si richiamano le risposte ottenute per i questionari sottoposti ai Dirigenti Scolastici e ai Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi, relativamente a tre aree principali: l'autodiagnosi e l'autovalutazione, la *governance*, lo sviluppo delle reti e del territorio.

Con riferimento al tema dell'autodiagnosi, sebbene si rilevi in maniera chiara l'importanza percepita per il processo valutativo, lascia spazio ad una riflessione un'alta percentuale di DSGA che ritiene che l'applicazione della metodologia non abbia portato effetti apprezzabili nella gestione del servizio. Il dato viene ulteriormente corroborato dalla presenza di percentuali basse, sia di DS sia di DSGA, che ritengono che il percorso di autovalutazione sia stato rilevante ai fini dell'ottimizzazione delle risorse finanziarie e materiali, e delle risorse umane e professionali. Sebbene dunque si veda una linea di orizzonte cui tendere e per giungere alla quale il sistema valutativo costituisce un metodo efficace e utile (definizione di piani di intervento e diagnostica), ancora non si vedono nella pratica quotidiana effetti apprezzabili. Ciò lascia supporre la necessità di un percorso di stabilizzazione delle procedure le quali, com'è del tutto evidente, producono per loro natura effetti soprattutto nel medio periodo.

Con riferimento alla gestione, il tema della dotazione tecnologica assume un aspetto particolarmente rilevante quando ci si accosta alla necessità di semplificazione (che peraltro dell'asse 11 del PO 14-20 costituisce una delle ossature). Appare qui significativo che l'uso delle nuove tecnologie sia particolarmente spinto (ben il 31% dei DS e il 28% dei DSGA) solo per quelle procedure che le rendono obbligatorie. In questo senso (come vedremo anche dai risultati dei Focus Group), appare chiara la necessità di una domanda pubblica di innovazione che funga da innesco del processo di autoaggiornamento (o della percezione della necessità di un autoaggiornamento) in tema di nuove tecnologie.

Quando si scende nello specifico tale teoria trova un'ulteriore conferma: si scopre difatti che ben il 64% degli istituti non si è adeguato alla necessità di controllo dei flussi finanziari dell'Amministrazione mentre oltre il 50% ha provveduto a "prendere iniziative a supporto delle procedure di acquisto della PA". Il dato dà conferma -ove ce ne sia bisogno- di come la richiesta pubblica stimoli la crescita nel settore.

L'ultimo grafico dedicato a questa tematica conferma quanto sopra, solo nel 27% dei casi si rileva una particolare importanza per i percorsi attivati in tema di sviluppo di capacità di controllo di gestione, mentre in oltre il 42% dei casi non sono stati avviati percorsi formativi *ad hoc*. Una situazione molto simile si ottiene quando si analizzano le risposte relative alla gestione informatizzata dei processi.

Con riferimento al processo di trasformazione della scuola in un centro polifunzionale di servizio, si evince chiaramente una mancanza di interesse (generato con tutta probabilità dalla percezione di una scarsa priorità) rispetto all'argomento. Risponde Sì alla domanda solo il 26.3% dei presidi e il 21% dei DSGA (e anche questo scostamento appare piuttosto singolare e offre qualche indizio rispetto al fatto che il tema non è particolarmente "acquisito" da parte del management e del middle management scolastico). Anche in questo caso, rispetto all'effetto di strutture con funzioni specifiche, presso le istituzioni si rileva che per la maggior parte degli intervistati la ricaduta appare positiva, tuttavia la risposta è netta solo per il 30% circa del

²⁵ Infra, Allegato par. A.3.

campione, laddove per il 44% circa gli effetti, presumibilmente positivi, sarebbero da controllare tra qualche tempo (“non è stata ancora valutata la dimensione ma si ritiene che ci sia stato un miglioramento connesso”).

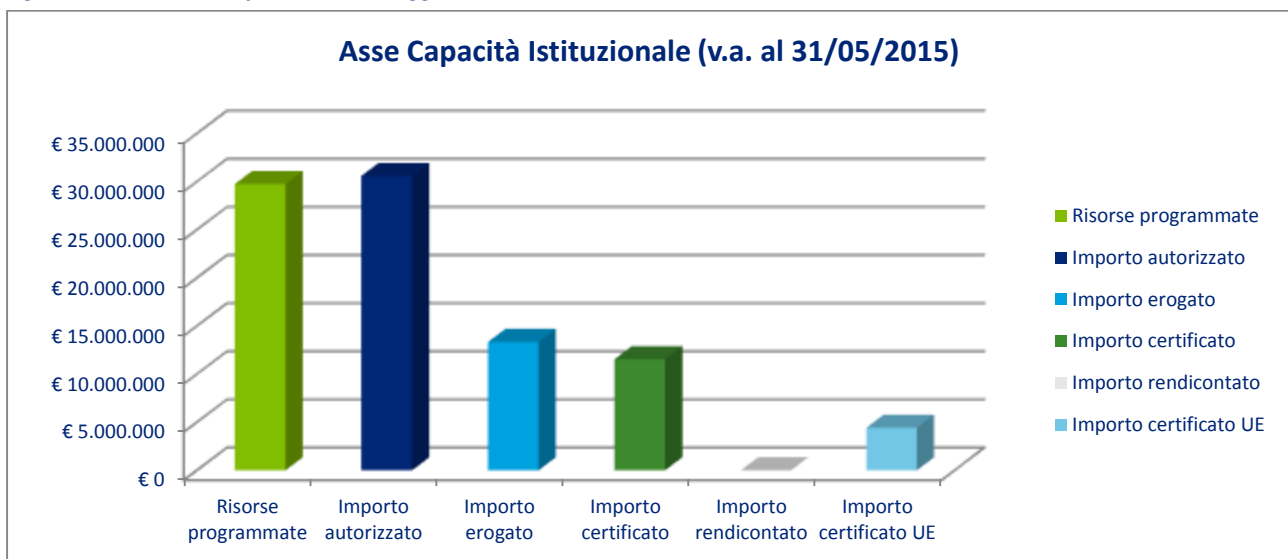
Con riferimento alle reti e a quanto concerne l’apertura del sistema scuola verso l’esterno si ottiene un risultato chiaro, che potrebbe riassumersi come segue: le potenzialità sono molto ampie e lo si percepisce anche nella quotidianità, tuttavia gli investimenti e le risorse non sono ancora sufficienti. Inoltre, si rileva in maniera abbastanza netta che molti fattori influiscono sulla riuscita dell’apertura, in particolare le “differenze di organizzazione” e la “positività degli interlocutori”. A tali fattori come si vedrà nell’analisi dei Focus Group²⁶, si aggiunge la differenziazione geografica che porta ad approcci differenti di apertura al territorio.

4.2. Analisi dell’attuazione finanziaria

L’asse H è stato attivato come più volte richiamato in precedenza in esecuzione dell’accordo DFP-MIUR del Dicembre 2010, di conseguenza i primi 4 anni di programmazione non hanno visto un avanzamento.

I dati che si riportano nel grafico che segue richiamano lo stato dell’arte al Maggio 2015:

Figura 1 – Avanzamento finanziario a Maggio 2015



Il grafico riprende quanto riportato nella tabella seguente²⁷, che si ritiene utile proporre al fine di favorire l’analisi comparativa tra assi:

Tabella 2 - Avanzamento finanziario a Maggio 2015

	Risorse programmate	Importo autorizzato	Importo erogato	Importo certificato	Importo rendicontato	Importo certificato UE
ASSE II CAPACITÀ ISTITUZIONALE	€29.740.000	€30.584.962	€13.340.542	€11.534.944	-	€4.425.986
ASSE I -CAPITALE UMANO	€1.396.752.312	€ 1.523.278.654	€1.340.459.534	€1.303.361.545	€1.344.950.272	€ 1.176.663.954

²⁶ Si veda Allegato par. A.3.

²⁷ La tabella è stata presentata in occasione del Comitato di Sorveglianza FSE 2007-2013 del Maggio 2015, fonte: MIUR.

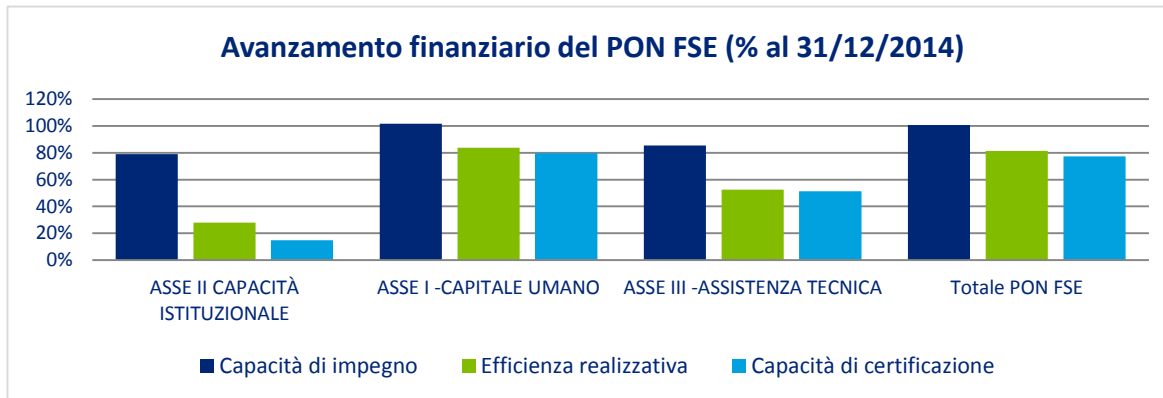
	Risorse programmate	Importo autorizzato	Importo erogato	Importo certificato	Importo rendicontato	Importo certificato UE
ASSE III - ASSISTENZA TECNICA	€ 59.437.179	€ 59.749.695	€ 38.239.914	€ 37.337.803	€ 13.570.055	€ 31.755.477
Totale	€ 1.485.929.492	€ 1.613.613.313	€ 1.392.039.990	€ 1.352.234.292	€ 1.358.520.328	€ 1.212.845.418
Erogato/Autorizzato						
ASSE II CAPACITÀ ISTITUZIONALE	33,18%		86,47%		43,62%	
ASSE I -CAPITALE UMANO	87,78%		97,23%		88,00%	
ASSE III - ASSISTENZA TECNICA	83,04%		97,64%		64,00%	

Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR - Comitato di Sorveglianza FSE 2007-2013, 28 maggio 2015

Come si nota a fronte di un importo erogato pari al 43,62% del totale autorizzato, la spesa certificata rappresenta l'86,47% di tale importo, mentre se si considera la spesa certificata dall'UE, essa risulta notevolmente bassa, rappresenta difatti solo il 33,18% dell'importo erogato. Il dato acquisisce maggiore valore se confrontato con quanto accade sugli altri assi per i quali le spese certificate sull'importo erogato costituiscono il 97,23% sull'asse I e il 97,64% sull'asse III, allo stesso modo la spesa certificata dall'UE l'importo è pari rispettivamente all'88% e al 64%.

Per altro verso come richiamato nel seguente grafico l'incremento dell'avanzamento finanziario per l'asse II nel 2014 è stato anche maggiore rispetto agli altri due assi:

Grafico 1 - Avanzamento finanziario PON FSE per asse al 31/12/14

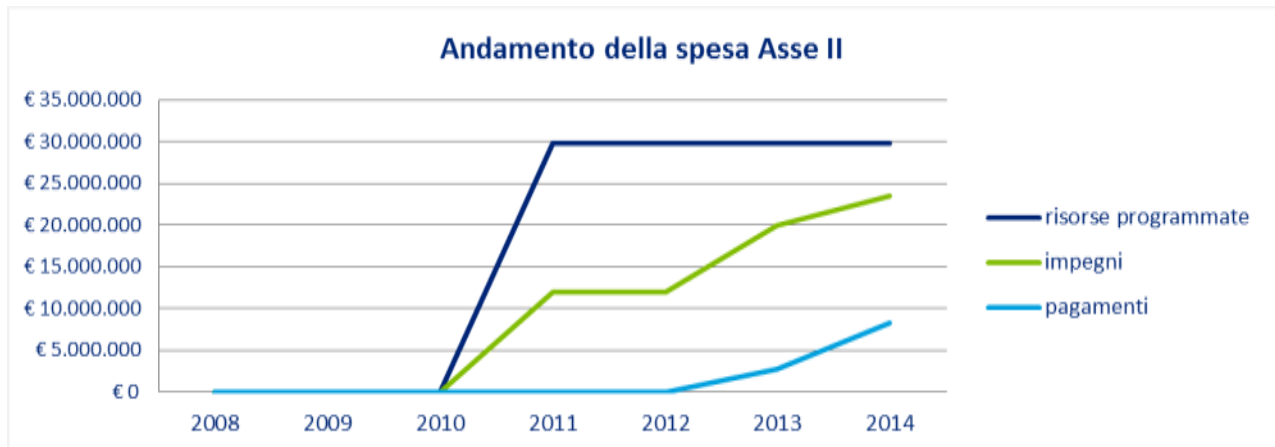


Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

E' evidente dunque che tale asse sconta la tardiva stipula degli accordi che ne hanno permesso l'avviamento delle misure attuative.

Maggiori dettagli relativamente all'andamento finanziario dell'asse possono essere richiamati analizzando le serie storiche di spesa derivante dai dati dei RAE del periodo di programmazione.

Grafico 2 – Andamento della spesa Asse II



Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR - Comitato di Sorveglianza FSE 2007-2013, 28 maggio 2015

Come si nota dall'andamento delle linee del grafico, la crescita è esponenziale negli ultimi anni, specialmente con riferimento ai pagamenti. Al dicembre 2014, tuttavia, il delta da colmare tra impegni e risorse programmate è ancora molto ampio, pari a 6.2 milioni di euro ovvero il 20,9% del totale programmato, inoltre i pagamenti effettuati alla stessa data erano ancora piuttosto bassi, pari ad 8.3 milioni di euro corrispondenti ad una percentuale del 28% del totale. La situazione, stante i dati del Rapporto di Monitoraggio 2015 appare migliorata nell'anno in corso, durante il quale i pagamenti sono saliti a 13.3 milioni ovvero al 44,8% del totale impegnato.

4.3. Analisi dell'efficacia degli interventi attivati

Con riferimento agli interventi attivati sull'asse II si rimanda all'Allegato per un estratto documentale specifico delle azioni portate a termine, azioni che sono state oggetto dell'analisi desk del presente rapporto e i cui risultati sono stati riportati nei paragrafi precedenti in termini di partecipazione e estensione dei risultati ottenuti dall'ente strumentale incaricato. Tuttavia, appare qui utile riportare anche le impressioni riscontrate a fronte dell'analisi *field* che è stata elaborata specificatamente per la redazione del rapporto di valutazione. Come ampiamente descritto in apertura l'analisi ha tenuto conto delle opinioni dei partecipanti ai Focus Group territoriali, delle opinioni dei testimoni privilegiati coinvolti nel percorso valutativo e, naturalmente, dei risultati dei questionari *online* sottoposti alle scuole. I risultati specifici delle analisi portate a termine attraverso l'indagine di campo, sono riscontrabili nel paragrafo dedicato in Allegato²⁸, i paragrafi che seguono descrivono sulla base di quei dati, la percezione del successo delle azioni portate a termine in tema di capacitazione istituzionale sia da parte dei diretti destinatari delle azioni sia da parte dei testimoni chiave che sono stati oggetto di indagine. I temi tenuti in considerazione sono sia quello del percorso formativo in sé, sia, per coerenza e completezza, quello della correlazione con il territorio e le reti di riferimento: la corretta gestione dell'ente scolastico, nel contesto normativo e regolatorio descritto, passa difatti anche (e forse soprattutto) dalla capacità di apertura del sistema scolastico al contesto socio-culturale e imprenditoriale.

²⁸ Cfr. Allegato

In conclusione del presente paragrafo proponiamo infine una valutazione complessiva dell'asse in base agli obiettivi del PO, richiamati in una tabella generale di correlazione tra risultati attesi e risultati raggiunti, una scheda tabella di sintesi che richiama la teoria del Programma proponendo le linee di implementazione potenziali, due schede sintetiche che trattano due tematiche chiave dell'asse, ovvero l'aggiornamento delle competenze del personale e le reti e il territorio di riferimento.

4.3.1 Ricadute sui partecipanti

I questionari sottoposti a DS e DSGA e i Focus Group ad essi dedicati, hanno fatto rilevare un apprezzamento relativo per le azioni portate a termine attraverso il PO in ambito *governance* e valutazione. L'analisi *field* effettuata²⁹, difatti, ha fatto registrare un miglioramento dell'efficienza relativamente ad alcune procedure, in particolare:

- È stato fatto rilevare un miglioramento in termini di efficientamento del sistema in tema di acquisti per la PA;
- È stata sottolineata da più parti l'importanza e l'efficacia operativa dell'azione formativa in tema di attività negoziale (in special modo a supporto delle procedure afferenti l'Asse II FESR).

Si è rilevato inoltre un effetto capacitante indiretto derivante non tanto dalla formazione fruita quanto dall'applicazione delle procedure PON:

- La familiarizzazione con le nuove tecnologie nei processi gestionali è stata facilitata indirettamente dall'uso della piattaforma *e-government* che si è dimostrata uno strumento indispensabile per la programmazione, il monitoraggio e la rendicontazione di ogni intervento;
- Le metodologie di monitoraggio e controllo sono state spesso mutate per favorire la corretta gestione delle attività curriculari e extracurriculari non direttamente collegate al PO.

Per altro verso si sottolineavano al contempo alcuni punti di debolezza, nella fattispecie:

- La qualità del percorso formativo non sempre percepita come eccellente e /o appropriata rispetto alle esigenze del target;
- Le iniziative a supporto del controllo di gestione sono ancora largamente insufficienti, anche a causa di un impatto poco soddisfacente della formazione attivata sul tema;
- La percentuale di scuole nelle quali non sono stati attivati sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari è ancora molto alta.

Il livello di abbandono corrispondente a tali percorsi, come si è visto nell'analisi desk sopra riportata ancora particolarmente alto tra i DS e i DSGA è in qualche modo lo specchio di tale scarsa soddisfazione per le azioni formative. Anche ove il sistema di capacitazione sembra avere funzionato si rilevava difatti un deficit operativo derivante dal ritardo con il quale tale processo è stato attivato.

²⁹ Si veda al riguardo Allegato par. A.3.

4.3.2 Ricadute sul sistema

Da un punto di vista sistemico, affinché il percorso intrapreso possa produrre risultati nel medio-lungo termine, risulta ancora necessario consolidare quanto fatto assicurando maggiori investimenti sulla formazione e le competenze sia dei dirigenti che del corpo docenti. Emerge, infatti, che le attività svolte abbiano prodotto un risultato più rilevante a livello di singolo fruitore ma che ciò non abbia sempre portato ad un effetto "cascata" sull'efficacia dell'azione amministrativa e sull'innovatività della docenza.

Nel corso dell'analisi *field* si sono rilevati alcuni punti di forza, ad esempio:

- Con riguardo al tema della diagnostica e dell'autovalutazione, trova conferma un nuovo approccio delle scuole nel costruire e gestire strategie di sviluppo basate sui propri fabbisogni in esito al non facile percorso al cambiamento promosso dal Programma;
- Le azioni capacitanti hanno supportato il percorso di coesistenza e complementarità del sistema FESR/FSE, in particolare con riferimento all'Asse II FESR;
- Si rileva un'efficace correlazione dell'azione capacitante con le attività di assistenza tecnica proposte a supporto di Scuole eUSR;
- Emerge una generale soddisfazione rispetto alle modalità operative e all'uso delle piattaforme GPU e ForMIUR, ciascuna rispetto alle relative funzioni.

Si rilevano per altro verso alcuni punti di debolezza sistemica, quali ad esempio:

- Ritardo nell'attivazione dell'asse e delle misure relative e conseguente necessità di "surroga" da parte degliUSR al sistema di capacitazione nel periodo non coperto da azioni di sistema (2007-2011);
- Mancanza di gratificazione corrispondente all'impegno da approfondire per adeguare le proprie competenze e portare a risultati di maggiore efficacia per la scuola rischia di vanificare lo sforzo di capacitazione a causa di un abbassamento dell'interesse;
- Percezione del capacitazione come risposta emergenziale al cambiamento amministrativo e non come percorso di avvicinamento alle riforme;
- Necessità di ulteriori approfondimenti sul tema della cultura della valutazione e dell'autovalutazione, sull'uso dell'ITC nella didattica, sulla riforma CPIA, sulle reti multilivello a supporto dell'alternanza;
- Con riferimento alle procedure informatizzate di gestione dei flussi finanziari e in generale all'uso dell'ICT al fine del miglioramento della performance scolastica, si rileva ancora una larga fetta di personale che non è ancora nelle condizioni di approcciarsi efficacemente a tale cambiamento, appare dunque auspicabile l'attivazione di ulteriori percorsi di affiancamento e formazione dedicati all'uso delle nuove tecnologie in ambito gestionale.

4.3.3 Reti tra i diversi livelli amministrativi e soggetti del territorio

Stride con la sempre maggiore autonomia scolastica e con la necessità operativa che ne deriva anche alla luce delle ultime riforme, la scarsa capacità di apertura verso il territorio. In tal senso i giudizi dei destinatari hanno fatto rilevare alcune difficoltà funzionali, quali ad esempio la scarsità delle risorse e di investimenti, o sistemiche – ad esempio lo scarsa diffusione di centri polifunzionali in grado di supportare tale apertura, o la forte influenza del contesto territoriale di riferimento rispetto alla possibilità di coinvolgere in attività scolastiche il tessuto economico sociale e produttivo. Avrebbe influenza sull'apertura del sistema, inoltre, la scarsità del "ritorno degli investimenti" sulla rete. In particolare e per entrare nello specifico, sembrerebbe che le azioni che hanno mirato a favorire l'apertura delle scuole al mondo del lavoro abbiano fatto rilevare una debolezza della capacità degli istituti di stabilizzare nel tempo i rapporti con le imprese e gli altri stakeholder territoriali coinvolti (es: Camere di commercio, Associazioni di Categoria, Associazioni del terzo settore) e di acquisire un miglioramento tangibile delle competenze da parte del corpo dirigente e docente in esito al contatto con il mondo imprenditoriale; stupisce ancor di più – e costituisce dunque un campanello d'allarme – il fatto che non risulta che siano state attivate collaborazioni/sinergie con gli enti locali neanche per quanto attiene la gestione degli interventi di edilizia scolastica a valere sul PON FESR 2007–2013 "Ambienti per l'Apprendimento" né con altri rappresentanti della società civile, come le parti sociali e altre amministrazioni. Tutto ciò si è tradotto evidentemente in una mancata incisività ed efficacia delle reti territoriali che ha avuto come conseguenza anche una scarsa apertura alla volontà di creare complementarietà con altri canali di finanziamento operanti sui medesimi territori e beneficiari del PON. Gli stessi *stakeholders* multilivello intervistati nel corso dell'indagine, in merito a tale tematica sottolineano come il PON abbia sofferto di un certo "scuola centrismo". Ciò non toglie che tutta la platea degli enti e dei soggetti intervistati abbia rilevato l'importanza di considerare tali leve un'opportunità. Si riconosce difatti che attraverso lo strumento dell'accordo di rete sia possibile promuovere l'insegnamento tra pari, nonché risolvere il problema dell'assenza di risorse finanziarie per la manutenzione condividendo, a tal fine, le necessarie competenze tecniche.

4.3.4 Valutazione complessiva dell'asse in base al PO

Avendo dato conto delle fasi di analisi e delle prime osservazioni valutative che da esse sono derivate, ai fini di una corretta valutazione dell'avanzamento del sistema rispetto a quanto previsto in fase iniziale di programmazione, si ritiene ora utile riproporre le domande valutative poste in origine e quelle aggiuntive cui si accennava in apertura, al fine di ricondurre la presente valutazione ad un punto di sintesi che dia evidenza dei punti di forza e di debolezza rilevati. La valutazione impatti – ove possibile e pertinente – riporta la suddivisione degli impatti sia sui destinatari che sul sistema. Si riportano altresì i fattori di influenza che possono aver modificato l'efficacia prevista.






La tavola riporta un indice di efficacia che segue la seguente correlazione: a ciascuno degli impatti viene assegnato una valutazione specifica su una scala da 1 a 5 dove 1 è il minimo e 5 è il massimo. I valori così ottenuti vengono di seguito ponderati attraverso l'applicazione di un coefficiente che intende mitigare gli effetti derivanti da fattori esogeni al sistema o agli interventi presi in considerazione per quella specifica




valutazione. Ad un grado di influenza più alto corrisponde un coefficiente più alto. Ad un'influenza nulla corrisponderà un valore di 1, laddove ad un'influenza molto alta corrisponderà un valore di 2³⁰. Un indicatore grafico descrive il livello di efficacia rilevato sul raggiungimento dei risultati previsti e di conseguenza una risposta sintetica alle domande di valutazione proposte³¹

³⁰ La scala di valori prescelta per il coefficiente di influenza è strutturata su 4 valori dove 1 corrisponde a nessuna influenza; 1,3 e 1,6 a gradi di influenza intermedi e 2 al massimo grado di influenza rilevato.




³¹ I tre simboli riportati sono calcolati in base alla seguente regola: un valore totale più alto di 25 corrisponde ad un buon grado di efficacia rilevato che viene sintetizzato con un segno di spunta verde, un valore tra 5 e 25 ad un grado di efficacia medio che viene con un punto esclamativo giallo, ad un valore inferiore a 5 corrisponde un grado di efficacia basso che viene sintetizzato graficamente con una "x" di colore rosso.



Tavola 4 – La valutazione degli impatti del PO

Rif.	Domanda	Valutazione d'impatto sui destinatari	Valutazione d'impatto sul sistema	Fattori di influenza	Indice di efficacia
Piano unitario di valutazione	Gli interventi formativi sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema che impatto hanno avuto sulla capacity building?	L'impatto rilevato sui destinatari non è del tutto soddisfacente, con approccio controfattuale tuttavia si deve rilevare che qualora gli interventi non fossero stati attivati si sarebbe incorsi in deficit funzionali derivanti dalla mancanza di competenza relativa ad alcune specifiche procedure pur essenziali all'attivazione dei percorsi di crescita sistemica (infrastrutture, dotazioni informatiche etc.)	Il sistema scuola nel complesso ha beneficiato del percorso capacitante, che ha avuto il merito di supportare, sebbene talvolta con ritardo, l'attuazione delle riforme.	La tempistica di attivazione dell'asse e talvolta delle misure in relazione alle riforme cui tali percorsi dovevano essere serventi ha rischiato di ridurre l'efficacia dell'azione.	
	Valore assegnato/coefficiente	3	4	1,3	15,6
	I percorsi di formazione quale ricaduta hanno avuto sulla capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile e sulla capacità di gestione informatizzata dei processi;	La capacità di controllo sulla gestione amministrativo contabile attraverso gli strumenti ITC sono risultate migliorate a seguito dell'attivazione di processi capacitanti. L'effetto in questo caso è stato anche indiretto, l'uso delle nuove tecnologie per i percorsi formativi pare aver favorito la familiarizzazione con i sistemi informatici	Molte scuole si scontrano con la necessità di coniugare l'innovazione delle procedure con la disponibilità di infrastrutture adeguate (non solo PC ma anche reti, connessioni etc.) e di personale dedicato alla manutenzione[1]; anche in conseguenza di ciò il tasso di scuole in cui ancora i processi finanziari non sono informatizzati è ancora alto.	Il fattore ambientale, dipendente dalla posizione geografica della scuola, così come dalla facilità di connessione a reti ad alta velocità influisce sull'efficacia degli effetti del capacitazione.	
	Valore assegnato/coefficiente	5	2	1,6	16
	Le iniziative realizzate stanno avendo un impatto sull'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'Amministrazione e sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA?	A seguito delle azioni capacitanti il controllo informatizzato dei flussi finanziari è migliorato ma non appare ancora sufficiente, il numero di scuole che ancora non li utilizzano a pieno è molto alto; le procedure di acquisto di beni e servizi hanno fatto registrare buoni risultati.	Si registra un efficientamento nell'esecuzione delle procedure in esame, sebbene un avanzamento sia ancora necessario.	Come sopra rilevato, l'attivazione di processi informatizzati è influenzata dal fattore ambientale.	
	Valore assegnato/coefficiente	4	4	1,6	25,6
	Gli interventi finalizzati a promuovere il raccordo interistituzionale che effetti hanno avuto nei rapporti con le Amministrazioni Locali e con le parti sociali?	Gli interventi hanno avuto un impatto limitato sul personale della scuola, non si è percepito un miglioramento del rapporto di rete a seguito degli interventi, piuttosto si è rilevata la necessità dell'attivazione della rete per favorire lo sviluppo di alcuni progetti. Ove attivati gli interventi hanno portato a sinergie rilevanti nel medio periodo, ma che non hanno fatto registrare la stabilizzazione delle reti create.	Il sistema non è stato impattato sufficientemente dalle azioni capacitanti relative. Sebbene gli intervistati ammettano il vantaggio che la rete darebbe in termini di efficientamento del sistema sul medio-lungo periodo in termini economici e gestionali, si ritiene che da una parte le risorse trasferite non siano sufficienti dall'altra che non ci sia sufficiente apertura da parte del sistema sociale e produttivo. E' significativo che anche i testimoni privilegiati intervistati (parti sociali e altri settori della PA) facciano rilevare una centralità del sistema scuola nell'operatività del PO che non ha favorito l'apertura degli istituti al territorio. Sembra dunque che i due sistemi non dialoghino, con evidenti rischi in tema di applicabilità delle riforme previste.	Il fattore geografico influisce sull'efficacia operativa sul medio periodo dell'azione. Generalmente si è rilevato che le città più piccole e i comuni più isolati hanno un rapporto migliore con la PA locale di riferimento, mentre il rapporto con le reti sociali e produttive è limitato. Nelle città più grandi si verifica il contrario. Non esiste dunque una ricetta valida per tutti, il percorso andrebbe tipizzato in maniera da rendere le procedure di incontro il più possibile indipendenti da fattori ambientali, attraverso la creazione di luoghi (fisici e virtuali) di incontro degli attori chiave.	
	Valore assegnato/coefficiente	2	2	2	8
Le visite di studio e tirocini in altri contesti nazionali ed europei hanno favorito lo scambio di esperienze e la conoscenza dei sistemi educativi e gestionali?	L'indagine field non ha fatto rilevare progressi importanti in termini di trasferimento di buone pratiche da altri sistemi educativi	Il livello di rete che viene creato attraverso la misura dedicata ai tirocini formativi è spesso labile e non duraturo di conseguenza le esperienze non sono rilevanti.	Influisce certamente sulla capacità di creare reti con l'estero la capacità operativa in lingua straniera da parte del personale scolastico. Sebbene tale fattore sia da considerarsi endogeno al sistema scuola, esso viene in questo studio considerato esogeno rispetto al PO dunque rilevante ai fini del condizionamento della valutazione. D'altra parte è vero che un'azione del PO a favore dell'incremento delle competenze linguistiche del personale della PA scolastica e in particolare del middle top management avrebbe prevedibilmente risultati positivi nella gestione dei processi collegati		

Rif.	Domanda	Valutazione d'impatto sui destinatari	Valutazione d'impatto sul sistema	Fattori di influenza	Indice di efficacia
				all'internazionalizzazione e porterebbe anche ad un effetto <i>spill-over</i> nel campo della progettazione europea.	
	Valore assegnato/coefficiente	1	2	2	4
	Qual è stato l'impatto degli interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale?	Si è rilevato un forte interesse per il tema della valutazione, principalmente da parte dei docenti interessati direttamente dal lavoro di organizzazione (partecipanti al Gruppo di Auto Valutazione - GAV). I percorsi capacitanti attivati sono risultati adeguati e in grado di supportare il percorso di cambiamento, sebbene la percezione dell'efficienza dell'intervento nel suo complesso abbia sofferto in qualche modo della modifica metodologica proposta nel tempo (CAF→RAV).	Gli interventi hanno avuto l'indubbio vantaggio di costituire un terreno di sperimentazione che ha avuto come esito indiretto l'introduzione di una cultura della valutazione all'interno del sistema scolastico. Troppo spesso, da quanto emerge dall'indagine, tale valutazione è stata purtroppo limitata ai gruppi di lavoro operativi.	In alcuni casi le caratteristiche specifiche di ciascun istituto hanno influito sull'efficacia effettiva del percorso auto valutativo. Il cambiamento dello scenario regolamentare nel corso del settennio ha imposto un ulteriore cambio di metodo che ha influito sulla fruibilità dei risultati	
	Valore assegnato/coefficiente	4	4	1,6	25,6
	Quali risultati hanno prodotto le analisi volte a rilevare la qualità percepita dalla popolazione di riferimento in merito ai servizi e al valore aggiunto del PON?	n.a.[2]	Il percorso di analisi intrapreso da enti funzionali e strumentali del MIUR di volta in volta incaricati di monitorare l'andamento del PO, ha portato come risultato la disponibilità di una vasta gamma di informazioni per il valutatore, implementando la qualità dell'analisi desk di specie e di conseguenza offrendo un livello di conoscenza della base di partenza piuttosto soddisfacente.	n.a.	
	Valore assegnato/coefficiente	5	5	1	25
Domande aggiuntive	Qual è il grado di raggiungimento degli obiettivi indicati dal PO in fase di programmazione[3]	[e] al di là della fisiologica esigenza di comunicazione derivante dalla progettazione in ambito internazionale (comunque non afferente all'OS in esame) non sono stati rilevati risultati rilevanti in termini di miglioramento delle competenze sul personale scolastico; [f] il diretto coinvolgimento nel percorso valutativo e auto valutativo degli insegnanti e del personale della scuola e l'attivazione di percorsi capacitanti a tale tema dedicati sono stati stimolo di crescita per il personale in generale e hanno creato in capo a determinati soggetti – per lo più in coloro i quali erano inseriti all'interno del GAV – la consapevolezza della validità del percorso valutativo ai fini del miglioramento della propria performance educativa e funzionale. La richiesta di intervento in tale settore rimane ancora rilevante.	[a] Il sistema scolastico ha certamente usufruito di un supporto benché tardivo derivante dall'attivazione dei percorsi capacitanti; [b] con riferimento alle competenze relative al controllo di gestione e alla verifica dell'uso delle risorse, come si evidenzia anche da quanto sopra riportato si è ottenuto un risultato "a macchia di leopardo" che ancora vede molte scuole in condizione di non riuscire a intervenire <u>sulla gestione dei flussi attraverso i sistemi informatici</u> ; [c] il raccordo interistituzionale è stato certamente sostenuto se si considera il livello verticale tra uffici centrali periferici e scuole del territorio, per altro verso si sono registrati risultati piuttosto deludenti rispetto alla capacità di attivazione di reti multilivello; [d] la metodologia comunicativa ha dimostrato una sua capacità operativa rilevante che si ritiene sia stata utile a garantire la corretta esecuzione delle procedure e tale da favorire la circolarità delle informazioni; [f] da un punto di vista sistemico si ritiene come specificato altrove ³² che il PO sia stato un ottimo laboratorio educativo relativamente al tema dell'autovalutazione, all'introduzione di una cultura valutativa che uscisse dalla logica autoreferenziale. La stabilizzazione delle scelte di policy aiuterà a definire in che misura tale laboratorio ha portato gli effetti sperati.	La valutazione degli obiettivi con riferimento a quanto originariamente previsto dal PO è fortemente condizionata dal continuo cambiamento del contesto di riferimento che è intervenuto attraverso le riforme del settore che hanno preso il via nel corso del periodo di programmazione.	
	Valore assegnato/coefficiente	3,5	4	2	28

³² Si veda al riguardo il Rapporto di Valutazione Complessiva del PON Istruzione FSE 2007-2013 Competenze per lo sviluppo, par. 4.2

Rif.	Domanda	Valutazione d'impatto sui destinatari	Valutazione d'impatto sul sistema	Fattori di influenza	Indice di efficacia
	Qual è il grado di efficacia rilevato nell'avanzamento finanziario dell'asse?	n.a.	Il livello di avanzamento finanziario dell'asse è piuttosto basso (come altrove dettagliato) e sconta la più volte citata apertura ritardata delle operazioni, che hanno avuto inizio a partire dall'anno 2011 in esecuzione di un accordo stipulato nel dicembre del 2010. L'impatto sul sistema di tale ritardo è stato notevole perché ha portato spesso alla percezione di un'azione capacitante che "inseguiva" le riforme, piuttosto che anticiparle. Ciò ha di fatto ridotto l'efficacia effettiva percepita.	Se il fattore tempo è da considerarsi esogeno alla singola scuola è invece certamente un fattore endogeno in questo caso rispetto al livello centrale del sistema. Naturalmente, stante il punto di partenza, è risultato essere certamente apprezzabile il percorso di accelerazione che il sistema ha fatto rilevare nell'ultimo anno, nel quale l'incremento di spesa e di erogazione è stato addirittura maggiore che negli altri assi, ma se tale approccio risulta rischioso in occasione dell'asse I ancor più esso risulta pericoloso – perché rischia di vanificare gli effetti della spesa – sull'asse II e (potenzialmente – ma non è questo il caso – negli assi dedicati all'AT). Una tardiva attivazione, difatti, di azioni di accompagnamento, porta ad una scarsa accuratezza dei percorsi formativi rispetto all'attualità cui i punti del sistema naturalmente fanno riferimento. In uno scenario in continua mutazione, dunque, era ancor più rilevante che si attivasse il percorso di accompagnamento capacitante in anticipo rispetto al mutamento in via di definizione. Ciò non è stato nella gran parte dei casi e, se da una parte il tasso di partecipazione alle azioni formative conforta rispetto all'utilità delle operazioni portate a termine, per altro verso il tasso di abbandono deve far levare dei campanelli di allarme rispetto alla correlazione contenuti formativi/capacitanti – utilità degli stessi nel quotidiano.	
	Valore assegnato/coefficiente	3	3	1,6	14,4
	Qual è stato l'impatto delle azioni sulla capacità del sistema di operare in reti multilivello?	Gli intervistati, il personale amministrativo e i docenti partecipanti ai focus pur ammettendo l'importanza delle reti come strumento di abbattimento dei costi e come mezzo di miglioramento dell'offerta formativa hanno ritenuto che la scuola non avesse sufficienti risorse per far fronte in maniera adeguata a tale allargamento verso l'esterno. D'altra parte ove intervistati i testimoni chiave appartenenti al sistema socio-economico hanno fatto rilevare soprattutto in ambito PON come le scuole tendano a rinchiudersi e ad attivare percorsi di crescita che non coinvolgono partner esterni nella gran parte dei casi. Non si rilevando dunque impatti individuali di rilievo rispetto a tale tema.	Da un punto di vista sistemico si rileva che i percorsi di apertura delle istituzioni scolastiche sono stati per lo più limitati all'alternanza scuola lavoro e all'orientamento in entrata, sono rari i casi in cui le reti con il terzo settore e con il tessuto economico del territorio hanno portato alla stabilizzazione dei partenariati.	Il contesto territoriale di riferimento, il livello di partenza dell'utenza scolastica e a volte addirittura l'orografia del territorio hanno spesso reso particolarmente complessa l'attivazione di percorsi di rete efficaci.	
	Valore assegnato/coefficiente	1	1	1,3	1,3
	Qual è stato l'impatto delle azioni sulla capacità del personale scolastico di utilizzo delle nuove tecnologie per l'auto-apprendimento?	La gran parte degli utenti ha rilevato un miglioramento personale nell'approccio con le nuove tecnologie. In questo senso la scelta di intervenire attraverso una piattaforma multimediale che fosse in grado di facilitare lo scambio di opinioni e buone pratiche, oltre che erogare formazione a distanza, sembra aver dato buoni frutti, ottenendo un (forse non insperato) effetto capacitante indiretto sul personale scolastico.	n.a.	Nel caso della formazione fruita a mezzo FAD e in generale delle web-community quali ad esempio la piattaforma ForMIUR si è rilevato che uno dei fattori determinanti – in grado spesso di condizionare la riuscita delle operazioni – risulta essere la disponibilità di una connessione efficace e di infrastrutture adeguate anche da parte dell'istituto scolastico. La condizione di partenza di ciascuna scuola dunque si ritiene possa aver influito sul grado di utilizzo delle nuove tecnologie per l'autoapprendimento dei destinatari e di conseguenza sull'efficacia del percorso capacitante.	

Rif.	Domanda	Valutazione d'impatto sui destinatari	Valutazione d'impatto sul sistema	Fattori di influenza	Indice di efficacia
	Valore assegnato/coefficiente	4	4	1,6	25,6
	Quali sono i settori per i quali si è soddisfatto il fabbisogno formativo attraverso la programmazione 2007-2013	n.a.	Il fabbisogno formativo appare abbastanza soddisfatto rispetto al settore dell'autovalutazione, così come rispetto al settore dell'attività negoziale che è quello che ha registrato il maggiore successo in termini di soddisfazione degli utenti e di partecipazione (il dato fa riferimento all'intervista specifica effettuata con un rappresentante dell'ente strumentale Formez).	n.a.	
	Valore assegnato/coefficiente	3,5	3,5	1	12,5
	Qual è la necessità di attivazione di ulteriori percorsi di capacitazione nella programmazione 2014-2020	n.a.	Durante i Focus e le interviste specifiche si è rilevata la necessità di attivare ulteriori percorsi capacitanti che implementino la capacità di apertura sul territorio e migliorino ulteriormente la percezione dell'attività di valutazione soprattutto da parte dei docenti (e non solo di coloro i quali sono coinvolti nel gruppo di autovalutazione). Ulteriore formazione viene richiesta anche rispetto all'uso degli strumenti informatici per le attività gestionali. Infine particolare attenzione è stata richiesta rispetto alle novità derivanti dalle riforme e in particolare della riforma relativa all'istruzione per gli adulti.	n.a.	
	Valore assegnato/coefficiente	3,5	3,5	1	12,5
[1] Si veda al riguardo il rapporto tematico relativo all'uso delle Nuove Tecnologie nella Scuola					
[2] Ove il dato risulti non pertinente, il valore della valutazione è stato adeguato al font del parametro disponibile, perché il giudizio complessivo non ne risultasse inficiato					
[3] Nella presente tabella ci si riferisce agli obiettivi di programma per come descritti nel PO ma individuati con lettere progressive per come descritto nel par. 1, cui si rimanda per ulteriori dettagli.					

4.3.5 Dalla teoria del Programma alla teoria dell'implementazione

Come ampiamente descritto in apertura, il PO ha impostato la strategia di intervento su alcuni pilastri fondamentali che costituivano la base di sviluppo dell'evoluzione del sistema-scuola.

Tali elementi sono di seguito riportati fedelmente dalla strategia del programma³³:

- Valutazione del sistema scuola;
- Costruzione di strumenti di sostegno operativo;
- Trasformazione della capacità diagnostica e miglioramento delle capacità di trasferimento della conoscenza nel mondo della scuola, in particolare tra i docenti, i dirigenti scolastici e il personale amministrativo e tecnico.

Tale strategia corrispondeva ai citati sei Obiettivi Operativi³⁴, per i quali nel paragrafo precedente si è offerta specifica analisi di efficacia.

L'evoluzione normativa e le procedure attuative relative hanno avuto l'effetto di modificare leggermente nell'estensione i citati obiettivi specifici di programma³⁵, che alla luce del settennio possono essere così ricondotti -con riferimento alla tematica della *Capacity Building* - ai seguenti 4 obiettivi "ricostruiti":

- Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria;
- Acquisizione di competenze specifiche nella semplificazione dei processi e nell'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla gestione amministrativa dell'ente;
- Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e *know-how*, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema;
- Valorizzazione del sistema di valutazione e autovalutazione come strumento di implementazione dei processi nel tempo.

Tali obiettivi sono la base d'analisi che viene utilizzata nel presente paragrafo per ricondurre a sistema gli interventi portati a termine, evidenziandone punti di forza e debolezza, valutando i fattori (politici, economici, socio-culturali) che su tali elementi hanno avuto influenza, definendo infine quali siano i risultati effettivamente raggiunti e quali gli effetti inattesi. Compito della tabella è dunque individuare quali siano stati i *driver* di sviluppo che hanno portato al raggiungimento dei risultati ("Teoria dell'implementazione"), fornendo al contempo spunti di riflessione e di miglioramento che possano essere la base – nel paragrafo successivo – di una "lezione appresa" da sottoporre al programmatore con uno sguardo al PO 2014-2020.

³³ PO FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013, par. 3.2.1.

³⁴ Infra par. 1.

³⁵ Infra par. 1.

Tavola 5 – Risultati ed effetti degli interventi

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria;</p>	<p>Miglioramento delle competenze del DS e dei DSGA;</p> <p>Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche;</p> <p>Task Force servizio di accompagnamento alle attività negoziali;</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello.</p>	<p>La formazione è arrivata tardiva rispetto alle necessità del sistema;</p> <p>La qualità percepita non è stata sempre sufficiente;</p> <p>Il servizio offerto ha interagito correttamente con il sistema di assistenza tecnica offerta sull'Asse III;</p> <p>La formazione sul personale degli uffici territoriali del MIUR ha avuto buoni risultati in termini operativi;</p> <p>La manualistica e le procedure di gestione introdotte dal livello centrale risultano efficaci e chiare agli uffici territoriali e il trasferimento delle stesse verso gli istituti appare agevole e adeguato;</p>	<p>Propensione individuale all'autoaggiornamento;</p> <p>Necessità di aggiornamento derivante dall'opportunità di sfruttare a pieno i fondi disponibili;</p> <p>Necessità di adeguamento delle strutture scolastiche rispetto alle richieste del sistema;</p> <p>Completezza e chiarezza delle procedure interne di gestione per il personale periferico del ministero;</p> <p>Correlazione efficace degli uffici periferici del ministero con le strutture di assistenza tecnica di supporto;</p>	<p>Sfiducia nel processo di cambiamento di approccio;</p> <p>Percezione del lavoro aggiuntivo come "fardello" esterno rispetto alle proprie competenze;</p> <p>Scarso o nullo riconoscimento economico;</p> <p>Senso di frustrazione in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi e dei prodotti realizzati;</p> <p>Dimensionamento degli uffici periferici del ministero non sempre adeguata alla gestione delle informazioni e al trasferimento delle conoscenze verso gli istituti.</p>	<p>Miglioramento dell'approccio alla leadership scolastica e miglioramento, seppur a volte solo marginale, della percezione della scuola come sistema autonomo;</p> <p>Apertura al cambiamento sebbene "imposto" dal sistema in ottica top-down;</p> <p>Miglioramento della comunicazione circolare USB-USP-Scuole;</p>	<p>La libera partecipazione alle attività di aggiornamento non è un vantaggio, da più parti si richiedono percorsi di formazione obbligatoria;</p> <p>Il percorso di aggiornamento attraverso metodologie di somministrazione "blended" ha portato inaspettatamente ad un'implementazione delle competenze nell'uso delle nuove tecnologie;</p> <p>Livello di partecipazione non sempre adeguato e alto livello di abbandoni, sintomo di una percezione di utilità scarsa;</p> <p>Sistema di backup funzionale degli uffici ministeriali periferici in assenza di un sistema formativo adeguato nelle prime annualità di programma.</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Acquisizione di competenze specifiche nella semplificazione dei processi e nell'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla gestione amministrativa dell'ente;</p>	<p>Miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche;</p> <p>Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD;</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di I livello;</p> <p>Accrescimento delle competenze dei controllori di II livello;</p>	<p>Il numero di scuole che ancora dichiara di non utilizzare correttamente i sistemi informatizzati per la gestione dei flussi finanziari è ancora particolarmente alto;</p> <p>Le dotazioni informatiche presenti nelle scuole non sempre possono essere sfruttate a pieno stante la carenza di reti adeguate o di personale tecnico in grado di garantirne la manutenzione;</p> <p>L'innovazione è percepita come una necessità;</p> <p>L'autoaggiornamento non è considerato un metodo adeguato a garantire il miglioramento dei processi;</p> <p>La richiesta pressante è l'imposizione obbligatoria della formazione per il personale scolastico – anche per il personale ATA.</p>	<p>Socializzazione anticipatoria</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati;</p> <p>Presenza di dotazione infrastrutturale adeguata a garantire in potenza un'innovazione;</p> <p>Propensione individuale all'innovazione;</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti;</p>	<p>Aggravio del carico di lavoro non adeguatamente valorizzato;</p> <p>Necessità di autoaggiornamento di soprattutto per il management con maggiore anzianità nel ruolo;</p> <p>Disponibilità non del tutto uniforme sul territorio di connessioni a banda larga adeguate a sostenere il cambiamento</p> <p>Senso di frustrazione derivante dall'impossibilità di utilizzare al meglio le infrastrutture informatiche stante l'assenza di personale tecnico specifico in grado di garantire la manutenzione.</p>	<p>La correlazione tra dotazione infrastrutturale offerta dal FESR e utilizzo della dotazione ai fini del miglioramento della performance ha dimostrato di poter portare buoni risultati in termini di efficientamento;</p> <p>Efficace recepimento nel medio periodo delle procedure gestionali introdotte attraverso il PO che entrano a far parte della quotidianità delle istituzioni scolastiche.</p>	<p>La mancanza di continuità nella struttura amministrativa della scuola spesso inficia la cristallizzazione di processi di miglioramento della performance;</p> <p>I controlli sono spesso percepiti come ridondanti ed esageratamente pressanti, tuttavia la metodologia PON viene spesso mutuata al fine di implementare i processi gestionali ordinari della scuola, dunque se ne percepisce l'importanza funzionale e organizzativa.</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema;</p>	<p>Sviluppo delle competenze dei DS e DSGA;</p> <p>Agorà: portale ForMIUR.</p>	<p>L'efficacia dei percorsi F3 è evidente sebbene resti abbastanza finalizzata al completamento del percorso senza cristallizzare buone pratiche che permettano di valorizzare la rete creata in tale occasione;</p> <p>Il portale di comunicazione è conosciuto e facilmente intellegibile e costituisce un supporto apprezzato alla condivisione di informazioni;</p> <p>La formazione volontaria non permette un corretto adeguamento delle competenze necessarie alla gestione di partenariati complessi;</p> <p>La gestione delle reti risulta complicata e benché se ne intravedano i vantaggi non si ritiene di avere risorse e competenze adeguate alla gestione delle stesse, di conseguenza gli effetti sono limitati.</p>	<p>Prestigio del management derivante dalla capacità operativa in rete;</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati;</p> <p>Disponibilità di contatti individuali preesistenti da parte del management;</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti.</p>	<p>Scarsa continuità del management scolastico che non consente di cristallizzare nel medio periodo il lavoro di rete;</p> <p>Mancanza di dotazioni economiche tali da favorire il lavoro di rete;</p> <p>Aggravio del carico di lavoro in assenza di riconoscimento economico e/o professionale;</p> <p>Difficile interazione con le istituzioni "altre" dalla scuola.</p>	<p>Le reti internazionali sono state efficaci e hanno riscosso successo;</p> <p>L'apertura verso il territorio è solo limitata e comunque ridotta rispetto alle esigenze che avrebbe la scuola come centro polifunzionale di servizio.</p>	<p>L'influenza di fattori geografici e sociali è forte;</p> <p>Si rileva una dipendenza dalla capacità individuale del management;</p> <p>Si rileva di conseguenza la necessità di formazione specifica;</p> <p>La rete viene percepita alternativamente come un mezzo per ridurre i costi e al contempo come un aggravio di carico di lavoro – almeno in fase iniziale di lancio – per il quale non sono previste risorse adeguate.</p>

Risultati attesi (Teoria del Programma)	Percorsi attuativi realizzati (Teoria dell'implementazione)	Evidenze raccolte che facilitano la scelta e la descrizione dei meccanismi relativi alla Teoria dell'implementazione	Meccanismi facilitatori	Meccanismi inibitori	Risultati effettivamente conseguiti	Effetti inattesi e criticità
<p>Valorizzazione del sistema di valutazione e autovalutazione come strumento di implementazione dei processi nel tempo;</p>	<p>Miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche;</p> <p>Agorà: Portale ForMIUR.</p>	<p>Il sistema di valutazione è percepito come un'importante implementazione che permette di progettare per obiettivi ed esplicitare deficit e punti di forza dell'istituto;</p> <p>La formazione percepita al riguardo ha sofferto di una certa "bulimia" regolatoria;</p> <p>Limitare il percorso formativo ai responsabili dell'autovalutazione ha effetti negativi sulla percezione del sistema di autovalutazione;</p> <p>La percezione del percorso valutativo da parte del management è migliore rispetto alla percezione da parte dei docenti.</p>	<p>Autopromozione per coloro che credono nella differenziazione delle professioni scolastiche e investono sul merito;</p> <p>Presidio di processi di prestigio organizzativo e strategicamente rilevanti;</p> <p>Obbligo all'adesione e alla redazione del documento di analisi (RAV) e del Piano di miglioramento;</p> <p>Appartenenza ad una Comunità di ricercatori che ha un compito istituzionale riconosciuto;</p> <p>Senso di efficacia in relazione all'uso consapevole e diffuso dei percorsi promossi o intrapresi e dei prodotti realizzati;</p>	<p>Sfiducia sistematica nelle possibilità di cambiamento effettivo;</p> <p>Appartenenza ad una Comunità che non viene riconosciuta dai propri destinatari naturali (colleghi di lavoro e studenti);</p> <p>Senso di frustrazione derivante dal mancato riconoscimento dell'utilità del lavoro da parte del personale non coinvolto;</p> <p>Percezione del percorso valutativo da parte degli esterni al GAV come sistema di controllo slegato dalla realtà delle classi.</p>	<p>L'autodiagnosi e il processo di incremento della qualità entrano nel percorso amministrativo corrente delle scuole;</p> <p>Il RAV è conosciuto e riconosciuto come strumento efficace e la metodologia ad esso sottesa viene apprezzata nel complesso;</p> <p>I risultati delle valutazioni degli anni precedenti riescono a portare cambiamenti di approccio negli anni successivi.</p>	<p>Lo strumento non è sempre in grado di restituire la condizione specifica di una struttura scolastica, i risultati della valutazione spesso appaiono condizionati da fattori sociali e territoriali;</p> <p>Il personale direttamente coinvolto esplicita sempre la necessità di allargare il gruppo di lavoro per socializzare l'esperienza e suddividere il carico di lavoro che è rilevante;</p> <p>La cristallizzazione dei risultati e il corretto sfruttamento degli stessi può arrivare solo nel medio periodo, è dunque necessaria una stabilizzazione del sistema.</p>

4.3.6 Scheda sintetiche

Nel presente paragrafo si propongono due schede sintetiche che si riferiscono a due tematiche che ricomprendono alcune delle questioni più rilevanti tra quelle sinora analizzate:

- La capacità di *governance* e di gestione delle risorse da parte del management scolastico;
- La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello.

La logica delle schede è di offrire al lettore una visuale tematica e riassuntiva che proponga degli spunti di riflessione. Le schede tengono conto, oltre che di quanto sin qui riportato, anche delle risultanze dei Focus Group, che sono stati sistematizzati in una specifica tabella riassuntiva e delle interviste ai testimoni privilegiati, per le quali è stata elaborata un'analisi SWOT tematica. Entrambi i documenti sono consultabili in Annex.

Tavola 6 - La capacità di *governance* e di gestione delle risorse da parte del management scolastico

Questione	
La capacità di <i>governance</i> e di gestione delle risorse da parte del management scolastico	
Sintesi risultato (ex teoria del programma ricostruita)	
Miglioramento dei processi di controllo di gestione alla luce della sempre maggiore autonomia scolastica, al fine di favorire un efficientamento degli istituti e un'ottimizzazione delle risorse disponibili sia per la gestione ordinaria che per la gestione straordinaria	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
Il livello di competenza acquisito è certamente migliorato ma la capacità operativa attraverso sistemi di gestione e controllo informatizzati risulta ancora relativa; Le scuole che attivano dispositivi e procedure di controllo non obbligatorie è ancora molto limitata.	Interviste <i>stakeholders</i> regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari (Monitoraggio FSE Indire 2015).
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
Sfiducia nel processo di cambiamento di approccio; Percezione del lavoro aggiuntivo come "fardello" esterno rispetto alle proprie competenze; Scarso o nullo riconoscimento economico; Senso di frustrazione in relazione alla scarsa utilità percepita dei percorsi intrapresi e dei prodotti realizzati; Dimensionamento degli uffici periferici del ministero non sempre adeguata alla gestione delle informazioni e al trasferimento delle conoscenze verso gli istituti.	Focus Group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari; Interviste <i>stakeholders</i> regionali e nazionali.
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
1. Predisporre percorsi formativi obbligatori; 2. Creare gruppi di lavoro ad-hoc che permettano una migliore gestione del carico di lavoro; 3. Educare la leadership del management scolastico attraverso un piano di <i>empowerment</i> dedicato; 4. Diversificare la formazione capacitante rendendola quanto più possibile concreta e vicina all'attualità dell'Amministrazione.	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
1. Garantire un'infrastruttura di rete tale da permettere l'uso continuo degli strumenti informatici; 2. Favorire un riconoscimento economico/sociale relativo all'incarico e alle responsabilità relative; 3. Garantire la presenza di personale in grado di manutene le infrastrutture informatiche.	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions

1.1.1 Il management scolastico non sempre possiede le competenze per agire attraverso strumenti ITC; 2.1.1 Il personale ATA non è in grado di supportare il middle management; 3.1.1 L'autoaggiornamento porta a livelli differenti di competenze in ragione della propria condizione di partenza, degli anni di anzianità in servizio, della disponibilità infrastrutturale.	1.1.1 Necessità di formazione ad hoc sugli strumenti resi obbligatori per legge; 1.1.2 Aumento della domanda pubblica di innovazione nei processi e di controllo degli stessi; 2.1.1 Previsione di percorsi di aggiornamento di competenze per il personale ATA selezionato dal management; 3.1.1 Garantire le medesime condizioni infrastrutturali di partenza e favorire ove necessario percorsi capacitanti di affiancamento che prevedano un trasferimento di <i>know-how</i> (non AT <i>ma job-shadowing</i> , apprendimento <i>on-the job</i> etc).
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.2.1 Le infrastrutture informatiche non sono diffuse dappertutto allo stesso modo; 2.2.1 I tempi di esternalizzazione del problema tecnico sulle attrezzature vanificano i vantaggi della semplificazione.	1.2.1 Favorire lo sviluppo di infrastrutture di rete che permettano la semplificazione dei processi; 2.2.1 Favorire l'implementazione delle competenze del personale ATA per internalizzare la manutenzione e ridurre il ricorso a servizi esterni.
Effetti inattesi	
<p>Il percorso di aggiornamento attraverso metodologie di somministrazione "blended" ha portato inaspettatamente ad un'implementazione delle competenze nell'uso delle nuove tecnologie, ottenendo un effetto capacitante "indiretto", dunque lo stimolo derivante dalla domanda pubblica di innovazione porta alla necessità di aggiornamento delle competenze rompendo gli schemi mentali precedentemente sedimentati, soprattutto nel personale con più anni di servizio.</p> <p>Il livello di partecipazione ai percorsi formativi non è stato sempre adeguato e il livello di abbandoni è stato piuttosto alto, la formazione dunque deve essere più vicina al lavoro quotidiano dell'amministrazione, prevedendo metodologie operative che coinvolgano gli operatori e che vadano al di là della mera somministrazione del percorso formativo.</p>	

Tavola 7 - La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello

Questione	
La scuola come centro polifunzionale di servizi all'interno di reti multilivello	
Sintesi risultato (ex teoria del programma ricostruita)	
Miglioramento della capacità di operare in reti multilivello al fine di ottimizzare competenze e know-how, favorire il posizionamento degli istituti come centri polifunzionali in grado di offrire servizi multilivello, generare economie di sistema	
Criticità attuali riscontrate	Fonti
<p>A fronte di una percezione della tematica come di fondamentale importanza per l'ottimizzazione delle competenze e delle risorse e l'individuazione di percorsi atti a garantire i processi di inserimento lavorativo come richiesto dalla normativa in essere, si sottolinea la mancanza di risorse adeguate a favorire questo processo e la correlazione stretta tra il grado di apertura della scuola e i rapporti personali del management.</p> <p>La correlazione con gli altri <i>stakeholders</i> del territorio dipende molto dalla conformazione geografica del territorio stesso, dalle condizioni socio-economiche e culturali di partenza, dalla possibilità di accedere con facilità gli EELL e alle associazioni di categoria (fattori questi influenzati anche dalla grandezza del contesto territoriale in cui si opera).</p>	<p>Interviste; <i>stakeholders</i> regionali e nazionali; Fonti di ricerca autonome; Questionari (Monitoraggio FSE Indire 2015).</p>
Meccanismi inibitori o frenanti	Fonti
<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa continuità del management scolastico che non consente di cristallizzare nel medio periodo il lavoro di rete; - Mancanza di dotazioni economiche tali da favorire il lavoro di rete; - Aggravio del carico di lavoro in assenza di riconoscimento economico; 	<p>Focus Group; Letteratura; Ipotesi su risposte questionari.</p>

- Difficile interazione con le istituzioni "altre" dalla scuola.	
Ipotesi alternative o integrative di implementazione	
1. Valorizzare le reti esistenti permettendone la riproposizione su varie misure del PO; 2. Mettere a sistema le esperienze derivanti dalla progettazione europea (ad es. <i>eTwining</i>) al fine di stabilizzare i rapporti già in essere; 3. Sviluppare percorsi di comunicazione che permettano di aprire ulteriormente la scuola al territorio esplicitando il valore della formazione "orientata" alle esigenze del tessuto economico.	
Condizioni favorevoli all'implementazione	
1. Facilitare la correlazione con i territori investendo sulle piattaforme tecnologiche che permettano lo sviluppo di reti anche virtuali; 2. Favorire l'incontro multilivello all'interno di percorsi progettuali che facilitino la co-progettazione per obiettivi; 3. Introdurre meccanismi premiali per il mantenimento delle reti in fase di follow-up progettuale.	
Risk assessment (fattori interni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.1.1 Il management scolastico non ha le competenze per agire in rete; 2.1.1 Le reti sono finalizzate alla realizzazione del progetto e al recupero di risorse aggiuntive; 3.1.1 Il collegamento con le reti territoriali dipende dai rapporti interpersonali;	1.1.1 Implementazione di percorsi capacitanti orientati che coinvolgano anche il tessuto socio-culturale e produttivo; 2.1.1 Favorire la premialità per le reti costituite in fase di attuazione; 3.1.1 Sviluppare piattaforme informatiche che favoriscano la correlazione tra <i>stakeholders</i> multilivello attraverso meccanismi <i>smart</i> di contatto diretto tra management di strutture ed enti differenti.
Risk assessment (fattori esterni)	Fattori mitiganti - assumptions
1.2.1 Il territorio condiziona la presa di contatto; 2.2.1 Le differenze regolatorie tra enti limitano la collaborazione;	1.2.1 Ricorrere all'ITC per la strutturazione di reti multilivello; 2.2.1 Favorire la strutturazione di reti di "intenti" che permettano la collaborazione rinforzata anche su specifici temi, nel rispetto delle prerogative di ciascun partner.
Effetti inattesi	
La rete viene percepita alternativamente come un mezzo per ridurre i costi e al contempo come un aggravio di carico di lavoro – almeno in fase iniziale di lancio – per il quale non sono previste risorse adeguate, in questo senso si rileva la necessità di percorsi formativi obbligatori – e ove possibili multilivello - che migliorando le competenze del personale dedicato riducano il carico di lavoro percepito, permettendo al contempo di sfruttare gli effetti di riduzione costi e condivisione delle risorse.	

4.4. Elementi di continuità e di innovazione alla luce delle programmazione 2014-2020

Il Programma Operativo 2014-2020 “Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”³⁶ (PO 14-20), richiama le tematiche che sono state oggetto di specifici interventi nella programmazione 2007-2013 operando con decisione attraverso la previsione di un piano di *empowerment* ricompreso all’interno della Priorità di Investimento 11.i(FSE) “Investimento nella capacità istituzionale e nell’efficacia delle amministrazioni pubbliche e dei servizi pubblici a livello nazionale, regionale e locale nell’ottica delle riforme, di una migliore regolamentazione e di una buona *governance*”. Gli interventi previsti ricadono nei seguenti Obiettivi Specifici:

- 11.1 Aumento della trasparenza e interoperabilità e dell’accesso ai dati Pubblici;
- 11.3 Miglioramento delle prestazioni della Pubblica Amministrazione;
- 11.5 Aumento dei livelli di integrità e di legalità nell’azione della Pubblica Amministrazione, anche per il contrasto al lavoro sommerso.

Stante la portata delle azioni previste all’interno del PO 14-20 si ritiene che le esigenze riportate all’interno della presente analisi possano essere ricondotte a sistema in fase attuativa dal programmatore nei prossimi anni. Si procede dunque a fornire una breve disamina degli elementi di continuità e di innovazione che potrebbero essere introdotti in fase attuativa al fine di portare a concreto compimento il percorso di *learning*, cui il presente rapporto tende, e favorire l’ottimizzazione della spesa incrementando l’efficacia finale dell’azione.

La tavola che segue individua i rischi latenti, stante quanto sin qui analizzato, per l’attuazione dell’asse in generale e per ciascuno degli OS previsti dal PO 14-20 sulla Priorità di Investimento 11.i, offrendo al contempo ipotesi di implementazione che permettano di mitigare tali criticità.

³⁶ Programma Operativo Nazionale (PON) plurifondo FSEFESR 2014-2020 «Per la scuola — competenze e ambienti per l'apprendimento», CCI 2014IT05M20P001 approvato con Decisione (C(2014) 9952) del 17.12.2014.

Tavola 8 – Rischi latenti per l'attuazione dell'asse e per ciascuno degli OS previsti dal PO 14-20 sulla Priorità di Investimento 11.i

	Tematica	Valorizzazione dei punti di forza del PO 7-13	Rischi potenziali (alla luce della valutazione)	Suggerimenti per la mitigazione del rischio
Priorità di Investimento 11.i	<i>Investimento nella capacità istituzionale e nell'efficacia delle amministrazioni pubbliche e dei servizi pubblici a livello nazionale, regionale e locale nell'ottica delle riforme, di una migliore regolamentazione e di una buona governance</i>	<p>Coinvolgimento di tutti i livelli funzionali del management, ivi compresi gli uffici periferici del MIUR;</p> <p>Coinvolgimento di tutti i livelli operativi del personale amministrativo;</p> <p>Stabilizzazione delle azioni che hanno dimostrato maggiore successo al fine di valorizzare gli effetti sul medio periodo.</p>	<p>Tardiva attivazione dell'asse;</p> <p>Influenza del fattore territoriale (distanza, trasporti) sul tasso di partecipazione;</p> <p>Lancio delle azioni solo successivamente all'entrata in vigore di riforme di rilievo, con conseguente vanificazione dell'effetto preparatorio;</p> <p>Coinvolgimento a macchia di leopardo del personale scolastico;</p> <p>Percezione della scarsa "concretezza" dei percorsi formativi e conseguenti alti tassi di abbandono.</p>	<p>Predisposizione anticipata degli strumenti negoziali necessari all'eventuale affidamento esterno di parte delle operazioni a valere sull'asse;</p> <p>Uso esteso della formazione a distanza, in correlazione con interventi di supporto alla creazione di condizioni infrastrutturali adeguate;</p> <p>Definizione di un sistema di premialità di tipo professionale finalizzato alla valorizzazione della scelta di autoaggiornamento;</p> <p>Definizione di un percorso di formazione obbligatoria per i soggetti cardine del sistema;</p> <p>Previsione di percorsi capacitanti che vadano oltre la formazione e l'attività seminariale per prevedere co-progettazione, scambio di buone pratiche, incontro tra decisori, strutturazione di reti multilivello di co-programmazione, attività di apprendimento <i>on-the-job</i>.</p>
Obiettivi Specifici	Esempi di intervento/azioni da sostenere (da PO)	Valorizzazione dei punti di forza del PO 7-13	Rischi potenziali (alla luce della valutazione)	Suggerimenti per la mitigazione del rischio
11.1 Aumento della trasparenza e	<i>11.1.1 Interventi mirati allo sviluppo delle competenze per assicurare</i>	Spingere i processi innovativi attraverso la domanda	Percezione della semplificazione e delle pratiche di <i>open government</i> come	Sistema di obbligatorietà/premialità per il settore scuola rispetto l'uso dell'ITC

<p>interoperabilità e dell'accesso ai dati Pubblici</p>	<p><i>qualità, accessibilità, fruibilità, rilascio, riutilizzabilità dei dati pubblici anche attraverso modalità collaborative e online] e promozione di sforzi mirati e adattamenti organizzativo-professionali, orientati al rilascio continuativo e permanente di dati in possesso di enti pubblici territoriali</i></p> <p><i>11.1.2 Progetti di Open Government per favorire trasparenza, collaborazione e partecipazione realizzati tramite il coinvolgimento di cittadini/stakeholder e iniziative per il riutilizzo dei dati pubblici, la partecipazione civica e il controllo sociale</i></p> <p><i>11.1.3 Miglioramento dei processi organizzativi per una migliore integrazione e interoperabilità delle basi informative, statistiche e amministrative, prioritariamente Istruzione, Lavoro, Previdenza e Servizi Sociali, Terzo Settore, Interni ed Affari Esteri e Pubbliche Amministrazioni</i></p>	<p>pubblica di innovazione, affinché si inneschi un processo <i>spill-over</i> in grado di favorire la crescita competenziale del personale;</p> <p>Valorizzare il percorso comunicativo intrapreso, favorendo la partecipazione pubblica al programma e l'ascolto del territorio anche in fase attuativa;</p> <p>Valorizzare la diffusione di informazioni tecniche all'interno di un'unica piattaforma che si ponga come punto di riferimento per l'accrescimento di competenze del personale in ambito educativo.</p>	<p>aggravio operativo in capo al personale preposto;</p> <p>Ridotta operatività delle infrastrutture necessarie a favorire il processo di innovazione, in assenza di personale dedicato alla manutenzione;</p> <p>Assenza di sufficiente competenza nel personale preposto (nel sistema scuola ma anche negli EELL) alla gestione delle piattaforme informatiche atte a favorire l'apertura dei dati;</p> <p>Coesistenza di sistemi relazionati ma non ancora interoperativi che agiscono attraverso procedure differenti e con regole differenti (lavoro, servizio sanitario, terzo settore, interni, esteri PA) dunque tempo di adattabilità del sistema piuttosto alto e rischio di ritardo in fase attuativa.</p>	<p>per l'<i>accountability</i> e la trasparenza dei dati;</p> <p>Supporto della formazione di personale dedicato alla gestione della rete e delle apparecchiature ITC degli istituti;</p> <p>Apertura dei percorsi formativi a <i>stakeholders</i> multilivello, favorendo così anche l'incontro degli attori all'interno di consessi pubblici;</p> <p>Predisposizione anticipata di strumenti negoziali interistituzionali che permettano la correlazione dei sistemi pubblici coinvolti e la definizione di procedure operative nei casi in cui si possano presentare "colli di bottiglia". Valutare un <i>risk-assesment</i> su una rete pilota.</p>
<p>11.3 Miglioramento delle prestazioni della Pubblica Amministrazione</p>	<p><i>11.3.2 Definizione di standard disciplinari di qualità del servizio, sviluppo di sistemi di qualità, monitoraggio e valutazione delle prestazioni e standard di servizio;</i></p> <p><i>11.3.3 Azioni di qualificazione ed empowerment delle istituzioni, degli operatori e degli stakeholders;</i></p>	<p>Valorizzazione dei sistemi di monitoraggio, valutazione e autovalutazione esistenti (RAV);</p> <p>Valorizzazione dell'AT dedicata al supporto del personale in affiancamento alla fase di lancio di nuove</p>	<p>Percezione di un ulteriore aggravio delle procedure in presenza di cambiamenti radicali anche solo dello strumento di riferimento per il monitoraggio e l'autovalutazione;</p> <p>Scarso interesse dell'audience in presenza di formazione standard e/o in assenza di un supporto formativo che</p>	<p>Implementazione di modalità formative collaborative, <i>on-the-job</i> che prevedano un coinvolgimento diretto del personale (ad es. <i>job shadowing</i> su scuole polo o incontri di co-progettazione per lo scambio di buone pratiche di gestione);</p> <p>Uso della formazione <i>blended</i> come strumento di riduzione dei rischi derivanti dalla posizione geografica;</p>

	<p>11.3.4 Azioni di rafforzamento e qualificazione della domanda di innovazione della PA, attraverso lo sviluppo di competenze mirate all'impiego del "Pre-commercial public procurement"</p> <p>11.3.6 Azioni di sviluppo e rafforzamento della collaborazione in rete interistituzionale e di coinvolgimento degli stakeholders, con particolare riferimento ai servizi sociali, ai servizi per l'impiego, ai servizi per la tutela della salute, alle istituzioni scolastiche e formative.</p>	<p>procedure/processi/strumenti;</p> <p>Emanazione di opportuni manuali procedurali e strumenti standard atti a garantire la confrontabilità dei dati e a guidare il personale nelle scelte operative;</p> <p>Coinvolgimento di tutto il personale ad ogni livello funzionale.</p>	<p>introduca la cultura della valutazione su tutto il personale che ne è destinatario;</p> <p>Percezione dell'introduzione di nuove metodologie negoziali quali il <i>Pre-commercial Procurement</i> come di un ulteriore processo che aggrava il peso di responsabilità nel top e middle management;</p> <p>Fallimento dei percorsi di rete ove non opportunamente accompagnati da opportunità "stabili" di sfruttamento della rete ai fini della convenienza/efficientamento delle istituzioni coinvolte;</p> <p>Fallimento dei percorsi di rete in assenza di strumenti che permettano di superare il limite geografico/orografico.</p>	<p>Previsione, anche nei percorsi capacitanti (e non solo attraverso l'AT) di un affiancamento delle strutture scolastiche attraverso l'introduzione di tutor che in questo caso non eseguano meramente il lavoro per conto del middle management (come nel caso dell'AT) ma trasferiscano il <i>know-how</i> monitorandone i risultati di apprendimento;</p> <p>Coinvolgimento degli stakeholders multilivello attraverso sistemi premiali che permettano la valorizzazione della prosecuzione nel tempo della rete costituita in ragione di un progetto (ad es. criterio di premialità nei dispositivi attuativi per la costituzione di reti strutturate in fase di follow-up di progetto).</p>
<p>11.5 Aumento dei livelli di integrità e di legalità nell'azione della Pubblica Amministrazione, anche per il contrasto al lavoro sommerso</p>	<p>11.5.2 Interventi per lo sviluppo delle competenze per la prevenzione della corruzione negli appalti pubblici, con particolare riferimento a disegno e controllo dei bandi, gestione procedure online, metodologie di ispezione sulle attività di gestione degli appalti e per la gestione integrata degli strumenti di prevenzione della corruzione (codici di comportamento, whistleblowing, risk management)</p>	<p>Valorizzazione dei risultati ottenuti attraverso il percorso formativo per le procedure negoziali e del relativo materiale disponibile sulla piattaforma informatica;</p> <p>Valorizzazione e sistematizzazione delle procedure introdotte attraverso l'AT.</p>	<p>Aggravio del carico di lavoro per mansioni ancora percepite come "altro dalla scuola";</p> <p>Mancanza di riconoscimento professionale (oltre che economico) correlato all'aggravio di responsabilità;</p> <p>Affidamento esclusivo all'AT con la conseguenza di un mancato trasferimento di competenze e di una <i>path-dependency</i> capace di generare anche inefficienze di tipo sistemico.</p>	<p>Investimento formativo ed informativo sul personale della scuola perché si sostenga il percorso di apertura al territorio che implica la necessità di competenze diverse da quelle della classica "segreteria amministrativa";</p> <p>Coinvolgimento dell'intero personale tecnico amministrativo nel processo di implementazione delle competenze finalizzato all'introduzione di metodologie gestionali;</p> <p>Creazione di gruppi di lavoro funzionali sottoposti al coordinamento e al controllo della direzione amministrativa.</p>

4.5. Messaggi chiave conclusivi – Asse II del PON FSE 2007-2013

L'analisi del presente asse ha dato evidenza di alcuni messaggi chiave che si ritiene utile in conclusione riportare al fine di sintetizzare quanto rilevato e fornire spunti di interesse per i decisori politici.

- Si rileva un miglioramento nelle competenze del personale amministrativo della scuola, in particolare con riferimento al tema dell'autovalutazione e dell'autodiagnosi e dell'attività negoziale, tuttavia si percepisce una certa discordanza tra fabbisogno formativo e formazione fruita. Tale discordanza non sempre è da attribuirsi ai contenuti esperiti, spesso essa è legata alla tempistica con la quale essi sono stati fruiti o alle modalità di erogazione. Sull'efficacia del percorso hanno influito la mancanza di coercitività esplicita o indotta, l'uso di metodologie non sempre percepite come innovative, la sensazione di un aggravio delle responsabilità derivanti da tale formazione senza che da ciò conseguisse un riconoscimento economico/sociale/professionale.
- Si rileva un utilizzo delle nuove tecnologie nel monitoraggio e nella gestione dell'ente solo marginale, a dispetto delle richieste di semplificazione del settore. Il tema dell'infrastruttura IT e delle competenze relative da parte del personale in particolare con riferimento alla gestione/manutenzione stessa delle attrezzature, appaiono determinanti ai fini dell'implementazione della capacità operativa dell'istituto. Sul successo "a macchia di leopardo" di tale operazione hanno influito anche gli anni di servizio di ciascuno e la volontà di procedere ad un autoaggiornamento i cui punti di partenza sono differenti da soggetto a soggetto e le cui condizioni di influenza variano da scuola a scuola in ragione del territorio, della disponibilità economica, della volontà di innovazione del top e middle management.
- L'approccio della scuola verso l'esterno, e più in particolare la partecipazione a reti multilivello, appaiono ancora limitati e collegati alla presenza di specifici progetti. Sebbene se ne riconosca l'utilità in termini economici e gestionali e si preveda che l'apertura al territorio possa/debba essere la chiave di volta per far fronte alle richieste delle riforme ultime del settore (ad es. alternanza scuola - lavoro), si rileva da ogni parte la mancanza di risorse dedicate, una capacità operativa del management non sempre adeguata, la scarsa disponibilità delle istituzioni sociali/politiche e culturali ad entrare nel modo della scuola (specie nelle città più grandi). Per altro verso, le interviste ai testimoni chiave – in gran parte provenienti dalla società civile – dimostrano come il sistema scuola sia spesso percepito come una "monade" impermeabile. Il risultato è che i contatti tra i due mondi sono spesso limitati e condizionati dal grado di efficacia dei rapporti interpersonali tra manager.
- Il sistema di autodiagnosi e autovalutazione è stato supportato in maniera efficace dai percorsi di capacitazione ad esso dedicati: si è percepito un grado di assistenza adeguato alle esigenze, nonostante una normazione piuttosto complessa (alla percezione dell'amministrazione scolastica) abbia cambiato negli anni lo scenario. Si rileva la necessità di far "digerire" la metodologia di valutazione ai soggetti dalla stessa interessati direttamente, altrimenti il rischio è che gli effetti – lo ripetiamo riconosciuti come marcatamente positivi sia dal management sia dai GAV – non vengano percepiti come utili dai docenti che di tale valutazione sono oggetto e ciò finisca per svuotare l'effetto *learning* che il processo per sua natura dovrebbe avere, ottenendo come riflesso un senso di frustrazione per il personale che della valutazione si occupa.

Per concludere, come si diceva in apertura, perché le azioni di capacità istituzionale nel settore educazione abbiano successo è necessario che generino effetti sin dentro le classi. Compito del decisore è cercare di eliminare i “colli di bottiglia” che di volta in volta limitano tale passaggio. Con la presente analisi valutativa si è tentato di fornire una fotografia “ragionata” di uno scenario molto complesso e in parte trasversale ai tre assi del programma, tentando di offrire soluzioni alternative di implementazione e specifiche *baseline* di sviluppo per la fase attuativa della programmazione 14-20.

Proprio con riferimento alla programmazione del settennio in corso, ci si permetta qui lasciare in conclusione un ultimo messaggio di caratura “sistemica”. L’asincronia territoriale rilevata nel periodo 2007-2013 (un’asincronia spesso manifestatasi non solo da regione in regione ma anche da scuola a scuola e che è in qualche modo l’elemento comune dell’analisi di tutti i settori operativi qui esposti), potrebbe risultare, in una programmazione destinata all’intero territorio italiano, particolarmente amplificata. In questo senso è necessario che in fase attuativa il programmatore sappia operare attraverso una ponderazione della *baseline* di riferimento, trovando soluzioni a più velocità che siano in grado di garantire un punto di arrivo finale per l’intero territorio e creino le condizioni perché le buone pratiche di gestione e di progettazione che si verificheranno nel corso del settennato, possano essere rese trasferibili sui territori ancora in ritardo di sviluppo. In questo processo le nuove tecnologie possono essere d’aiuto, sempre che la volontà del loro utilizzo non venga relegata alle singole scelte personali, ma sia fortemente stimolata dalla domanda pubblica, sia parte fondante di un percorso di *empowerment* – dunque non solo meramente formativo ma di capacitazione, appunto - che la programmazione 2014-2020 prevede ampiamente in fase strategica e che dovrebbe costituire l’ossatura dell’efficientamento, cui essa stessa tende.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2003), *Realismo e valutazione, Sociologia e Ricerca Sociale*, n.68/69, Volume monografico, FrancoAngeli, Milano.
- Affinati E. (2013), *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano.
- Ajello A, Ghione V. (2000), *Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti*, in Benadusi, Serpieri, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Ajello A.M. (2012). *La valutazione tra controllo e accountability: una sperimentazione a Trento. Scuola Democratica*, N. 6 nuova serie, pp. 117-127, Roma.
- Albano, R. (2004), *Introduzione all'analisi fattoriale per la ricerca sociale*, Quaderni di Ricerca del Dipartimento di Scienze sociali dell'Università di Torino n°4, giugno 2004, Edizioni Libreria Stampatori, Torino.
- Allulli G. (2008), *Autonomia e valutazione, FGA Working Paper n. 7*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Barca, F. (2012), *Metodi e obiettivi per un uso efficace dei fondi comunitari 2014-2020*, Roma. Bezzi C., Cannavò L., Palumbo M. (2010), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cacco B., Pellegrini F. (2001), *Per un'analisi dei bisogni formativi dell'età adulta*, Synnos, Roma.
- Cedefop (2009), *European Guidelines for validating non formal and informal learning*, Luxembourg.
- Chen H.T. (1990), *Theory Driven Evaluation*, Sage Publication, London.
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81 *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 - *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.1*
- Decreto Del Presidente Della Repubblica 5 marzo 2013, n. 52, *Regolamento di organizzazione dei percorsi della sezione ad indirizzo sportivo del sistema dei licei, a norma dell'articolo 3, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.*

- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (in GU 5 maggio 2005, n. 103). *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53*
- Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. G.U. 15 febbraio 2013, n. 39, Roma.*
- Decreto-Legge 1 settembre 2008, n. 137, *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*
- Decreto-Legge 12 settembre 2013, n. 104, *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.*
- Decreto-Legge 28 giugno 2013, n. 76, *Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti.*
- Decreto-Legge 7 aprile 2014, n. 58, *Misure urgenti per garantire il regolare svolgimento del servizio scolastico.*
- Di Liberto, Schivardi, Sideri, Sulis (2013), *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, Programma Education FGA, Working paper 48 (7/2013), Fondazione Giovanni Agnelli, Roma.
- Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Donaldson S.I., *Theory-driven Program Evaluation*, in Donaldson S.I., Scriven M. (2003), *Evaluating Social Program and Problems. Visions for the New Millenium*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- European Commission - Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2013)d, *Design and commissioning of counterfactual impact evaluation. A practical guidance for ESF Managing Authorities*, Luxembourg.
- European Commission – Segretariat General (2013) e, *Public consultation on Commission Guidelines for Evaluation*, Brussels.
- European Commission (2011) a, *The added value of the EU budget: Accompanying the document Commission Communication A budget for Europe 2020*, Working Paper - Commission Staff SEC(2011) 867 final, Brussels.
- European Commission (2011)b, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A Budget for Europe 2020 - Part I*, COM(2011) 500 final, Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to Evaluation of School*, Eurydice Report, Brussels.
- FormezPA (2014), *Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014*
- Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation. A systematic approach*, sixth edition, Sage, Thousand Oaks.
- Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation. A systematic approach*, sixth edition, Sage, Thousand Oaks.
- Galliani L. (a cura di) (2015), *L'agire valutativo*, Editrice La Scuola, Milano.
- Grissom e Loeb (2013) *Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals*, Stanford University, Stanford.

- Hanushek E. A, Woessmann L. 2011b. "How much do educational outcomes matter in OECD countries?" Economic Policy 26, no. 67, 427-491.
- Ladd H. F. (2012), *School Accountability: To What Ends and With What Effects?*, Paper presented during the Conference on "Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World," sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome.
- Legge 23 dicembre 2014, n. 190, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato* (legge di stabilità 2015).
- Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015), Roma.
- Mari L. "Multilinguismo, mobilità e occupabilità: un'introduzione al tema" in ISFOL (2014) "Multilinguismo e Competenze Linguistiche professionalizzanti", AA.VV, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma.
- Mari L., "Gli strumenti di finanziamento e le politiche comunitarie per i giovani" in Meoli R. (2013), "Il barometro sul valore della cittadinanza dell'Unione europea", Pellegrini ed., Cosenza.
- MIUR (2012), *PO Istruzione Competenze per lo sviluppo 2007-2013, versione consolidata*, Roma, 2012. Roma.
- MIUR, *Circolare AOODGAI/11527*
- MIUR, *Compendio Disposizione Attuazione Interventi 2015, PON FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013*, Roma.
- MIUR, DFP, *Accordo ex art. 15 Legge 241/90 tra MIUR e DFP stipulato in data 21/12/2010*
- MIUR, DFP, *Atto aggiuntivo all' Accordo ex art. 15 Legge 241/90 stipulato in data 21/12/2010 tra MIUR e DFP siglato il 1° agosto 2012*
- MIUR, *La Bussola di Riferimento dei Pon Istruzione – Il trend dei principali indicatori statistici (Rapporto Indicatori 2011)*, Roma.
- MIUR, Commissione Europea, *Programma Operativo Nazionale (PON) plurifondo FSEFESR 2014-2020 "Per la scuola — competenze e ambienti per l'apprendimento"*, CCI 2014IT05M20P001 approvato con Decisione (C(2014) 9952) del 17.12.2014, Roma, Bruxelles.
- MIUR, *Rapporti di monitoraggio PO FSE Competenze per lo sviluppo anni 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015*, Roma.
- MIUR, *Rapporto Annuale di Esecuzione PO FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013, anni 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014*, Roma.
- MIUR, *Rapporto di Valutazione ex ante del PON FSE Competenze per lo sviluppo 2007-2013, Roma, 2008*, Roma.
- MIUR, *Rapporto Obiettivi di Servizio 2011, 2012, 2013*, Roma.

- MIUR.AOODGCASIS (2015), *Atto di indirizzo concernente l'indicazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica per l'anno 2015*, Roma.
- OECD (2006), *The challenge of capacity development. Working towards good practice*, Paris.
- OECD (2012), *Getting It Right: Capacity Building For Local Stakeholders In Education*, Background paper for the OECD/Poland conference "Effective Governance on the Local Level" 16-17 April 2012, Warsaw.
- OECD (2014)c, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014a). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*; OECD Publishing. Paris.
- Pellegrini F. (2007)b, *Linee guida per la valutazione di impatto dell'attività formativa della Pubblica Amministrazione*, Quaderni Aur, Perugia.
- Pellegrini F. (2012), *Access to Employment – Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels.
- Pellegrini F. (2013)a, *Contribution of ESF to Young People - Italy Country Report*, European Evaluation Network, DG Employment, Social Affairs & Inclusion, Brussels.
- Pellegrini F. *Le competenze chiave nell'apprendimento*. Elementi di scenario, in Isfol (2014) a Le competenze chiave del cittadino. IL contributo di LLP – Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento, Roma, pp.31-50.
- Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 386-416;
- Weber (1974), *Economia e società*, Vol.I, Edizioni di Comunità, Torino.
- Weiss C. H. (1997), *Theory based Evaluation: past, present and future*, *New Directions for Evaluation*, n.76, New York.
- Weiss C.H. (1998), *Evaluation. Methods for studying Programs and Policies*, Prentice Hall, New York.

ALLEGATI

A.1 Analisi di contesto

Il PO individua ai fini della valutazione dell'asse i seguenti **indicatori di realizzazione**:

Tavola 9 – Asse II Capacità Istituzionale - PO FSE Competenze per lo sviluppo - Indicatori di realizzazione dell'Asse II

Asse II Capacità istituzionale				
Obiettivo specifico	Indicatore di realizzazione	Classificazione nazionale tipologie di intervento	Valore target al 2010	Valore target al 2013
h) Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico	Numero di progetti/attività approvati, avviati, conclusi per tipologia d'intervento:			
	Interventi formativi rivolti ai dirigenti e al personale dell'amministrazione in materia di diritto europeo, gestione e controllo, comunicazione	Azioni rivolte a sistemi	61	143
	Interventi per potenziare il sistema di valutazione nazionale	Azioni rivolte a sistemi	3	7
	Visite di studio, tirocini e stage in paesi della UE	Azioni rivolte alle persone	100	233
	Analisi, studi e ricerche sulla qualità delle scuole e sugli esiti formativi	Azioni rivolte a sistemi	4	9
	Interventi finalizzati a promuovere il raccordo con le Regioni e le parti sociali	Azioni rivolte a sistemi	4	10
	Numero di destinatari (persone) all'approvazione/iscrizione, all'avvio, alla fine per tipologia d'intervento e per caratteristiche principali:			
	Interventi formativi rivolti ai dirigenti e al personale dell'amministrazione in materia di diritto europeo, gestione e controllo, comunicazione	Azioni rivolte a sistemi	714	1.667
	Interventi per potenziare il sistema di valutazione nazionale	Azioni rivolte a sistemi	n.d.	n.d.
	Visite di studio, tirocini e stage in paesi della UE	Azioni rivolte alle persone	2.000	4.667
	Analisi, studi e ricerche sulla qualità delle scuole e sugli esiti formativi	Azioni rivolte a sistemi	n.d.	n.d.
	Interventi finalizzati a promuovere il raccordo con le Regioni e le parti sociali	Azioni rivolte a sistemi	n.d.	n.d.

Fonte: MIUR

Questi invece gli **indicatori di risultato**:

Tavola 10 - Asse II Capacità Istituzionale - PO FSE Competenze per lo sviluppo - Indicatori di risultato dell'Asse II

Asse II Capacità Istituzionale				
Obiettivo specifico	Indicatore di Risultato	Valore Attuale	Valore target al 2010	Valore target al 2013
h) Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico	Tasso di copertura dei destinatari per tipologia di personale scolastico coinvolto	N.D.	20%	50%
	Tasso di copertura dei formatori dell'istituendo Servizio di supporto all'autonomia scolastica	N.D.	50%	100%

Fonte: MIUR

Tavola 11 – Obiettivi azione dell'O.S H

OBIETTIVO SPECIFICO	OBIETTIVO AZIONE	
H. Migliorare la <i>governance</i> e la valutazione del sistema scolastico.	H1	Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la capacity building
	H2	Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA
	H3	Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile
	H4	Interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi
	H9	Interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale

Fonte: Rapporto Monitoraggio 2015 FSE competenze per lo sviluppo

Tavola 12 - Scheda interventi - Circolare AODGAI/11527

1. "Miglioramento delle Performance delle Istituzioni Scolastiche 2011/2013"

Finalità

Il progetto si propone di sostenere i processi di miglioramento, lo sviluppo di sistemi qualità e il rafforzamento dell'autonomia scolastica attraverso l'autovalutazione (mediante l'utilizzo del modello europeo CAF) e l'attivazione del ciclo di gestione della performance adeguando le competenze organizzative del sistema scolastico e fornendo agli USR nuove capacità e competenze per favorire la diffusione di tali processi nelle istituzioni scolastiche.

Destinatari

L'intervento si rivolge a operatori, ai vari livelli, degli USR, dei Poli Qualità, degli Istituti Scolastici operanti nelle regioni Obiettivo Convergenza.

Attività

Le attività previste dal progetto sono:

-Azioni di informazione. Seminari e workshop, su base regionale o provinciale dedicati al CAF e ai temi della misurazione e valutazione delle performance organizzativa e della partecipazione.

-Azioni di formazione formatori. Attività rivolta a Dirigenti e responsabili della qualità degli USR e delle istituzioni scolastiche di Campania, Puglia, Calabria e Sicilia per il trasferimento di conoscenze e competenze necessarie per supportare, attraverso un percorso di accompagnamento guidato, un processo di autovalutazione e miglioramento all'interno di altre istituzioni scolastiche.

-Sperimentazione guidata, con il coinvolgimento del personale formato, *del modello di accompagnamento presso un pool di al massimo 80 scuole della quattro regioni coinvolte nel progetto.* Laboratori di accompagnamento per le istituzioni scolastiche aderenti per un massimo di 400 istituzioni scolastiche distribuite nelle 4 regioni.

-Visite di studio presso altre istituzioni nazionali ed europee che consentiranno di approfondire aspetti specifici inerenti l'implementazione di innovazioni normative/organizzativa/tecnologiche e risultati conseguiti

Tavola 13 - Scheda interventi - Circolare AOODGAI/11527

2. "Sviluppo delle competenze dei Dirigenti Scolastici e dei DSGA nella programmazione e gestione di attività e progetti: formazione e social networking"

Finalità

Nel più generale contesto di riforma della PA, il progetto si propone di approfondire le conoscenze degli strumenti giuridici e amministrativi per un rafforzamento delle competenze manageriali dei dirigenti scolastici e dei direttori amministrativi relativamente alla gestione amministrativa e contabile delle strutture scolastiche in un contesto di risorse limitate.

Destinatari

Le attività sono rivolte ai dirigenti scolastici e direttori dei servizi generali e amministrativi delle istituzioni scolastiche delle regioni Campania, Calabria, Puglia e Sicilia e delle strutture di servizio. Alcune attività di tipo seminariale e collettivo potranno, inoltre, essere rivolte anche ai loro stakeholder al fine di facilitare comprensione, condivisione, analisi e percorsi comuni di intervento.

Attività

Il programma è suddiviso in tre ambiti paralleli e sinergici:

attività di aula della durata complessiva di 40 ore, organizzata in 4 moduli auto consistenti, articolata in 10 incontri di 4 ore ciascuno. Prevede un'azione formativa in presenza finalizzata all'approfondimento dei temi centrali dell'attività svolta dai dirigenti scolastici e direttori amministrativi: la programmazione annuale, il bilancio, il Pof, la contrattualistica, il codice degli appalti pubblici etc.;

attività seminariale mirata alla costruzione di una rete di competenze metodologiche, operative e procedurali con interventi articolati a livello regionale e interregionale. L'approccio sarà quello del *cooperative learning* e si concentrerà sulla ricerca e diffusione di buone pratiche amministrative attraverso l'animazione di gruppi di lavoro tematici e l'utilizzo di reti di esperti nazionali e europee, nonché la divulgazione di metodologie, strumenti e procedure per la gestione integrata degli interventi;

azioni di e-learning e networking sono finalizzate a sostenere e facilitare i processi di rete tra dirigenti scolastici e direttori amministrativi e rafforzare le competenze specialistiche di sistema. L'attività prevede, in supporto ai corsi in presenza, modalità di apprendimento autonomo a distanza completamente gestite dall'utente allo scopo di accrescere la percezione di integrazione e strutturazione del complessivo ciclo formativo. Saranno disponibili on line: materiali didattici, tutoriali, letture suggerite/raccomandate sugli argomenti trattati, etc.

Tavola 14 - Scheda interventi - Circolare AODGAI/11527

3. "Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo" e del PON FESR "Ambienti per l'apprendimento"

Finalità

Nell'ambito della programmazione e gestione dei Fondi Strutturali europei destinati allo sviluppo della qualità del sistema dell'istruzione, la cultura del controllo e della qualità non va intesa come un mero obbligo normativo e regolamentare, ma come un approccio necessario per migliorare il sistema nel suo complesso. In questa logica, il progetto intende fornire un contributo al rafforzamento delle conoscenze, delle competenze e degli strumenti a disposizione del personale impegnato nell'attuazione dei controlli di primo livello a valere sui PON a titolarità del MIUR. Oltre ad un miglioramento delle performances del sistema dei controlli di primo livello, il progetto ha come finalità generale quella di aumentare la qualità della spesa sui fondi strutturali e, quindi, di potenziare l'offerta di istruzione.

Destinatari

Il progetto è rivolto al personale impegnato nell'attuazione dei controlli di primo livello sui PON *Competenze per lo sviluppo* e *Ambienti per l'apprendimento* appartenente: agli Uffici Centrali dell'Autorità di Gestione; agli Uffici Territoriali, Uffici Scolastici Regionali e Uffici Scolastici Provinciali delle Regioni Calabria, Campania, Puglia e Sicilia; ai Nuclei Territoriali di Sorveglianza.

Attività

Il programma è suddiviso in due ambiti paralleli e sinergici:

Laboratori finalizzati al rafforzamento di conoscenze e competenze per la realizzazione dei controlli di primo livello, anche attraverso la definizione di modalità organizzative e di strumenti operativi per lo svolgimento dell'attività di controllo. I laboratori saranno organizzati a livello regionale e, allo scopo di standardizzare le soluzioni organizzative e gli strumenti definiti, anche a livello interregionale.

Comunità professionale con lo scopo di costruire un gruppo di professionisti in grado di interpretare al meglio il ruolo di controllori di primo livello, come supporto al processo di miglioramento continuo delle istituzioni scolastiche dei propri territori. La Comunità professionale sarà costruita ed animata durante tutto l'arco di durata del progetto attraverso:

due *summer school* residenziali, che rappresentano un'occasione di scambio, approfondimento, conoscenza reciproca tra gli operatori; una piattaforma tecnologica on line, quale luogo sempre accessibile per il reperimento di documentazione e per un confronto su casi concreti; workshop regionali che avranno lo scopo di favorire il confronto tra i controllori di primo livello e gli altri attori del sistema scolastico regionale, in una logica di crescita comune; una visita di studio presso le istituzioni comunitarie per un approfondimento delle problematiche legate allo svolgimento della attività di controllo di primo livello nell'ambito di Programmi Comunitari

Tavola 15 - Scheda interventi - Circolare AODGAI/11527

4. Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei revisori dei conti che operano per conto dell'Autorità di Audit"

Finalità

Il progetto intende fornire un contributo al rafforzamento delle conoscenze, delle competenze e delle strumentazioni a disposizione del sistema dell'Istruzione avendo, come finalità generale, il miglioramento della qualità della spesa sui fondi strutturali e quindi un potenziamento e una qualificazione dell'intera offerta del sistema dell'Istruzione. Lo stesso intende inoltre sostenere l'accrescimento delle conoscenze e delle competenze ma anche delle relazioni positive con gli altri attori del sistema che gli addetti ai Controlli di II livello devono possedere. Il progetto ha inoltre la finalità di promuovere un ambiente professionale, una comunità di pratica, un gruppo di professionisti sempre più competenti, in grado di lavorare in armonia al proprio interno e nelle relazioni con le Istituzioni scolastiche e le Autorità competenti sui Fondi Strutturali. Il Progetto intende infine contribuire al miglioramento del ciclo di controlli sulla spesa per i Fondi Strutturali.

Destinatari

I destinatari principali degli interventi previsti dal presente progetto sono i Controllori di II Livello, ossia: (i) l'universo dei Controllori di secondo livello delle 4 Regioni Obiettivo Convergenza; (ii) i controllori di secondo livello selezionati annualmente per l'Audit a campione sulle operazioni Al fine di migliorare le conoscenze e le capacità di risposta al ciclo dei controlli e di Audit nel contesto di un approccio collaborativo, è previsto che la platea dei destinatari si allarghi, in alcuni incontri realizzati su base territoriale, a Dirigenti Scolastici, Direttori Amministrativi, Dipendenti USR e USP.

Attività

La metodologia adottata prevede un mix di soluzioni di rilevazione, confronto, analisi intervento, affiancamento, formazione, monitoraggio, verifica e restituzione, profilate per ciascun gruppo di utenza e si articola nelle seguenti linee di attività:

L' "Opificio dei saperi – Knowledge factory" costituisce la componente di indirizzo tecnico scientifico e di produzione di materiali didattici e di diffusione.

La linea dei Laboratori è quella destinata all'attività formativa e di affiancamento vero e proprio per il miglioramento delle competenze e delle tecniche. I Laboratori saranno organizzati suddividendo l'universo dei beneficiari in due gruppi: (i) tutti i Controllori di II livello individuati nelle Regioni Obiettivo Convergenza, (ii) i Controllori di II livello selezionati annualmente (2012 e 2013) per l'Audit sulle operazioni.

La linea di attività "Diffusione e sensibilizzazione" consentirà di confrontarsi con l'intero universo dei beneficiari e con le Istituzioni competenti sia sui principali temi riferiti ai presupposti e alle implicazioni del ciclo di controllo e Audit, sia con altri attori e protagonisti regionali, nazionali ed europei sulle medesime tematiche

Tabella 3 - Progetti attivati sull'asse

Titolo progetto	Azione	Codice	Importo
<i>Miglioramento delle performance delle Istituzioni Scolastiche</i>	H1	H-1-FSE-2011-1	€ 2.955.991,90
<i>Sviluppo delle competenze dei dirigenti scolastici e dei DSGA nella programmazione e gestione di attività e progetti: formazione e social networking</i>	H2	H-2-FSE-2011-1	€ 5.479.478,60
<i>Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello del PON FSE "Competenze per lo Sviluppo"</i>	H3	H-3-FSE-2011-1	€ 1.200.000,00
<i>Azioni di sistema per l'accrescimento delle competenze dei revisori dei conti che operano per conto dell'Autorità di Audit</i>	H3	H-3-FSE-2011-2	€ 1.250.000,00
<i>Agorà, il portale FORMIUR: valorizzare l'informazione e la conoscenza per il miglioramento dei servizi scolastici</i>	H3	H-3-FSE-2011-3	€ 750.000,00
<i>Percorso formativo su "Semplificazione e nuovo Codice dell'amministrazione digitale" rivolto a personale amministrativo degli USR e delle scuole"</i>	H4	H-4-FSE-2012-1	€ 1.320.000,00
<i>Formazione in presenza o a distanza sulle tematiche delle opere pubbliche</i>	H2	H-2-FSE-2012-2	€ 400.000,00
<i>Task force e servizi integrati di accompagnamento</i>	H2	H-2-FSE-2012-1	€ 3.100.000,00

Fonte: PO Competenze - RAE FSE 2014

Tabella 4 - Progetti attivati sull'asse

Titolo progetto	Azione	Codice	Importo
<i>Valutazione e Miglioramento</i>	H9	H-9-FSE-2009-1-2-3	€ 9.568.948,42
<i>VALeS - Valutazione e Sviluppo Scuola</i>	H9	H-9-FSE-	€ 1.800.000,00
<i>VALeS</i>	H9	H-9-FSE-	€ 2.720.544,00

Fonte: Sistema Informativo "Gestione degli Interventi" e SIDI al 31.12.2014

A.2 Analisi desk

Tabella 5 – O.S H – Azioni avviate – Avanzamento finanziario

O.S.H, AZIONI AVVIATE AL 01.07.2015: AVANZAMENTO FINANZIARIO					
Azione	Impegni (b)	Pagamenti (c)	Certificato (d)	Capacità d'impegno (e) = (b)/ dotazione ASSE II	Capacità realizzativa (f) = (c) / dotazione Asse II
H-1	€ 2.995.991,90	€ 2.160.805,02	€ 2.160.805,02	10,07%	7,27%
H-2	€ 8.979.478,60	€ 5.737.587,08	€ 5.737.587,08	30,19%	19,29%
H-3	€ 3.200.000,00	€ 2.479.067,50	€ 2.479.067,50	10,76%	8,34%
H-4	€ 1.320.000,00	€ 701.986,06	€ 701.986,06	4,44%	2,36%
H-9	€ 14.089.492,42	€ 6.608.148,22	€ 6.608.148,22	47,38%	22,22%
Totale OS H	€ 30.584.962,92	€ 17.687.593,88	€ 17.687.593,88	102,84%	59,47%

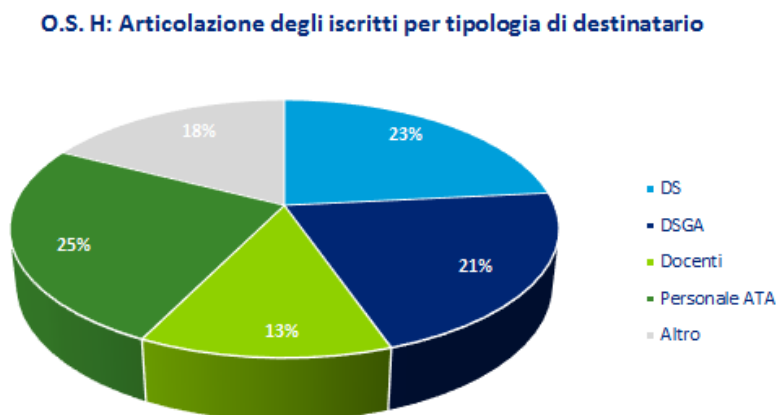
Fonte: MIUR, dati al 1.07.2015

Grafico 3 – O.S H – Timeline delle progettualità finanziate; Grafico 4 – O.S. H – Articolazione per genere degli iscritti



Fonte: MIUR, dati al 1.07.2015

Grafico 5 – O.S. H – Articolazione degli iscritti per tipologia di destinatario



Fonte: MIUR, dati al 1.07.2015

Tavola 16 - Obiettivi-Azione per la formazione del personale scolastico per modalità di erogazione

Obiettivi-Azione	Modalità di erogazione	
	Formazione offerta dalle scuole	Formazione nazionale
Obiettivo A - Sviluppare la capacità diagnostica e i dispositivi per la qualità del sistema scolastico		
A2 Definizione di strumenti e metodologie per l'autovalutazione/valutazione del servizio scolastico inclusa l'azione di diagnostica ⁵		Indire
Obiettivo B - Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti		
B1 Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)	X	
B3 Interventi di formazione sulla valutazione nei processi di apprendimento		Invalsi
B4 Interventi di formazione sulle metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio	X	
B6 Interventi di formazione dei docenti per l'insegnamento rivolto agli adulti	X	
B7 Interventi individualizzati e per l'auto-aggiornamento del personale scolastico (apprendimento linguistico, viaggi di studio, master, software didattici, comunità di pratiche, borse di ricerca, stage in azienda, ecc.)	X	
B9 Sviluppo di competenze sulla gestione amministrativo-contabile e di controllo e sulle procedure di acquisizione di beni e servizi	X	
Obiettivo D - Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola		
D1 Interventi formativi rivolti ai docenti e al personale della scuola, sulle nuove tecnologie della comunicazione	X	Indire
D4 Iniziative per lo sviluppo della società dell'informazione attraverso i centri polifunzionali di servizio	X	
Obiettivo E - Sviluppare reti tra gli attori del sistema e con le istanze del territorio		
E2 Interventi per la creazione di reti su diverse aree tematiche e trasversali (educazione ambientale, interculturale, competenze di base ecc)		Indire
Obiettivo H - Migliorare la governance e la valutazione del sistema scolastico		
H1 Interventi formativi di tipo innovativo, a vari livelli, sugli strumenti e sulle strutture di governo della totalità del sistema per promuovere la <i>capacity building</i>		Formez
H2 Percorsi di formazione sulle procedure di acquisto di beni e servizi della PA		Formez
H3 Interventi formativi volti a promuovere e rafforzare la capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile		Formez
H4 Interventi volti a migliorare la capacità di gestione informatizzata dei processi		Formez

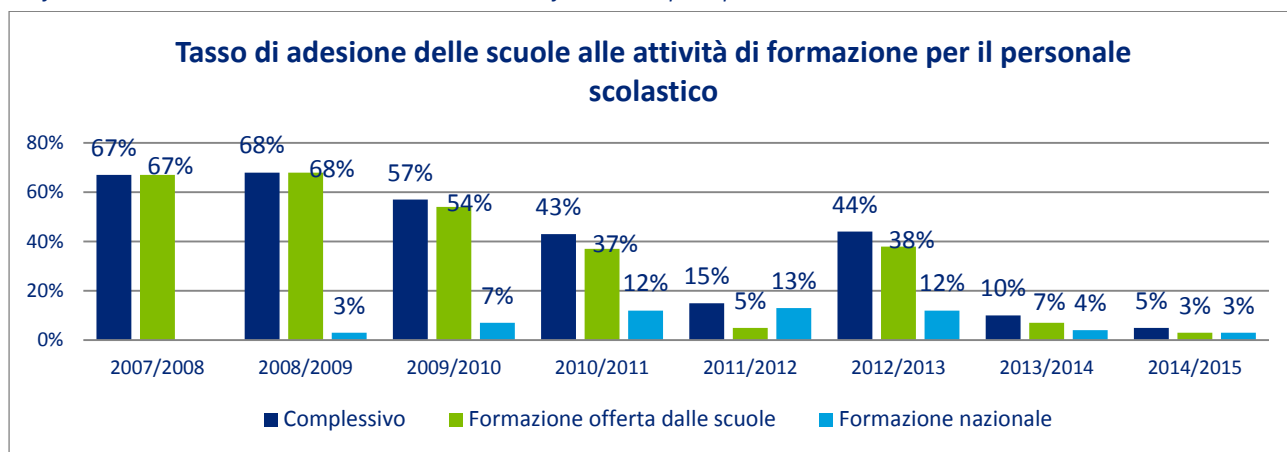
Fonte: MIUR

Grafico 6 – Distribuzione della formazione per strategia



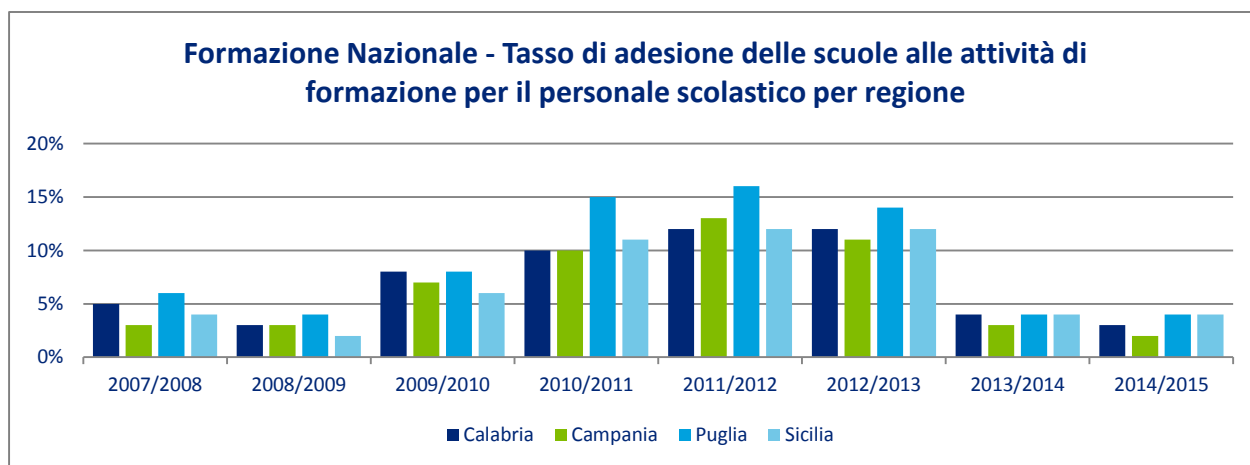
Fonte Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 7 – Tasso di adesione delle scuole alle attività di formazione per il personale scolastico



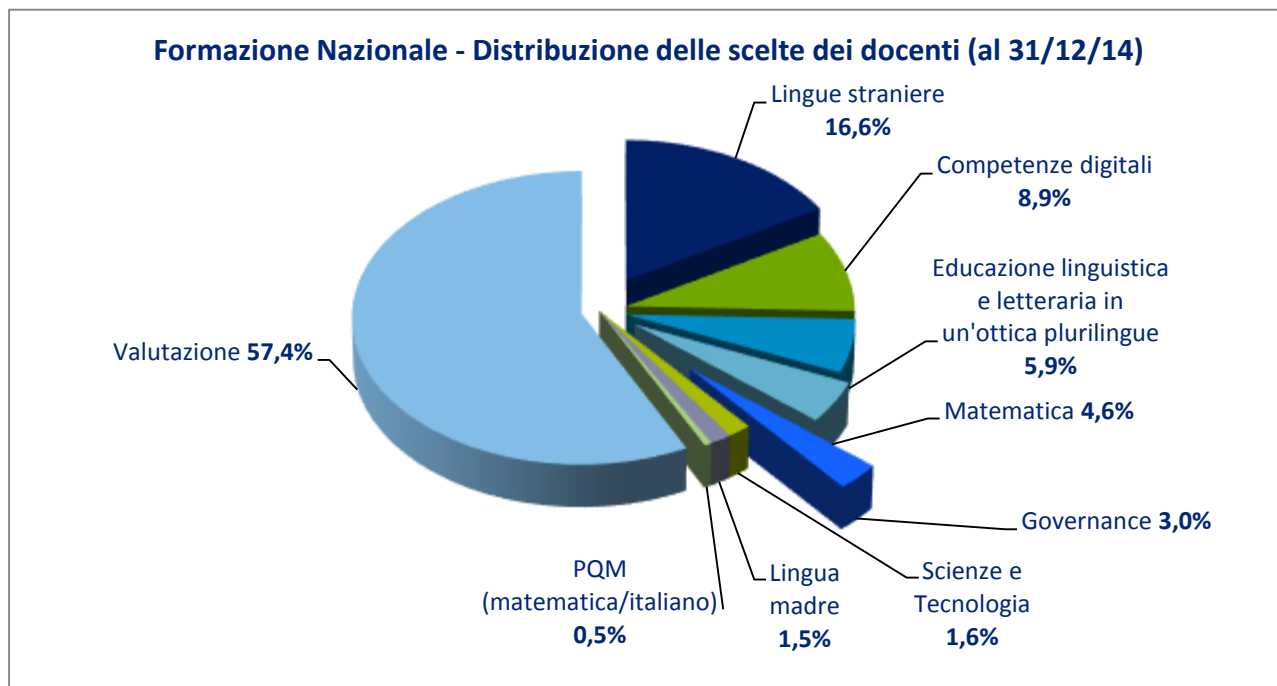
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 8 – Formazione Nazionale – Tasso di adesione delle scuole alle attività di formazione per il personale scolastico per regione



Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 9 – Formazione Nazionale – Distribuzione delle scelte dei docenti (al 31/12/14)



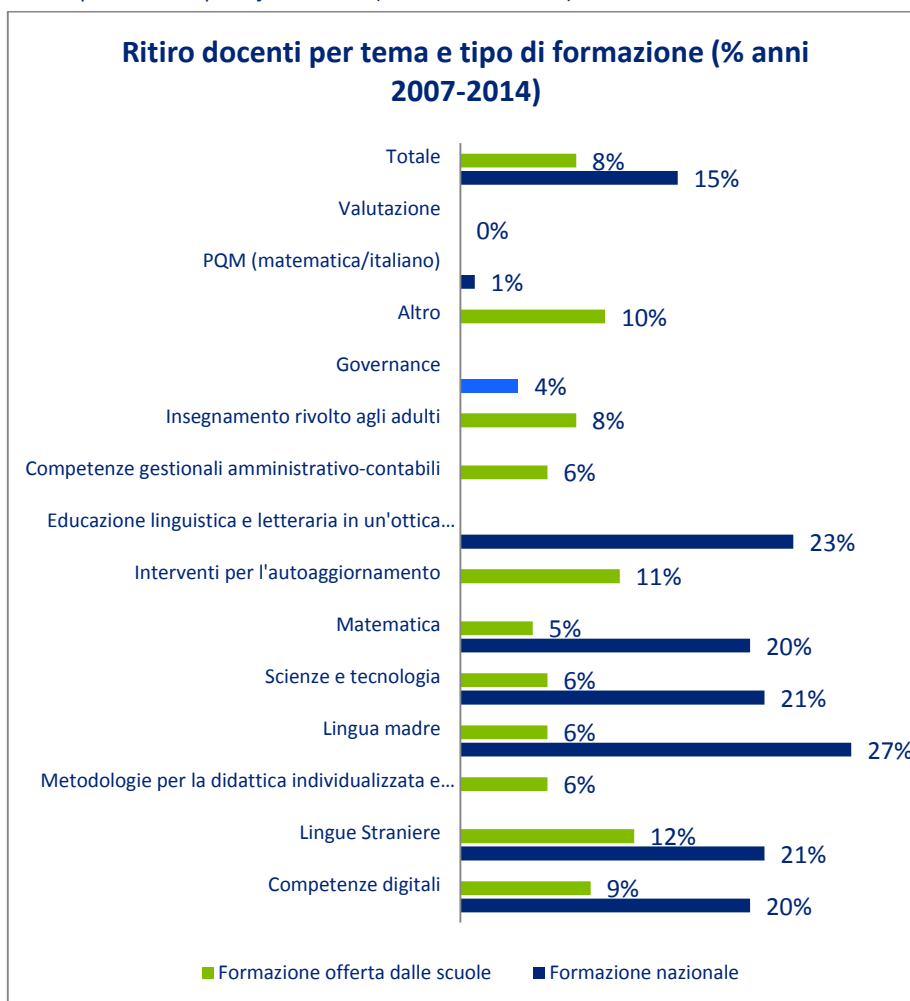
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Tabella 6 – Temi e formazione

Temi	N. Ritiri		
	Formazione nazionale	Formazione offerta dalle scuole	Totale
Competenze digitali	2.264	13.179	15.443
Lingue Straniere	4.477	4.448	8925
Metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il recupero del disagio	n.a.	4.823	4.823
Lingua madre	519	2.626	3.145
Scienze e tecnologia	431	2.250	2.681
Matematica	1.202	1.415	2.617
Interventi per l'autoaggiornamento	n.a.	2.608	2.608
Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue	1.764	n.a.	1.764
Competenze gestionali amministrativo-contabili	n.a.	425	425
Insegnamento rivolto agli adulti	n.a.	283	283
Governance	162	n.a.	162
Altro	n.a.	9	9
PQM (matematica/italiano)	4	n.a.	4
Valutazione	0	n.a.	0
Totale	10.823	32.066	42.889

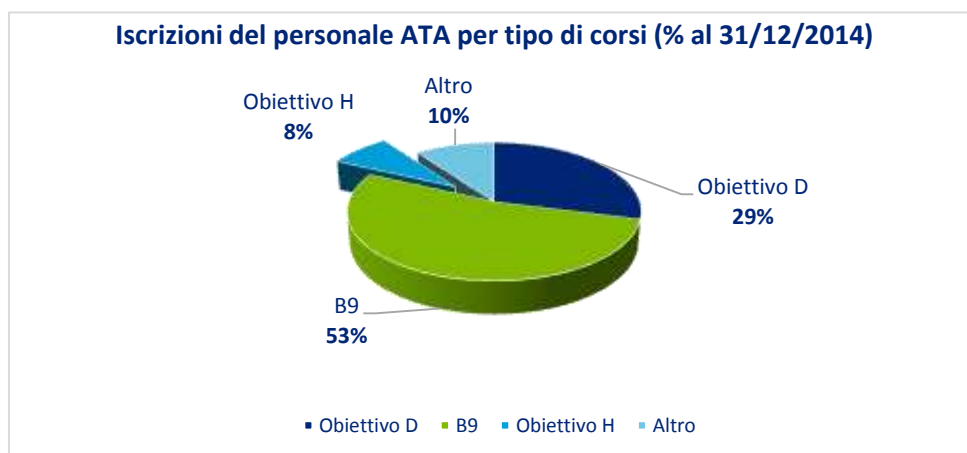
Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 10 – Ritiro docenti per tema e tipo di formazione (%anni 2007 – 2014)



Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 11 – iscrizione del personale ATA per tipo di corsi (%al 31/12/2014)



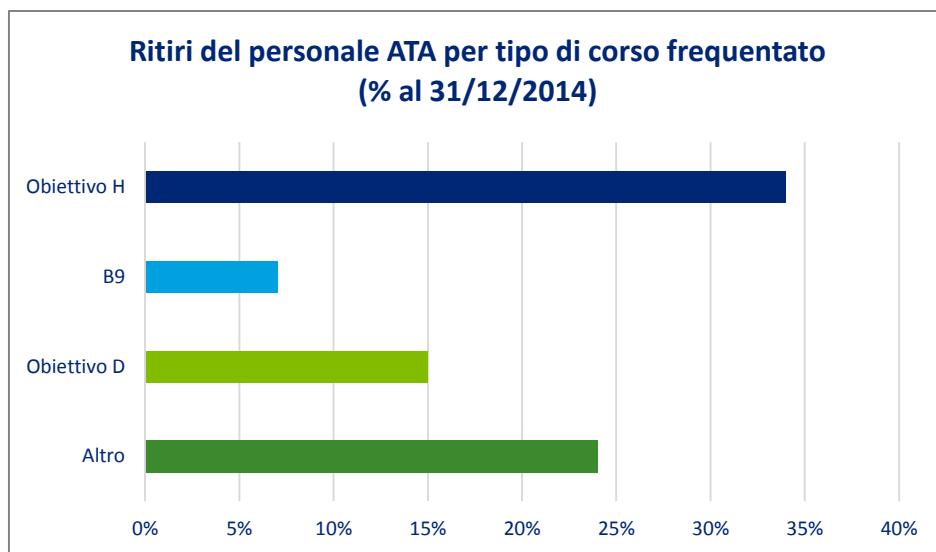
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Tabella 7 – N. di ritiri personale ATA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014)

N. di ritiri personale ATA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014)	
Obiettivo - Azione	N. Ritiri
Obiettivo D	1.584
B9	1.399
Obiettivo H	918
Altro	875
Totale	4776

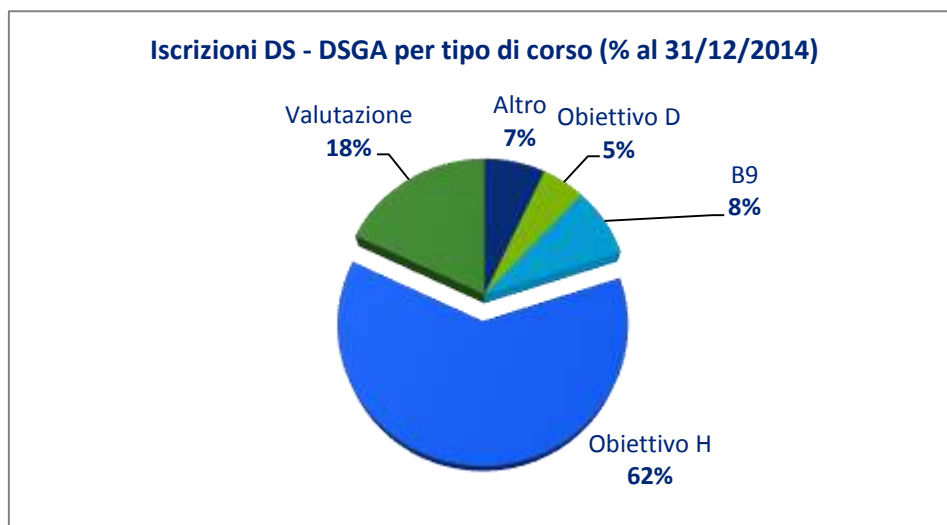
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 12 – Ritiri del personale ATA per tipo di corso frequentato (% al 31/12/2014)



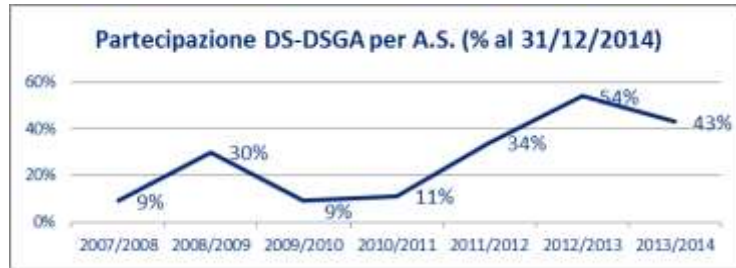
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 13 – Iscrizioni DS – DSGA per tipo di corso (% al 31/12/2014)



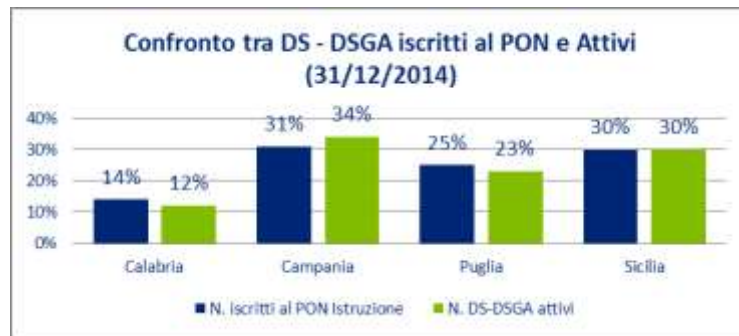
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 14 – Partecipazione DS – DSGA per AS (% al 31/12/2014)



Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 15 – Confronto tra DS – DSGA iscritti al PON e attivi (31/12/2014)



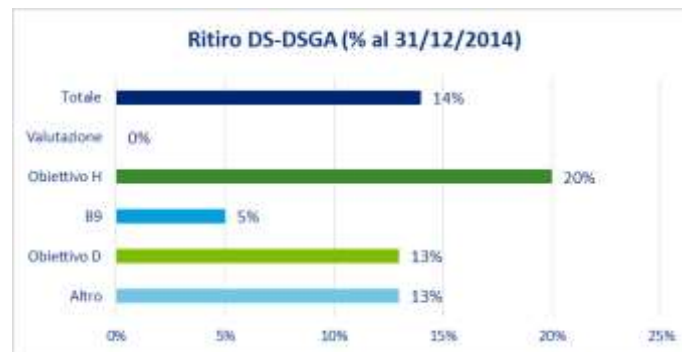
Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Tabella 8 – N. di ritiri personale DS – DSGA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014)

N. di ritiri personale DS-DSGA per tipo di corso frequentato (v.a. al 31/12/2014)	
Obiettivo - Azione	N. Ritiri
Obiettivo D	181
B9	109
Obiettivo H	3155
Altro	212
Totale	3657

Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Grafico 16 – Ritiro DS – DSGA (% al 31/12/2014)



Fonte: Nostra elaborazione su dati MIUR

Tabella 9 – Sviluppo delle competenze dei DS e dei DSGA – Linea 1

**Sviluppo delle competenze dei
 Dirigenti Scolastici e dei DSGA**

I numeri del progetto

Linea 1 - Formazione di aula

527 Edizioni svolte		
Attività Negoziale	POF e programma annuale	Gestione del programma annuale
152	151	124
1.434 Giornate di formazione svolte		
760	302	372
5.736 Ore di formazione erogate		
3.040	1.208	1.488
3.807 Partecipanti (attestazione MIUR-FormezPA rilasciata)		

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 10 - Sviluppo delle competenze dei DS e dei DSGA – Linea 2

Linea 2 - Workshop di approfondimento

4 Edizioni svolte (Salerno; Bari; Catanzaro; Reggio Calabria)
20 Giornate di formazione
160 Ore di formazione erogate
118 Partecipanti (attestazione MIUR-FormezPA rilasciata)

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 11 – CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2012

CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche	I numeri del progetto Annualità 2012
<p>3 percorsi pilota (Scuole Pilota CAF – Autovalutazione e Guidata – Laboratorio di Accompagno)</p> <p>345 scuole partecipanti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 seminari informativi territoriali (2400 partecipanti circa) ▪ 5 seminari conclusivi (oltre 600 partecipanti) ▪ 4 incontri di 3 giornate per referenti AV (tot 12 giornate per Regione e 350 partecipanti) <p><u>Percorso Scuole Pilota</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 webinar, in 7 edizioni (partecipazione media 90 scuole, circa 500 partecipanti) ▪ 3 aule virtuali, in 5 edizioni (partecipazione media 60 scuole per aula) ▪ Totale partecipanti formazione a distanza circa 2200 ▪ 15 Forum on line ▪ oltre 450 interventi di tutoraggio one to one per problemi specifici <p><u>Percorso AV Guidata</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 incontri (4 per Regione, circa 1400 partecipanti) ▪ 2000 docenti coinvolti nell'autovalutazione, come componenti del GAV <p><u>Laboratorio di accompagnamento</u></p> <p>29 incontri (6 per Regione), per un totale di 496 partecipanti</p>

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 12 - CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2013

CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche	I numeri del progetto Annualità 2013
<p>1 percorso (erogato in modalità blended)</p> <p>162 scuole partecipanti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ webinar formativi (in media 125 scuole partecipanti) ▪ 9 Aule virtuali (in media 110 scuole partecipanti per ciclo di AV) ▪ 12 Incontri territoriali (in media 117 scuole partecipanti) ▪ incontri di formazione per facilitatori CAF ▪ facilitatori formati ▪ team CAF costituiti negli USR (per un totale di 15 persone) ▪ ca 1400 persone formate ▪ 24 ore di formazione a distanza ▪ 84 ore di formazione in presenza ▪ 130 Feedback report integrati (contenenti una valutazione di RAV e PdM prodotti)

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 13 - CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche- i numeri - 2014

CAF: miglioramento delle performance delle istituzioni scolastiche	I numeri del progetto Annualità 2014
<p>2 percorsi (F@cile CAF – Open CAF)</p> <p>400 scuole partecipanti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 93 scuole partecipanti a F@cile CAF di cui: <ul style="list-style-type: none"> - 44 sono seguite da un facilitatore CAF - 49 usufruiscono del supporto dell'help desk del CRCAF Tale rapporto si invertirà in fase di pianificazione del miglioramento ▪ 49 scuole sono state inserite in un percorso supportato solo dall'help desk del CRCAF ◊ (Open CAF) ▪ 9 scuole che hanno realizzato l'autovalutazione CAF nel 2012 hanno ricevuto i materiali aggiornati per realizzare nuovamente l'autovalutazione ◊ (CAF 2.0) <p>A supporto della realizzazione dell'AV e della pianificazione del Miglioramento è stata messa a punto una piattaforma strutturata secondo gli step definiti dalle linee guida del modello CAF</p> <p>E' in fase di avvio il II corso di formazione per Facilitatori CAF rivolto a 30 scuole CAF User che hanno sperimentato il modello nel 2013 selezionate in base alla qualità del RAV e PdM prodotti.</p>

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 14 – Accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello – I numeri

Accrescimento delle competenze dei controllori di primo livello	I numeri del progetto
Attività realizzate nelle annualità 2011-2012 e nel primo semestre 2013	
<p>Linea di attività A</p> <p>40 laboratori sui territori regionali</p> <p>217 partecipanti provenienti dai diversi Uffici Scolastici Regionali e Provinciali</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 9 laboratori tematici rivolti a funzionari dell'USR Calabria, 49 partecipanti – 8 laboratori tematici rivolti a funzionari dell'USR Campania, 54 partecipanti – 9 laboratori tematici rivolti a funzionari dell'USR Puglia, 63 partecipanti – 12 laboratori tematici rivolti a funzionari dell'USR Sicilia, 51 partecipanti

Attività realizzate nelle annualità 2011-2012 e nel primo semestre 2013

Linea di attività B COMUNITA' PROFESSIONALE	– 2 School residenziali a carattere interregionale, 158 partecipanti da USR Calabria, Sicilia, Campania, Puglia
14 Laboratori	– 1 laboratorio di simulazione su fascicoli di progetto e piattaforma SIDI
96 partecipanti complessivi	2 edizioni e 25 partecipanti in Calabria, 2 edizioni e 33 partecipanti in Campania, 1 edizione e 8 partecipanti in Puglia, 2 edizioni e 30 partecipanti in Sicilia

Attività realizzate nel secondo semestre 2013 – primo semestre 2014

- Laboratori per i funzionari che saranno nominati nel corso del 2014 controllori di primo livello in loco:

Realizzati **4 laboratori** (uno in ciascuna regione), per **8 gg/u complessive**, finalizzati ad una rivisitazione delle procedure e degli strumenti di lavoro

65 Partecipanti complessivi (7 USR Puglia; 23 USR Campania; 16 USR Sicilia; 19 USR Calabria)

Al termine dei laboratori sono state messe a disposizione dei funzionari delle schede di sintesi relative ad alcune tipologie di spese ammissibili più ricorrenti, oltre ad altri strumenti molto operativi (tabella di riepilogo in tema di trattamento del personale nell'ambito della realizzazione dei progetti dei PON, ecc).

- Comunità on line per i controllori di primo livello in loco delle 4 regioni dell'Obiettivo Convergenza

link al Learning Object: https://googledrive.com/host/0B_awXYmUe1qkYVZMdDjfdEJYZjQ/story.html

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 15 – Accrescimento delle competenze dei controllori di secondo livello – I numeri

Accrescimento delle competenze dei controllori di secondo livello			I numeri del progetto			
	Partecipanti	N. edizioni	N. totale eventi comprensivi di recuperi o approfondimenti	N. eventi pianificati 2014/2015	Giornate fruite	
Totale	280	11	159	35	3.200	

	Partecipanti	N. edizioni	N. eventi proposti per partecipante	N. totale eventi comprensivi di recuperi, avvio e approfondimenti	N. eventi pianificati 2014/2015	Giornate fruite
Campania	77	4	17	58	8	962
Puglia	51	2	18	30	4	685
Calabria	44	2	17	30	4	514
Sicilia	63	2	15	29	11	657
Roma	45	1	12	12	8	382

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 16 – Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD – I numeri

Percorso formativo semplificazione e nuovo CAD		I numeri del progetto		
Modulo Formativo «La semplificazione e il Codice dell'Amministrazione Digitale»				
Regione	Edizioni	Giornate Attività Realizzate	Iscritti (Scuole-USR-USP)	Istituti Coinvolti
CAMPANIA	10	20	421	199
SICILIA	10	20	516	241
PUGLIA	7	14	399	168
CALABRIA	5	10	272	121
TOTALE	32	64	1608	729

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Modulo Formativo «**Gli strumenti per la semplificazione e la digitalizzazione della P.A.**»

Regione	Edizioni	Giornate Attività Realizzate	Iscritti (Scuole-USR-USP)	Istituti Coinvolti
CAMPANIA	11	33	315	149
SICILIA	13	39	412	188
PUGLIA	11	33	387	165
CALABRIA	7	21	238	98
TOTALE	42	126	1352	600

Figura 2 - Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 17 – Task force e servizi integrati di accompagnamento sulle attività negoziali – I numeri

Task-Force e servizi integrati di accompagnamento sulle attività negoziali **I numeri del progetto**

Regione Calabria

	Progetti Asse II FESR	IS con Progettazione esecutiva approvata	N° IS con contratto in corso di validazione e/o stipulato	N. IS intervenuti ai Laboratori	N. IS intervenuti agli Sportelli	N° IS Supportati per la Certificazione	Importo spesa certificata
POR	209	149	13			9	€ 217.046,08
PON	83	67	18			13	€ 290.006,81
TOT	292	216	31	120	40	22	€ 507.052,89

Sportelli realizzati: **21** - Laboratori realizzati: **2**

Regione Sicilia

	Progetti Asse II FESR	IS con Progettazione esecutiva approvata	N° IS con contratto in corso di validazione e/o di stipula	N. IS intervenuti ai Laboratori	N. IS intervenuti agli Sportelli	N° IS Supportati per la Certificazione	Importo spesa certificata
POR	415	110	3				€ 598.290,96
PON	175	112	19				€ 649.250,74
TOT	590	222	22	50	42	45	€ 1.247.541,70

Sportelli realizzati: 12 - Laboratori realizzati: 1

Regione Campania

	Progetti Asse II FESR	IS con Progettazione esecutiva approvata	N° IS con contratto in corso di validazione e/o di stipula	N. IS intervenuti ai Laboratori	N. IS intervenuti agli Sportelli	N° IS Supportati per la Certificazione	Importo spesa certificata
POR	487	86	10				€ 363.227,78
PON	160	68	33				€ 1.636.961,90
TOT	647	154	43	200	120	45	€ 2.000.189,68

Sportelli realizzati: 27 - Laboratori realizzati: 5 - Visite cantiere: 3

Regione Puglia

	Progetti Asse II FESR	IS con Progettazione esecutiva approvata	N° IS con contratto in corso di validazione e/o di stipula	N. IS intervenuti ai Laboratori	N. IS intervenuti agli Sportelli	N° IS Supportati per la Certificazione	Importo spesa certificata
POR							
PON	222	87	55	220	179	40	€ 3.119.762,85
TOT	222	87	55	220	179	40	€ 3.119.762,85

Sportelli realizzati: 24 - Laboratori realizzati: 5 - Visite cantiere: 3

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Figura 3 - Agorà



Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

Tabella 18 – Agorà -Attività

AGORÀ	Attività
<ul style="list-style-type: none"> ◆ E-LEARNING ◆ per sviluppare competenze ◆ per migliorare la governance ◆ e la capacità istituzionale <p>Blended Learning e ambienti dedicati</p>	<p>CAD - Assessment on line della compliance (normativa e tecnologica) Sistema di reporting dei dati - 864 account dedicati agli istituti scolastici - 5297 questionari compilati (attraverso attività del progetto CAD) e gestiti per i successivi report - base dati organizzata e strutturata in base ad indicatori di compliance - 75 Report sull'assessment on line della compliance - 1752 utenti attivati</p> <p>Controllori I livello - 1 Ambiente allestito - 300 utenti attivati</p> <p>Controllori II livello - 131 utenti attivati</p> <p>CAF - Oltre 10.000 ore di formazione sincrona a distanza - 2400 account utenti - 22 eventi (aule virtuali, webinar) tramite piattaforma Adobe Connect.</p> <p>DS DSGA - 1 ambiente allestito - 31 documenti e contenuti inseriti</p>

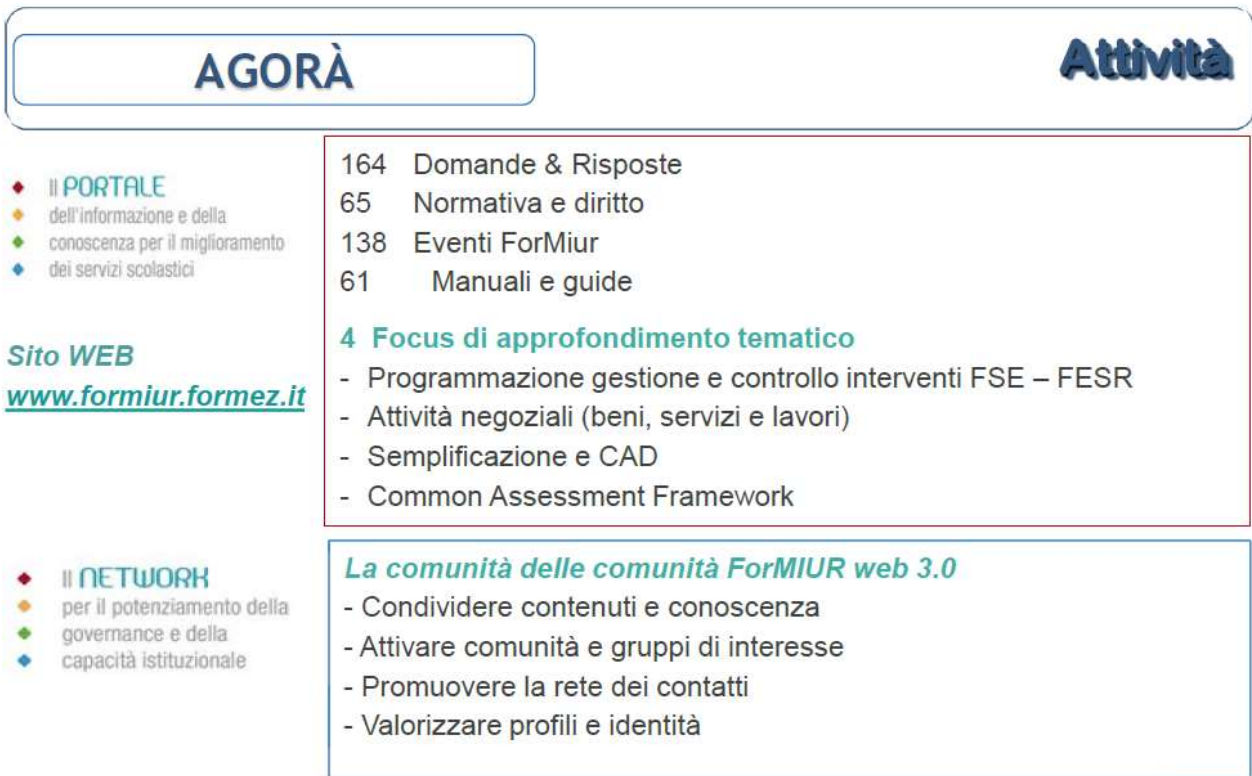


Tabella 19 – Formazione in presenza ed a distanza sulle attività negoziali – I numeri

**Formazione in presenza ed a distanza
sulle attività negoziali**

I numeri del progetto

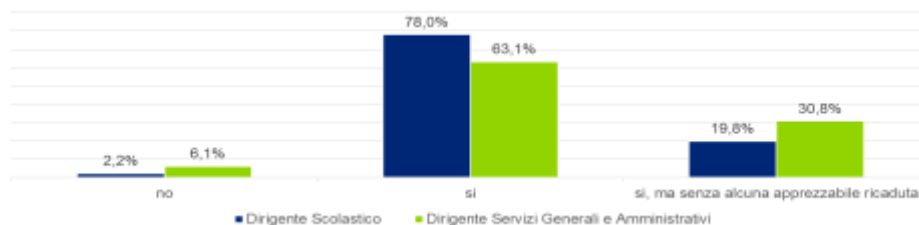
LINEA DI ATTIVITA'	OUTPUT PRODOTTO	NOTE
Attività 1	ebook	"Manuale per la formazione sulle tematiche delle opere pubbliche"
Attività 1	CD Rom	"Sicurezza e legalità".
Attività 2 Implementazione Piattaforma e-Learning	Pagine web per le attività erogazione di e-Learning	Per visualizzare il prodotto realizzato nella sua completezza e concreta fruibilità si rimanda al link http://formiur.formez.it/moodle/course/view.php?id=10

Fonte: Formez- Rapporto sullo stato delle attività al giugno 2014

A.3 Analisi field

Grafico 17 – Tema: Autodiagnosi

Con riferimento alla sua esperienza diretta si è verificato negli ultimi anni un potenziamento del sistema di verifica e valutazione della qualità del servizio scolastico?



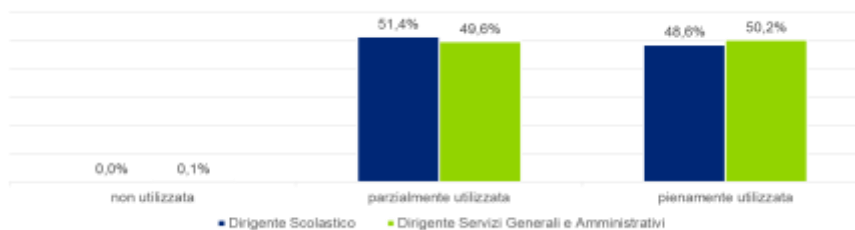
Negli ultimi anni in molte scuole sono stati sviluppati o sperimentati modelli di autovalutazione. Secondo la sua opinione ciò ha influito soprattutto sulla:



Fonte: nostra elaborazione su dati field

Grafico 18 – Tema: Governance

La dotazione tecnologica disponibile nel suo Istituto viene:



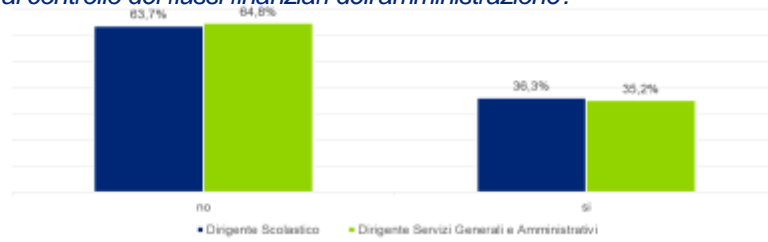
Nel suo Istituto riscontra un incremento nell'uso delle nuove tecnologie nella gestione amministrativa contabile?



Fonte: nostra elaborazione su dati field

Grafico 19 – Tema Governance

Sono state attivate iniziative a supporto dell'utilizzo dei sistemi finalizzati al controllo dei flussi finanziari dell'amministrazione?



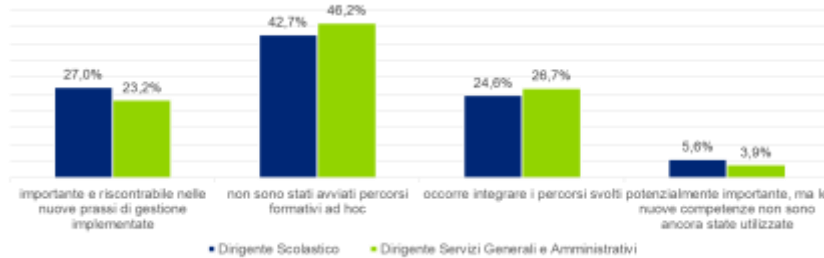
Sono state attivate iniziative a supporto delle procedure di acquisto di beni e servizi della PA?



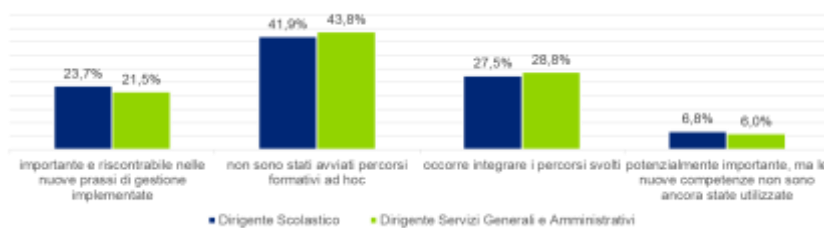
Fonte: nostra elaborazione su dati field

Grafico 20 – Tema: Governance

Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di controllo sulla gestione amministrativo-contabile?



Se realizzati, quale ricaduta hanno avuto i percorsi di formazione dedicati allo sviluppo di capacità di gestione informatizzata dei processi?



Fonte: nostra elaborazione su dati field

Grafico 21 – Tema: Reti e territorio

Sono state attivate iniziative volte a promuovere la trasformazione delle scuole in centri di apprendimento polifunzionale accessibili a tutti?



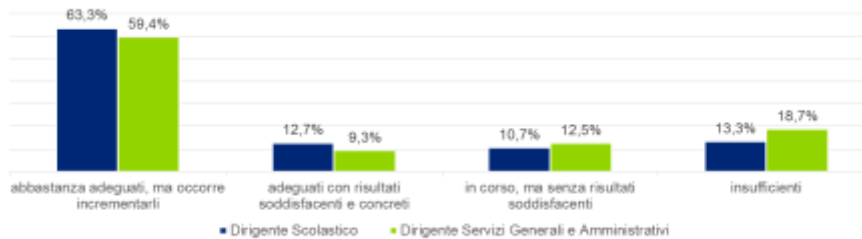
Il potenziamento di strutture con funzioni specifiche presenti presso le istituzioni scolastiche ha inciso sul miglioramento dell'offerta formativa?



Fonte: nostra elaborazione su dati field

Grafico 22 – Tema: Reti e territorio

Come valuta gli interventi per l'apertura della scuola al territorio?



Quali sono le difficoltà maggiori che incontra il suo Istituto nel processo di costruzione di reti con altri attori del territorio?



Fonte: nostra elaborazione su dati field

Tavola 17 – SWOT Riassuntiva – Tema Capacity Building - Risultati interviste a testimoni privilegiati suddivisi per area di competenza

SWOT Riassuntiva – Tema Capacity Building	
Risultati interviste a testimoni privilegiati suddivisi per area di competenza	
Area Governance ³⁷	
Strenghts	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione efficace tra uffici del MIUR e uffici periferici • Tendenziale crescita delle competenze delle scuole nell'uso delle TIC • Efficacia della comunicazione via WEB (indicatori: n. totale accessi) • Governance centralizzata • Sinergia con le priorità di politica nazionale • Efficacia della piattaforma informatica • Efficacia dei regolamenti e delle circolari fornite dagli organi centrali al fine di semplificare la gestione del PO e di dare alle scuole un metodo di lavoro • Web site ben promosso e sostanzialmente funzionale ed efficace 	<ul style="list-style-type: none"> • Scarso coinvolgimento del Partenariato sociale e di altre istituzioni centrali e locali nel disegno della strategia • Competenze specifiche rare, sia nell'amministrazione centrale, sia negli USR. • Assenza di strumenti e canali quali N.Verde, ritenuto potenzialmente efficace e utile • Bassa, quasi nulla, efficacia della comunicazioni al di fuori dei contesti scolastici: l'azione di comunicazione non prevede target più generali • Mancanza di competenze in informatica all'interno delle scuole • Diseguaglianza delle scuole al sud • Poca sinergia tra azioni FSE e FESR • Difficoltà per i presidi nello scrivere un capitolato • Scarsa spinta all'azione nelle reti territoriali • Mancanza di comunicazione/scambio tra uffici AdG • Correlazione PON/POR • Ritardo nell'avvio azioni di capacity building rispetto al resto della programmazione • Ritardo nell'erogazione di misure di sostegno alle scuole per l'attuazione di nuove procedure principalmente in ambito negoziale
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> • La sedimentazione di competenze dello staff interno potrebbe portare a miglioramenti gestionali • L'inclusione, nella nuova programmazione, di tutte le Regione del territorio nazionale potrebbe facilitare i miglioramenti sistemici • La creazione di un rapporto con gli Enti locali potrebbe ottimizzare le opportunità offerte per le scuole all'interno di reti territoriali 	<ul style="list-style-type: none"> • Rischio di carenza di personale per la gestione della programmazione 14-20 • La pressione esercitata sull'AdG da obblighi e vincoli di attuazione per l'implementazione del PON non consente di attribuire a comunicazione e pubblicità priorità (difficoltà a calendarizzare e organizzare un evento nazionale di Lancio del PON...) • Scarsa efficacia delle reti territoriali in assenza di una divisione dei ruoli e dei compiti chiara

³⁷ L'area comprende gli uffici del Ministero e gli USR.

<ul style="list-style-type: none"> Favorire l'educazione delle aziende alla progettazione all'interno delle scuole, in modo che sin dal periodo scolastico si possa investire nel capitale umano del domani. 	
Area Referenti valutazione progetti	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> Capacità realizzativa Induzione del cambiamento culturale Maturità e consapevolezza rispetto all'importanza dei temi di monitoraggio e controllo Incremento della cultura digitale Forte relazione e coinvolgimento degli utenti Sistemi Open source Grande diffusione della tecnologia Percorsi di alternanza scuola-lavoro CPIA come reti territoriali di servizio 	<ul style="list-style-type: none"> Impianto generalista degli avvisi Rapporti scuole-imprese non duraturi Non riproducibilità dei risultati Difficoltà nel tradurre la consapevolezza in una comprensione permanente Difficoltà nel valutare le ricadute della cultura digitale sulla pratica didattica Procedure spesso frettolose che non danno sempre conto della rendicontabilità dei relativi risultati Mancanza di formazione del corpo docente all'uso delle tecnologie Tecnologie poco usate nella realtà didattica Mancanza di funzioni strumentali nelle scuole a supporto delle tecnologie nella scuola (soprattutto nelle scuole primarie) Eccessiva enfasi sui contesti territoriali
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> Creazione/consolidamento di reti territoriali Processi di rafforzamento per consolidare i risultati raggiunti grazie alla formazione; Stimolo di una Community delle istituzioni scolastiche che favorisca la coprogettazione 	<ul style="list-style-type: none"> Ruolo agenzie del lavoro che, pur garantendo stage più efficaci perché meglio organizzati, impediscono alle scuole di rapportarsi e costruire relazioni con le imprese Contesti più ampi e culturalmente diversi Nelle regioni convergenza correlazione negativa tra diffusione della tecnologia e risultati del test Invalsi Investimenti in tecnologia eccessivi e non sempre adeguati al contesto scolastico di riferimento
Area Società Civile	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> Esistono alcune esperienze positive quali quella di Confcooperative (Sicilia) coinvolta in progetti scolastici di simulazione di creazione di imprese cooperative Quando autodiagnosi e autovalutazione vengono realizzate e ci si affida ai relativi risultati per definire, ad esempio, progetti di formazione e aggiornamento degli operatori scolastici, tali processi portano ad esperienze di successo 	<ul style="list-style-type: none"> La relazione tra agenzie formative e scuole è esistente ma si tratta di relazioni consulenziali: non ci sono effetti di retroazione particolarmente rilevanti Flusso informativo scuola-genitori poco sfruttato Pochi controlli sull'efficacia e sul reale utilizzo dei progetti avviati Pochi controlli sul reale utilizzo dei supporti acquistati

	<ul style="list-style-type: none"> • “Scuolacentrismo” nell’attivazione dei progetti finanziati dal PO • Ruolo auditivo e non concertativo delle parti sociali nei comitati di sorveglianza • Necessità di maggiore visibilità per le reti scolastiche • Si ha l’impressione che il PON abbia incentivato la riproduzione piuttosto che l’innovazione
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> • Estendere il raggio di intervento delle progettualità anche alle scuole materne; • Stimolare il dialogo genitori-dirigenti • Valorizzare le eccellenze • Investire sui modelli pedagogici: alleanza pedagogica • Investire sull’incontro con il lavoro • Maggiore coinvolgimento di tutti gli stakeholders in un unico processo, • Reti per diffondere le innovazioni che partono dal territorio • La programmazione integrata è la caratteristica innovativa che dovrebbe incoraggiare un maggior coinvolgimento e responsabilizzazione di tutti gli stakeholders • Anche in considerazione che molte scuole dell’infanzia hanno natura giuridica cooperativa esistono ampi margini ed numerose esperienze di collaborazione • Desiderabile un maggior coinvolgimento e interazione con la cooperazione sociale da parte delle scuole per interventi di rete (soprattutto per studenti con fragilità) • Formalizzazione degli accordi per una maggiore rappresentatività delle associazioni di categoria all’interno delle reti • Linee di collaborazione interessanti soprattutto nel quadro dei programmi comunitari piuttosto che nel PON FSE o nel POR 	<ul style="list-style-type: none"> • Il Rapporto con gli insegnanti non è sempre facile • La scuola soffre di una mancanza di spinta al cambiamento • Classi troppo eterogenee dal punto di vista delle capacità e delle competenze • Esiste un “dualismo” tra la scuola e la formazione professionale • Si rileva una Sordità del sistema istruzione nei confronti del territorio • Diffidenza reciproca non agevola l’incontro: l’autoreferenzialità non è caratteristica/comportamento esclusivo delle istituzioni scolastiche
Area EELL	
Strenghts	Weaknesses
	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di parcellizzare progettualità verticali • Coinvolgimento nullo del Comune in fase di monitoraggio dei progetti • Un sistema di valutazione troppo autoreferenziale • Frammentarietà nell’azione • Poche analisi di contesto • Governance come fattore di fragilità • Qualità degli interventi su infrastrutture: condizionamenti derivanti dalla mancanza di governance

Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> • Il coordinamento di progettualità simili (ma gestite da enti e ministeri diversi) potrebbe essere delegato all'ente comunale al fine di valorizzare e ottimizzare le risorse disponibili in un'ottica complessiva che guardi al territorio nel complesso • Esistono spazi di collaborazione tra scuola ed EE.LL. attivabili (ad esempio sugli interventi contro la dispersione) • Agire sulla tempistica e le scadenze dei bandi è fondamentale: agganciare le scadenze dei bandi alle dimensioni dei territori (a Palermo: 280 scuole). In caso contrario, difficile supportare gli istituti scolastici nella definizione, programmazione/pianificazione e realizzazione delle proposte progettuali (pur avendo motivazione a farlo) • Permettere che il RUP negli appalti per le infrastrutture sia esterno all'istituto scolastico 	<ul style="list-style-type: none"> • Scarsa correlazione scuola-impresa • Limiti nella mancata integrazione tra i vari livelli di programmazione degli interventi pubblici e privati
Area Sistemi	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto con le scuole • Gestione processi finanziari per FSE e FESR molto simile • Livello di tecnologia del mezzogiorno pari e in alcuni casi anche superiore a quello delle altre regioni • Sforzo per cercare di abbinare le azioni dei due fondi (FSE e FESR) • Contenuti organizzati per destinatari (DS e DSGA), interfaccia <i>user-friendly</i>, dunque accesso semplice ai contenuti e materiali presente sulla piattaforma 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande capacità di "controllo amministrativo" poco sfruttata • Qualità dei dati non sempre soddisfacente • Enti locali e fondazioni poco presenti sul web dedicato al Programma • Scarsa implementazione delle sessioni formative on line che non prevedevano sempre oggetti scorm e processi tracciabili
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> • Investire sui sistemi per implementare i processi di semplificazione e dematerializzazione • Investire su un piano strategico di comunicazione, trasformando la piattaforma in un web-service di informazioni e relazioni e non solo di formazione. In tal senso sarebbe fondamentale investire sull'interoperabilità tra gli operatori per aumentare e migliorare la capacity building 	<ul style="list-style-type: none"> • Manca uno standard di riferimento per un utilizzo valido delle tecnologie • La scarsa pubblicizzazione delle attività capacitanti rischia di ridurre la portata e il valore dell'azione

Fonte: Nostra elaborazione su dati indagine field

Tavola 18 – Tavola riassuntiva interventi ai focus group – Tema: Capacity Building

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building				
Suddivisione per regione e gruppi target				
Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti				
	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
Campania DS/DSGA	<p>Dalla discussione emerge un generale accordo nel sostenere che i processi di diagnostica e autovalutazione innescati dal PON sono stati efficaci sia rispetto alle ricadute sull'organizzazione delle scuole che nel rapporto con i genitori degli allievi grazie all'innescio di processi di miglioramento dei docenti.</p> <p>Attraverso i finanziamenti del PON, infatti, le scuole hanno imparato a programmare la propria azione basandola non più su mere percezioni ma su un'attenta ed efficace interpretazione dei dati raccolti attraverso, per esempio, la costruzione di questionari.</p> <p>Occorre continuare ad investire su tali linee d'intervento per garantire una reale messa a sistema dei risultati raggiunti attraverso l'avvio di un percorso inizialmente non facile, proprio perché non vi era la predisposizione culturale da parte delle istituzioni scolastiche ad adottare un approccio di questo tipo. Su tale risultato ha concorso positivamente il contributo e la guida di esperti esterni ma continuano a gravare un <i>turn over</i> troppo spinto del personale dirigente, del corpo docente e ATA nonché la non continuità dei progetti, spesso troppo brevi (di tre o sei mesi).</p> <p>Tali elementi rischiano di far disperdere il valore aggiunto promosso dai finanziamenti UE; in tal senso, anche il supporto di esperti esterni da solo non è sufficiente in quanto per essere efficace dovrebbe poter far leva su una stabilità di lettura dei fenomeni. Per cui oltre a una maggiore sistematicità nel tempo risulta opportuno investire maggiormente sulla formazione all'attività di valutazione.</p> <p>Rispetto a questo ambito piuttosto unanime è il convincimento che il PON abbia soprattutto contribuito a sistematizzare saperi sparsi ed esperienze già avviate. In effetti, il RAV stesso è considerato come strumento che "codifica ma non innova".</p> <p>Semmai, il richiesto investimento sui processi di autodiagnosi ha suscitato gli auspici - ma non sempre possibili - momenti di riflessione sul proprio agire (organizzativo ed educativo): "si fanno le cose, ma non ci si ferma a riflettere".</p> <p>Emerge una forte domanda di formazione (ma anche informazione sui temi della valutazione e dei relativi obiettivi): non solo per svolgere al meglio le attività connesse, ma anche per il meta-obiettivo dell'incremento della sensibilità collettiva che tale azione dovrebbe rendere più raggiungibile.</p>	<p>Dal dibattito si rileva un generale accordo sulla necessità di continuare ad investire sulla formazione del personale scolastico, incluso quello ATA.</p> <p>Tuttavia, sull'impatto della formazione grava la non continuità dell'organico, elemento che rischia di vanificare i risultati dei finanziamenti a sostegno delle attività formative.</p> <p>Inoltre, viene espressa la necessità di soffermarsi anche sugli studenti e sulla necessità di mettere a disposizione dei corsi di formazione specifici in base alle esigenze curriculari dei singoli percorsi di studio. Ad esempio, viene rappresentata la necessità di sostenere le scuole che promuovono percorsi di alternanza scuola-lavoro con corsi in materia di sicurezza nei contesti lavorativi e di legalità nonché di cittadinanza digitale.</p>	<p>Dalla discussione emerge un generale accordo nel sostenere che le reti sono uno strumento utile sia per promuovere l'insegnamento tra pari, laddove la collaborazione avviene tra più scuole operanti sul territorio, che nel costruire partenariati fattivi con il mondo del lavoro coinvolgendo stakeholder come le imprese e le camere di commercio.</p> <p>Tuttavia, sebbene il PON ha permesso di potenziare tali attività, quest'ultime e la capacità delle scuole di partecipare attivamente alla loro costruzione e sviluppo risulta limitata alla disponibilità di risorse, di personale e di tempo a disposizione.</p>	<p>Forte è la sensazione di aver bisogno di assistenza tecnica specifica, in particolare per la gestione delle azioni Asse 2, sulle quali i DSGA presenti hanno rimarcato l'inadeguatezza delle proprie competenze rispetto ad adempimenti o procedure richieste dalle circolari o dalla normativa (in materia di appalti, prevalentemente).</p> <p>Ciò va sottolineato perché rappresenta una posizione diversa da quelle registrate altrove, dove il tema della difficoltà attuativa è stato declinato in termini di eccesso di carico di lavoro, eccesso di responsabilità (anche personale) e inefficienza – se non conflittualità - delle relazioni sia</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
			all'interno (con DS e con docenti) La richiesta - prima implicita e poi, dietro sollecitazione, esplicitata - è quella dell'avvio di percorsi di aggiornamento e formazione di qualità elevata e, soprattutto, tarati sulla specificità dell'amministrazione scolastica.
<p>Mancanza di strumenti di rilevazione comuni per scuole dello stesso grado e di tipologia simile;</p> <p>Tempi di attuazione troppo brevi con scadenze troppo vicine a date di conclusione di attività didattiche nonché amministrative-contabili.</p> <p>Nella valutazione finale si rischia di essere autoreferenziali. Sarebbe opportuno considerare la ricaduta sugli apprendimenti in modo più obiettivo</p>	<p>La formazione è stata erogata secondo tempistiche non in linea con quelle di realizzazione dei singoli progetti;</p> <p>Scarsa qualità della formazione dei docenti;</p> <p>Coinvolgimento formativo di un numero troppo ridotto del personale scolastico.</p> <p>Non sempre è stata effettuata con sistematicità</p>	<p>Competizione tra le istituzioni scolastiche di pari grado dello stesso territorio che di fatto impedisce la solidarietà necessaria al concreto funzionamento delle reti;</p> <p>Insufficienza della dimensione delle reti e delle relazioni con gli altri istituti;</p> <p>Eccessiva lentezza nello sviluppo delle reti soprattutto a livello di scuola primaria.</p>	<p>Mancanza di percorsi a sostegno della formazione del personale ATA;</p>
<p>Ricavo di dati oggettivi per poter progettare meglio;</p> <p>Stimolo del rendimento del personale coinvolto e della scuola nel suo complesso, attraverso la possibilità di individuare degli obiettivi e diversificare i risultati;</p> <p>Incremento dell'efficienza gestionale e dell'efficacia dell'insegnamento.</p> <p>Ha favorito la consapevolezza dell'importanza di conoscere i punti deboli sui quali intervenire</p>	<p>Grandissima partecipazione e buona ricaduta a livello di innovazione metodologica e didattica</p>	<p>Potenziamento delle reti già esistenti.</p>	
<p>Interventi di respiro pluriennale;</p> <p>Prevedere azioni specifiche sui temi dell'autovalutazione e della rendicontazione rivolte alle varie componenti scolastiche;</p>	<p>Prevedere l'attivazione di attività formative nei periodi sabbatici dei docenti nonché attivare azioni specifiche di "training on the job";</p>		<p>Creare una piattaforma per la condivisione delle</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Facilitare le modalità d'individuazione degli operatori economici da coinvolgere nelle attività dei progetti.</p> <p>Raccordo tra autodiagnosi ai fini PON e il RAV. Utilizzo di indicatori analoghi</p> <p>Prevedere strumenti o azioni di valutazione più attenti alla modifica dei punti deboli e soprattutto più coerenti con le attività valutative del RAV</p>	<p>Estendere la formazione anche al personale tecnico della scuola.</p> <p>Prevedere un aumento dei fondi per la formazione dei docenti e del personale ATA quale leva strategica per il miglioramento</p> <p>Promuovere l'interesse alla formazione. Non è mai abbastanza</p> <p>Estendere la formazione a tutto il personale di segreteria</p> <p>È indispensabile una capillare attività di formazione del corpo docente attraverso corsi con certificazione</p>		<p>buone pratiche a valere sui finanziamenti PON e riconoscere le esperienze le competenze acquisite dai soggetti coinvolti (inclusi gli studenti).</p>
Campania Docenti	<p>Dalla discussione emerge un generale accordo nel sostenere che il PON ha promosso un cambiamento culturale importante nelle scuole in materia di autovalutazione, inducendole ad imparare ad auto-valutare il proprio operato, individuare fabbisogni e prioritarizzare le esigenze su cui agire. Tale risultato è percepito come importante e tangibile da parte della corpo docente che oggi asserisce di aver sviluppato un approccio più attento ed autocritico anche grazie al confronto con esperti esterni.</p> <p>Individuare le criticità favorisce a promuoverne il superamento ed, in tal senso, viene affermata l'opportunità di programmare per competenze, principio ancora non pienamente affermato.</p> <p>Emerge, infatti, un maggior <i>commitment</i> degli insegnanti nell'espletare gli adempimenti sottesi all'attività di valutazione come, ad esempio, la costruzione dei questionari d'indagine, tanto da poter affermare che nel tempo il livello di condivisione della cultura della valutazione si è accresciuto, anche in termini di numero dei docenti dedicato ad attività di questo tipo.</p> <p>Ciononostante, forte è la tendenza a chiarire/ribadire che il percorso avviato non è stato semplice e necessita di essere consolidato; esso risente ancora di manifeste difficoltà riscontrabili nella precarietà dell'organico, nei ritardi nell'effettuazione dei pagamenti da parte del MIUR, in politiche redistributive del contributo PON poste in essere dai dirigenti scolastici sfavorevoli ai docenti incaricati dei processi di autovalutazione in termini di riconoscimenti monetari, non adeguati all'impegno e al tempo profuso, nonché nella mancanza di formazione <i>ad hoc</i> su tali tematiche.</p>		<p>Dalla discussione emerge un generale accordo nel ritenere le reti un'opportunità da perseguire come, d'altronde, attestato dall'esperienza F3 sulla dispersione scolastica che per sua natura ha comportato l'esigenza di confrontarsi con altri soggetti come i servizi sociali.</p> <p>L'esigenza di far rete con il tessuto civile e imprenditoriale in cui s'innesci la scuola è ancor più forte nel caso degli istituti superiori per far fronte alla definizione di percorsi di alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Emerge una spiccata inclinazione a far rete tra scuole mentre molte poche sono le relazioni stabili, proficuamente create con stakeholder privati come le imprese.</p> <p>Emerge evidente, infatti, la difficoltà di definire reti di successo nel tempo e non solo di carattere congiunturale, ovvero finalizzate alla realizzazione di un singolo progetto.</p> <p>Seppur il PON si è rilevato un utile supporto, la possibilità di giungere ad un consolidamento delle</p>	<p>Tutti concordano sull'opinione che l'Asse 2 abbia funzionato per un impegno degli individui che è andato oltre il dovuto.</p> <p>Restano senza dubbio da risolvere problemi legati alla irreperibilità in ambito scolastico delle necessarie competenze per una gestione ottimale delle risorse, soprattutto in campo legale e tecnico: la risposta può provenire ampliando gli investimenti in formazione, anche se</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
<p>Anche in considerazione di questi elementi, molte scuole scelgono di farsi supportare dal Polo Qualità di Napoli che mette a loro disposizione specifiche metodologie e strumenti.</p> <p>Viene, infine, suggerito di promuovere forme di gemellaggio e tutoraggio tra le scuole su queste tematiche.</p>		<p>risulta eccessivamente legata al patrimonio di contatti della singola scuola e alla capacità di sapersi aprire all'esterno, rendendosi attrattiva proprio facendo leva sulla qualità della formazione dei propri studenti.</p> <p>Gli istituti scolastici sembrano investire poco in termini di risorse umane, economiche e di tempo su tale attività e, pertanto, dal dibattito si fa strada l'ipotesi d'inserire tale task nel ventaglio di aspetti da sottoporre a processi di autovalutazione e di prevedere corsi di formazione <i>ad hoc</i>, al fine di promuoverne, nel prossimo ciclo 2014-2020, un miglioramento sostanziale.</p>	<p>sarebbe preferibile operare in modo che altri soggetti (in particolare gli EELL) siano maggiormente coinvolti e investiti di compiti che i docenti ritengono essere estranei rispetto al proprio mandato.</p>
<p>Necessità di competenze specifiche e di un supporto adeguato;</p> <p>Il RAV corre il rischio di essere una descrizione sommaria e impressionistica, non sempre condivisa all'interno della stessa istituzione.</p> <p>Scarsa condivisione tra il personale scolastico</p> <p>Eccessiva articolazione delle griglie</p>	<p>La formazione spesso non ha una ricaduta sulla didattica. La formazione viene subita</p> <p>Difficoltà a reperire il numero i docenti disposti a formarsi. Mancano le motivazioni</p> <p>Qualità dei formatori/esperti</p>	<p>Eccesso di burocrazia;</p> <p>Impossibilità di costruire o mantenere reti territoriali.</p> <p>Realtà ancora lontana. Disorganizzazione</p> <p>Reti spesso solo formali per intercettare finanziamenti</p>	
<p>Superamento di un atteggiamento autoreferenziale da parte delle scuole grazie all'introduzione di una valutazione oggettiva;</p> <p>Sviluppo della capacità di costruire strumenti d'indagine diagnostica, miglioramento dell'analisi dei dati e diffusione della cultura della valutazione;</p> <p>Reale presa di coscienza dei problemi, delle criticità e delle priorità di una scuola.</p> <p>Condivisa e utilizzata per migliorare la qualità degli insegnamenti eliminando le criticità emerse secondo una scala di priorità</p> <p>Autovalutazione trasparente.</p> <p>Punto di partenza per il miglioramento del sistema educativo. Coerenza del miglioramento</p> <p>Strumenti utili (anche se ridondanti)</p>	<p>Esito positivo. Opportunità di formazione e aggiornamento</p>	<p>Crescita personale e professionale tramite lo scambio reciproco di esperienze.</p> <p>Occorrerebbe promuovere contatti con enti e ASL più vicini alle problematiche dei bambini;</p> <p>Attraverso le reti si possono intersecare le varie professionalità</p>	
<p>La raccolta dei dati deve essere semplice ed essenziale evitando ridondanze</p>	<p>Mettere a disposizione formazione di tipo psicologica per meglio affrontare le problematiche relative ai nuovi bisogni socio/familiare;</p>	<p>Promuovere gemellaggi con istituzioni scolastiche di regioni differenti dalla propria;</p> <p>Snellire le procedure;</p>	<p>Necessità di assistenza legale e tecnica</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
		<p>Migliorare la qualità della formazione dei docenti;</p> <p>Bisogna investire sulle competenze relazionali e comunicative dei DS soprattutto alla luce della riforma in atto che potrebbe, accentrando il potere in tale figura, incrementare i conflitti.</p> <p>Incentivare le comunità di apprendimento tra le risorse interne alla scuola</p> <p>Formazione permanente</p> <p>Corsi di formazione per le competenze didattiche</p>	<p>Incentivare la costruzioni di reti stabili nel tempo.</p> <p>Piano di formazione per la realizzazione di reti</p> <p>Le reti si devono creare tra scuole non troppo distanti tra loro</p>	
Sicilia DS/DSGA	<p>Dalla discussione emerge un valutazione molto positiva degli strumenti promossi dal PON a supporto del miglioramento. I processi di autovalutazione permettono di focalizzare le criticità e strutturare un piano di miglioramento consapevole e coerente. Nonostante il disorientamento iniziale, poco supportato e senza figure con cui potersi confrontare, si è arrivati a situazioni più mature in cui si hanno ricadute anche sulla didattica e sull'offerta formativa e iniziano a stabilizzarsi i primi risultati.</p> <p>Rispetto al RAV vengono sottolineate alcune aree perfettibili e proposte di miglioramento. L'impostazione del documento appare troppo generica e non sempre adattabile alle problematiche specifiche delle singole scuole. Particolarmente complesso gestire situazioni in cui convivono realtà molto diverse nella stessa scuola come ad esempio negli istituti comprensivi e omnicomprensivi.</p> <p>Un ulteriore problematica rileva una scarsa motivazione e partecipazione da parte del corpo docente.</p> <p>Dalla discussione emerge una ritrosia evidente da parte degli organi collegiali quale importante freno alla diffusione dei concetti dell'autovalutazione nel sistema scolastico. La mancanza di formazione su questi temi ha rallentato molto la diffusione di una cultura della valutazione in un contesto come quello dei docenti caratterizzato da una forte resistenza al cambiamento dove permangono preconcetti forti motivati da una paura di essere giudicati. Servono soluzioni capaci di fornire il giusto supporto al cambiamento e un adeguato rinforzo positivo. In tal senso potrebbe essere utile strutturare dei periodi di accompagnamento delle scuole più in difficoltà da parte delle scuole più "attive" attivando delle reti di supporto.</p>	<p>Dalla discussione emerge un sentimento positivo rispetto agli effetti della formazione ma negativo rispetto all'adesione dei docenti. La partecipazione dipende troppo dalla buona volontà del singolo insegnante. Il sistema della formazione va strutturato meglio andando a lavorare sul coinvolgimento del corpo docente e valutando l'introduzione di corsi obbligatori e/o con certificazioni finali riconosciute. I corsi proposti devono partire da un reale bisogno per proporre metodologie e acquisire competenze spendibili nel contesto dell'aula. Per fare questo servono esperti realmente capaci e con esperienze nella scuola. Troppo spesso il valore del CV di un esperto non si traduce in un buon corso. L'esperienza e il contatto con la didattica scolastica sono fondamentali. Per garantire l'erogazione di corsi validi alcune scuole hanno inserito nel processo di selezione un colloquio che permettesse di valutare nel dettaglio le proposte.</p> <p>Aspetto critico specifico è sicuramente la formazione sulle nuove tecnologie e sul loro utilizzo nelle lezioni. Forse alcuni corsi obbligatori permetterebbero di diffondere le giuste competenze a tutta la platea di docenti. In alcuni casi forzare la mano può essere utile per avviare un processo di diffusione. Ad</p>	<p>Appare chiara una differenze piuttosto netta tra i risultati raggiunti da reti di scuole e reti con il territorio. Le prime vantano discreti successi dal punto di vista degli obiettivi raggiunti, che non sarebbero stati realizzabili individualmente. Offerte formative più ampie e progettualità condivise. Al contrario sono evidenti delle difficoltà di apertura al territorio. La comunicazione con gli enti locali è inadeguata e manchevole. Il rapporto con Regione, Provincia e USR è molto difficile. Più presenti i Comuni ma è evidente una comunicazione ancora troppo lenta. Molto in ritardo il rapporto con le imprese. Il tessuto imprenditoriale della Sicilia è troppo debole e non in grado di supportare processi di inserimento e alternanza scuola/lavoro di figure qualificate. Fatta eccezione per le scuole alberghiere, gli altri istituti tecnici e professionali faticano a trovare partner validi. Non manca la volontà di aprirsi ma la possibilità di costruire reti di valore.</p> <p>Successo maggiore per le reti con il terzo settore che riescono a coinvolgere studenti e famiglie in progetti di inclusione con esiti molto positivi. Purtroppo sono sempre le scuole a dover coinvolgere gli altri attori locali perché manca ancora un appeal delle scuole</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
<p>Ulteriore problema evidenziato rispetto agli obiettivi e le finalità definite dal PON è la tendenza a utilizzare i fondi ricevuti per il "sostentamento" ordinario anziché per una progettazione straordinaria. Purtroppo le carenze del sistema scolastico fanno sì che il PON diventi "ossigeno" per le regolari progettualità scolastiche.</p> <p>Molto sentita anche la mancanza di una formazione adeguata in particolare del personale amministrativo. Il carico di lavoro che il PON richiede alle segreterie è notevole ed è mancato un giusto supporto a livello di organizzazione e competenze. Particolarmente vero nel caso dei progetti di edilizia scolastica dell'asse due del FESR che richiedono figure tecniche specializzate che non si trovano all'interno della scuola.</p> <p>A livello di interventi realizzati viene sottolineata un'allarmante mancanza di verifica delle ricadute rispetto all'efficacia e al raggiungimento degli obiettivi. Il ricorso anche in questa fase all'autodichiarazione lascia alcuni dubbi sulla possibilità di valutarli oggettivamente. Al contrario il ricorso ad audit più frequenti potrebbe rappresentare una soluzione valida.</p> <p>Il gruppo concorda esplicitamente sul fatto che l'avvio dei processi di autovalutazione e autodiagnosi non ha rappresentato in sé una criticità. Non si evidenzia una resistenza a riflettere sui propri comportamenti o sulle modalità organizzative della vita scolastica: tracce di prassi auto-valutative sono rinvenibili anche al di fuori e prima delle sperimentazioni più strutturate avviate dal PON. Si ha piuttosto la sensazione, fortemente condivisa nel gruppo, che eventuali timori riguardino gli esiti della valutazione, ovvero il momento nel quale si reifica il riscontro oggettivo di fragilità e problematiche rispetto alle quali l'avvio di procedure di contrasto potrebbe essere oneroso e non perseguibile. In altri termini, il passaggio dalla fotografia della situazione all'azione di cambiamento viene solo raramente eseguito e la valutazione resta piuttosto un esercizio di stile o un adempimento piuttosto che una fase propedeutica ai necessari cambiamenti o miglioramenti.</p> <p>Emerge il tema della persistenza dei risultati. La criticità è ricondotta quasi esclusivamente a due fattori:</p> <p>Tempo e durata degli esercizi di valutazione, sufficienti a sviluppare tecnicità ma troppo brevi per sedimentare sensibilità e metabolizzare comportamenti;</p>	<p>esempio imporre il registro elettronico ha avuto in alcuni casi un effetto di <i>spillover</i> positivo rispetto alle tecnologie in generale. Molte volte i docenti sono frenati da sentimenti di paura e serve una spinta consapevole per modificare concezioni e chiusure radicate.</p> <p>Evidente una prima insoddisfazione legata a una formazione troppo generica o completamente assente per aspetti fondamentali. In particolare per le figure richieste dal PON che hanno dovuto fare ricorso ad autoformazione su temi completamente nuovi. Mancano le motivazioni e la giusta spinta a formarsi.</p>	<p>agli occhi del territorio e la capacità di stimolare interesse.</p> <p>Il potenziale di reti territoriali valide appare chiaro ed evidente. Emergono tuttavia diverse criticità nella realizzazione di reti concretamente utili e stabili. Troppo spesso le reti vengono costituite per intercettare i finanziamenti e rimangono troppo formali e poco concrete. Per evitare situazioni di questo tipo si dovrebbe puntare su progettualità multiple dove il supporto e la condivisione di responsabilità, risorse e obiettivi diventi una necessità. Attivare più progetti analoghi in rete andrebbe a stimolare la realizzazione di organizzazioni efficienti e una divisione dei compiti chiara.</p> <p>Rispetto alle reti con i diversi stakeholder locali si evidenziano esperienze positive con gli attori del terzo settore mentre è più difficile il rapporto con i Comuni che dovrebbero invece avere un ruolo fondamentale soprattutto per supportare le progettualità di edilizia scolastica dove servono figure esterne alla scuola (architetti e ingegneri).</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Numerosità e composizione dei gruppi coinvolti nell'esercizio. In questo caso troppo esigui e soggetti al turnover senza avere il tempo di attivare i necessari processi di formazione e coinvolgimento a cascata di altri colleghi.</p> <p>In merito ai processi necessari per attivare gli esercizi di autodiagnosi e autovalutazione, si attribuisce una grande responsabilità dei DS nel coordinamento del gruppo di lavoro, chiamato a decidere rispetto a due opzioni rispetto all'organizzazione del lavoro:</p> <p>La prima prevede prima la composizione del gruppo e successivamente l'incarico relativo alla funzione strumentale;</p> <p>Il secondo prevede il processo inverso, sposando l'opzione "top-down" e delegando pienamente al docente non solo la realizzazione dei processi di valutazione ma anche la responsabilità di coinvolgere e motivare i colleghi.</p> <p>Si ha "paura" della valutazione per la sua dogmaticità e per la non piena consapevolezza della sua utilità e finalità.</p>			
	<p>L'autovalutazione viene ostacolata da frange docenti e strumentalizzata per questioni legate ad indirizzi politici</p> <p>Approccio rigido e spesso troppo formale</p> <p>Manca un collegamento degli esiti con le annualità successive</p> <p>Mancano riscontri con l'autorità di gestione</p> <p>Diffusione di una cultura dell'autovalutazione ancora lontana</p> <p>L'autovalutazione è un concetto negativo per la maggior parte delle persone che lavorano nella scuola perché legato a un concezione di controllo difficile da sradicare. Manca una cultura dell'autovalutazione.</p>	<p>Formazione carente rispetto alla fase gestionale dei progetti (verifica delle ricadute e rendicontazione)</p> <p>Approccio disordinato e non sistematico</p> <p>Serve formazione sulle nuove tecnologie</p> <p>Formazione tardiva rispetto ai tempi dei progetti</p> <p>Troppo astratta e poco efficace (esperti non sempre competenti)</p> <p>La formazione coinvolge un numero troppo limitato di docenti. Ricaduta complessiva limitata</p> <p>Interesse limitato da parte dei docenti</p>	<p>Scarsa propensione a rapportarsi in rete</p> <p>Create quasi esclusivamente per necessità di intercettare finanziamenti</p> <p>Difficoltà di gestione</p> <p>Le responsabilità ricadono unicamente sulla scuola capofila</p>	<p>Alternanza scuola/lavoro. Dove?</p> <p>Problema edilizia scolastica. Serve il supporto di figure con competenze specifiche</p>
	<p>L'autovalutazione è un sistema perfettibile che riesce a dare un'idea circa i traguardi raggiunti</p> <p>Processo fondamentale per verificare il sistema ed individuare punti di forza e debolezza</p> <p>Diffusione di una cultura centrata sull'autovalutazione</p> <p>Il RAV ha fatto emergere i punti di debolezza su cui lavorare per migliorare la qualità del sistema educativo</p> <p>Opportunità di riflessione e crescita</p>	<p>La formazione sistematica produce positività sulla formazione [in classe]</p> <p>Positive le opportunità di crescita professionale</p> <p>Formazione positiva soprattutto se effettuata "sul campo"</p> <p>Formazione mirata rispetto agli obiettivi del PON</p>	<p>La rete costituisce una possibilità di sviluppo</p> <p>Risultati positivi se si lavora sulla comunicazione</p> <p>In aumento</p> <p>Possibilità di condividere risorse e personale e di dividere le spese</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Servono strumenti di valutazione univoca</p> <p>Confronto con soggetti terzi</p> <p>Prevedere un sistema di valutazione accettabile rispetto ai tempi di lavoro del personale</p> <p>Serve coinvolgere tutti gli operatori</p> <p>Affiancare agenzie formative per rafforzare i processi</p> <p>Serve tenere in maggiore considerazione le differenze dei contesti territoriali</p>	<p>Formazione obbligatorie per i docenti</p> <p>Maggiore formazione per il personale ATA</p> <p>Centrare la formazione sui bisogni e strutturare un piano di crescita a medio termine</p> <p>Necessità di formazione prima di ogni novità legislativa</p> <p>Aumentare i corsi di formazione CLIL</p> <p>Formazione continua per tutti</p> <p>Serve formazione ad ampio raggio sui temi innovativi promossi dal PON</p> <p>Prevedere più formazione on-line con relativi formulari rispetto ad una formazione "ad evento" spesso poco foriera di risultati</p> <p>Formazione di tutto il personale</p> <p>Modalità blended o FAD</p> <p>Promuovere una didattica laboratoriale</p>	<p>Le reti troppo grandi non funzionano (massimo sei istituti)</p> <p>Promuovere la formazione in rete (per docenti, personale e studenti)</p> <p>Promuovere il coinvolgimento degli enti locali</p> <p>Serve supporto tecnico</p>	
Sicilia Docenti	<p>Una prima critica mossa ai temi della valutazione promossi dal PON e in particolare al RAV fa riferimento allo scarso supporto ricevuto soprattutto nelle fasi iniziali di introduzione. È mancata una formazione e un giusto supporto che promuovessero con chiarezza i cambiamenti proposti. In generale si ritiene l'autovalutazione un processo necessario per accompagnare un'evoluzione complessiva ma ancora lontana dall'ottenere risultati sufficienti. La scuola è passata da una situazione di quasi totale abbandono a una situazione di innovazioni epocali: una "bulimia" di concetti nuovi a cui serve tempo per essere assorbiti. Serve promuovere un maggiore coinvolgimento di tutto il personale scolastico (docenti e amministrativi) e una formazione diffusa sui temi della valutazione che vadano a realizzare le basi di una "cultura della valutazione". Troppo spesso il concetto di valutazione di istituto è visto come una valutazione che punta a giudicare i singoli: è necessario invece far passare un concetto nuovo di valutazione come processo virtuoso alla base del miglioramento.</p> <p>Dalla discussione emerge una valutazione molto positiva dei temi proposti dal PON rispetto alla valutazione. Il RAV in particolare ha sicuramente aiutato le scuole a</p>	<p>Dalla discussione emerge una situazione troppo legata alla buona volontà del singolo. Rispetto ad alcuni temi importanti (valutazione e nuove tecnologie) si avverte la necessità di interventi importanti per promuovere i cambiamenti di sistema richiesti. Forse alcuni corsi obbligatori permetterebbero di diffondere le giuste competenze a tutta la platea di docenti.</p> <p>Aspetto critico per una formazione di successo è il tempo. Una metodologia viene assorbita solo se l'uso è prolungato nel tempo. Affinché si riscontrino degli effetti significativi serve che questa sia applicata e utilizzata. Una formazione spot e a macchia di leopardo rischia di essere inutile e di non lasciare traccia. Un esempio molto positivo in tal senso è stato ad esempio il progetto PQM che ha</p>	<p>Il principale fattore di spinta alla creazione di reti territoriali viene individuato nei vantaggi economici con il rischio di reti formali e poco concrete. Emerge forte la consapevolezza che sfruttare al meglio le opportunità della rete possa portare molti vantaggi ma rimane difficile costruire rapporti validi anche tra le diverse scuole.</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>focalizzare le criticità e individuare le aree di debolezza ma è uno strumento ancora perfettibile. Sotto diversi aspetti rimane troppo generico e orientato all'esterno. Per alcuni versi meglio il CAF che fornisce invece un quadro più completo e globale della scuola anche rispetto alla relazione con l'esterno. Migliore anche l'accompagnamento alla compilazione che manca invece nel RAV. Così come è mancata un'adeguata formazione del personale coinvolto nella sua redazione che ha necessariamente costretto a un'autoformazione.</p> <p>Aspetto sicuramente critico è lo scarso coinvolgimento del corpo docente. Anziché coinvolgere i singoli per ricoprire le funzioni strumentali richieste dal PON si potrebbe far riferimento a nuclei di docenti: il lavoro in team permetterebbe di creare momenti di confronto costruttivi, creerebbe un livello di coinvolgimento maggiore e diminuirebbe carichi e responsabilità.</p> <p>Rispetto ai temi del monitoraggio viene evidenziata una criticità nel rapporto tra scuole di grado diverso poiché manca una comunicazione capace di garantire un monitoraggio del percorso dei ragazzi all'interno del sistema scuola.</p> <p>La prima criticità evocata riguarda la relazione difficile tra gli esiti della valutazione e la programmazione e progettazione.</p> <p>Se rispetto all'attuazione delle azioni rilevanti l'F3 (essenzialmente progetti antidispersione) sono state individuate dai partecipanti diverse esperienze di collaborazione tra i valutatori e i progettisti-attuatori dei progetti, lo stesso non si può affermare con certezza rispetto alla progettazione di altre tipologie di intervento. Si ribadisce, comunque, che in molte scuole le esperienze di autodiagnosi e autovalutazione rappresentano già quasi una tradizione (nel caso del Marco Polo, ad esempio, sono otto anni che questi esercizi vengono sistematicamente avviati) e che, in ogni caso, il PON e alcuni progetti centralizzati hanno contribuito in maniera decisiva a focalizzare l'attenzione del sistema sulla necessità di riflettere sui temi del miglioramento continuo e della qualità dei servizi educativi erogati a partire da una riflessione sui "punti di partenza" e, di conseguenza, sulle aree cui annessere priorità per agire (esperienze condotte attraverso la partecipazione al progetto FARO o alle iniziative del Formez (CAF), che hanno senz'altro agevolato la predisposizione del RAV).</p> <p>Ulteriori criticità emergono dalla disponibilità e dal difficile coinvolgimento dei docenti non direttamente implicati nel processo. Sintomatico è, in proposito il</p>	<p>accompagnato alcune classi per tre anni. I docenti che hanno partecipato sono rimasti entusiasti delle metodologie apprese che sono state assorbite e riproposte anche nella didattica regolare. Ulteriori esperienze positive sono state Matabel e Vales.</p> <p>In generale serve una formazione pragmatica e concreta finalizzata ad ottenere competenze nuove spendibili nel contesto classe.</p> <p>"Accorato" - per il registro comunicativo adottato e per l'unanimità riscontrata - è l'appello/richiesta di considerare che la scuola è una realtà dinamica e non statica: ciò deve essere fortemente considerato nella predisposizione dell'offerta di aggiornamento e riqualificazione degli operatori dell'educazione, che deve essere concepita adottando una prospettiva di razionalità limitata e non deterministica</p>		

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>contributo apportato alla discussione dai docenti che fanno parte di istituti di dimensioni particolarmente elevate ("su 152 docenti solo 2 direttamente impegnati a fronte di altri 150 che sembrano piuttosto subire...").</p> <p>I passaggi ritenuti più critici sono quelli della costruzione degli indicatori e della raccolta dei dati, soprattutto laddove quest'ultima attività non era stata ancora avviata al momento in cui si è deciso di avviare l'autodiagnosi.</p> <p>Gli Indicatori proposti sono in numero eccessivo e scontano un limite importante: non se ne comprende appieno il contributo euristico che possono apportare alla presa di decisione e spesso sono inadeguati e fuorvianti.</p> <p>Sul piano dei suggerimenti emerge che sarebbe necessario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • evitare il ricorso a indicatori non contestualizzati; • ridurre il numero ed eventualmente accogliere solo quelli funzionali alle ipotesi e alle strategie che si possono/vogliono attivare • incrementare la formazione sugli aspetti metodologici e allargare il numero dei destinatari; • inserire nella formazione momenti esperienziali e di confronto tra i Colleghi; • attivare processi a cascata e di peer learning; • agire sulla motivazione a partecipare dei docenti non direttamente coinvolti. <p>In alcuni casi emerge che gli esercizi di valutazione sono spesso scoordinati e sovrapposti: valutazione e autodiagnosi, valutazione specifica dei progetti PON e del resto della progettualità attivata, ecc.: tutte le valutazioni debbono essere coordinate e messe a fattor comune.</p> <p>Sul piano dei suggerimenti viene citata la necessità che nelle scuole vengano attivate delle vere e proprie "cabine di regia".</p>			
	<p>Fortissima resistenza politico-sindacale del corpo docente ad una pratica della valutazione</p> <p>Autovalutazione non sempre oggettiva</p> <p>Necessità di aggiornamento dei docenti per far proprio il RAV e utilizzarlo per rimodulare la didattica. Serve formazione</p> <p>Discrasie temporali tra gli esiti del RAV e l'elaborazione del piano di miglioramento</p>	<p>Azioni spot e non continuate nel tempo</p> <p>Resistenza alla formazione</p> <p>Formazione troppo teorica</p> <p>Diffusione non capillare</p>	<p>Poco raccordo tra le scuole dei vari ordini</p> <p>Poco valorizzate e caratterizzate da una scarsa collaborazione reale e concreta</p> <p>Risorse insufficienti per promuovere reti</p> <p>Contesto locale non sempre ricettivo</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Episodicità degli interventi che vengono attuati in breve tempo (troppo breve per stimolare un vero cambiamento)</p> <p>Scarsa formazione delle figure di sistema coinvolte</p> <p>Ricaduta sul sistema educativo non sempre efficace. Servono azioni di accompagnamento continuative</p> <p>RAV estremamente prolisso</p> <p>Reticenza generalizzata a livello di corpo docente nell'adeguare le proprie metodologie</p> <p>Gli indicatori del RAV indicati dal MIUR sono numericamente eccessivi e non sempre adatti a tutte le realtà scolastiche. RAV prolisso e farraginoso</p> <p>Difficoltà nel recuperare molti dei dati richiesti (soprattutto statistici)</p> <p>Scarsa collaborazione del corpo docente e del personale scolastico che non vuole sentirsi giudicato</p> <p>Promuovere un maggiore coinvolgimento di tutta la scuola</p>		<p>Creare una vera sinergia anche con gli alunni per uno scambio e la realizzazione di una rete educativa</p>	
	<p>Aumento della cultura dell'autovalutazione. Maggiore consapevolezza del bisogno di uscire dall'autoreferenzialità</p> <p>Punto di raccordo tra i vari settori formativi all'interno degli istituti comprensivi</p> <p>Abitudine ad elaborare strumenti di autovalutazione quanto più oggettivi possibile per progettare correttivi coerenti con le necessità evidenziate</p> <p>Attivazione di momenti di riflessione. Ha favorito un processo di analisi delle pratiche didattiche e organizzative sugli esiti formativi</p> <p>Ha consentito di focalizzare in modo strutturale le criticità</p> <p>Esperienze positive: ha permesso di rivedere e considerare situazioni non affrontate</p> <p>Iniziale e graduale consapevolezza che anche il sistema scuola, come ogni organizzazione, deve essere oggetto di valutazione</p> <p>Necessaria per accompagnare il cambiamento. Fondamentale per calibrare gli interventi in funzione dei bisogni</p> <p>Il RAV aiuta a focalizzare le priorità di intervento</p>	<p>Miglioramento delle competenze tecnologiche</p> <p>Favorita la formazione e l'aggiornamento dei docenti</p> <p>Matabel e Didatec molto validi</p> <p>Indispensabile</p> <p>La formazione effettuata ha dato e promosso nuove competenze che sono state implementate e utilizzate nella didattica</p>	<p>Utili per raggiungere più obiettivi e trasferire competenze e best practice</p> <p>Accensione di molteplici reti e progetti all'interno di queste</p> <p>L'adesione alle reti territoriali consente di realizzare una molteplicità di attività</p> <p>Lavorare per obiettivi comuni</p> <p>Reti tra scuole importanti per lo scambio, il confronto e aiuti concreti</p> <p>Confronto tra realtà sociali e territoriali diverse che generano arricchimento qualitativo</p>	<p>Il PON è stato una ricchezza per quelle scuole che hanno saputo progettare partendo dai bisogni</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Enti esterni per la valutazione d'istituto Contatto diretto tra MIUR e le scuole Serve formazione specifica per il nucleo di autovalutazione Creare attività valide al fine di raccordare le classi in uscita con quelle in entrata I RAV nei vari anni devono riportare le azioni volte a risolvere le criticità individuate nei RAV precedenti Lavorare sul ciclo ricerca-azione</p> <p>[E' necessario un] Sistema di supporto e formazione</p> <p>Format dei RAV più semplice. Prevedere a livello nazionale quadri di valutazione/autovalutazione più brevi e incisivi Meno indicatori Bisogno di formazione dei docenti per acquisire consapevolezza dell'importanza Maggiore coinvolgimento del personale nel processo diagnostico della valutazione Affiancamento di tutor con specifiche professionalità che possa aiutare con i problemi iniziali</p>	<p>Formazione obbligatoria. Sicuramente per autovalutazione e P.D.M. Migliorare il processo di selezione degli esperti</p> <p>Insegnare ad insegnare laboratorialmente Adeguare la formazione alle richieste dell'utenza Prevedere una quota annuale di formazione obbligatoria. Piano di formazione del personale Incentivare la formazione legandola all'esperienza e alla realizzazione in aula di quanto appreso. Formazione più pragmatica Formazione in orario mattutino</p> <p>Corsi sulle nuove tecnologie</p>	<p>Le reti dovrebbero essere svincolate da interessi economici Incrementare le reti finalizzate alla formazione dei docenti</p> <p>Maggiore supporto, anche economico, alla realizzazione delle reti Formazione di studenti e docenti in rete</p>	
Puglia DS/DSGA	<p>Appare evidente il merito del PON di aver forzato un miglioramento delle competenze di gestione dei processi scolastici anche dal punto di vista dell'informatizzazione. Nonostante sia mancato un riferimento nella fase critica di primo approccio alla gestione, documentazione e rendicontazione delle progettualità emerge con forza una maggiore consapevolezza della necessità di diffondere una cultura della valutazione. Dopo una fase iniziale di notevole complessità in cui il personale scolastico è stato costretto ad auto formarsi rispetto alle novità portate dal PON si è arrivati a una situazione matura e cosciente di una nuova mentalità. Il carico di queste innovazioni è però portato quasi esclusivamente dalle segreterie con un coinvolgimento del corpo docente troppo limitato e marginale. Spesso gli insegnanti si appoggiano ancora alle segreterie per dialogare con il sistema informativo. Criticità importante dell'intero processo è stata la manca di un riferimento ministeriale capace di guidare una transizione importante come quella richiesta.</p> <p>Ulteriore problema è la quasi totale assenza di sinergie tra PON e POR. La mancanza di comunicazione tra ministero e regione si nota in diversi aspetti pratici di gestione</p>	<p>Il principale problema sui temi della formazione è una connotazione troppo generica e poco pratica dei corsi. Serve impostare la formazione con un'attenzione costante alla didattica: "formazione sul campo". Spesso manca anche un'opportuna analisi di fabbisogno per individuare quali corsi proporre. Si dovrebbe valutare di strutturare "l'offerta formativa" in un'ottica di formazione continua sempre attenta alle necessità dei docenti e degli studenti.</p> <p>In particolare rispetto ai temi proposti dal PON è mancata per i docenti una formazione sui temi delle competenze e per i DSGA sulla gestione delle progettualità proposte e promosse dal PON.</p> <p>Diverse volte è stato proposto un discorso sulla "formazione obbligatoria". Per creare davvero un</p>	<p>Ovviamente quando si parla di reti l'aspetto centrale è proprio il territorio stesso. Una prima variabile di analisi rispetto al ruolo della scuola nel territorio è la dimensione della realtà urbana. Nei piccoli centri la scuola è sicuramente un polo attrattivo capace di coinvolgere il territorio e i suoi stakeholders. Altro variabile di interesse è l'ordine della scuola. In questo le scuole primarie hanno un grande vantaggio perché le famiglie sono molto presenti e interessate alla vita scolastica dei propri figli. Diversamente le scuole di ordine superiore devono guardare al territorio ricercando, soprattutto nel caso degli istituti professionali, di intrecciare rapporti con le imprese. Un primo aspetto fondamentale è quindi capire quale possa essere il ruolo di ciascuna scuola all'interno del territorio e attuare strategie diverse</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
<p>dei due programmi che perdono un'occasione per operare in maniera corale. In particolare si evidenzia un deficit a livello regionale e una generica inadeguatezza rispetto alle gestione del programma con strumenti e piattaforme complesse e antiquate.</p> <p>Pareri sostanzialmente uniformi rispetto al considerare il PON come un forte motore di spinta nella direzione di una presa di coscienza e di una maggiore consapevolezza della gestione e dell'organizzazione delle scuole. L'attivazione delle progettualità ha costretto a migliorare le competenze di gestione dei processi e informatizzazione degli stessi. Lo sforzo richiesto ha portato le scuole a rivedere alcune convinzioni radicate ma prive di fondamenta e questo ha significato una prima presa di coscienza rispetto alle difficoltà e alle criticità della scuola. Purtroppo per molti versi i processi di diagnostica e autovalutazione rimangono ancora poco efficaci sia rispetto alle ricadute sull'organizzazione delle scuole che nel consolidamento di una cultura della valutazione. Individuare e promuovere le buone pratiche avviate dalle diverse scuole potrebbe favorire l'assorbimento dei concetti e delle idee di cui il PON si è fatto porta bandiera. La paura è che senza fondi si rischi di regredire rapidamente verso la situazione iniziale.</p> <p>Emerge un sentimento di abbandono rispetto alla figura del valutatore che viene selezionato tra il personale interno senza un'adeguata formazione: è mancata infatti la possibilità di rivolgersi a soggetti esterni e qualificati capaci di diffondere il giusto know-how all'interno delle istituzioni scolastiche. Ulteriore contraddizione è rappresentata dalla mancanza di integrazione tra le diverse valutazioni richieste alle scuole andando a gravare ulteriormente sulle spalle delle segreterie.</p>	<p>cambiamento alcuni corsi andrebbero somministrati all'intero corpo docente.</p> <p>Si rileva un generale accordo sulla necessità di continuare ad investire sulla formazione. Il problema più evidente appare essere la scarsa volontà di partecipazione di molti docenti. Solo gli insegnanti più volenterosi partecipano ai corsi a sottolineare un'eccessiva dipendenza da scelte personali. Serve motivare i docenti a cambiare provando ad individuare sistemi premianti e puntando su un dialogo capace di mettere in evidenza i risultati. In molti casi, complice anche un'età media avanzata, si avverte una paura di non farcela che potrebbe essere superata con rinforzi continui e costanti. Ulteriore fattore scoraggiante sui temi delle tecnologie è il lavoro extra necessario per riuscire ad integrare nella didattica l'uso delle nuove tecnologie.</p> <p>In generale chi partecipa attivamente ai corsi rimane soddisfatto anche se si avverte una limitata attenzione alla produzione di output utili alla didattica.</p>	<p>adattandole ai diversi contesti. Non c'è dubbio che dalla scuola possano originarsi progettualità di successo come testimoniato dagli F-3 che sono stati indubbiamente molto positivi. Purtroppo spesso l'assenza di sistematicità e obiettivi chiari complicano la realizzazione di reti territoriali davvero concrete.</p> <p>Nonostante il PON abbia permesso di avviare attività di costruzione delle reti rimane limitata la capacità delle scuole di partecipare attivamente al loro sviluppo a causa della disponibilità di risorse, di personale e di tempo a disposizione. Vanno però riconosciuti al PON dei meriti per i tentativi di apertura al territorio che vogliono portare la scuola ad una capacità di ascolto e di analisi dei bisogni territoriali. Le principali criticità possono essere riassunte in un paradigma che vede una scarsa collaborazione degli enti locali (soprattutto comuni) e un'assenza di middle management specialistico capace di supportare la gestione delle reti.</p>	
<p>Vincoli burocratici nell'uso dei fondi È mancata un'adeguata formazione di coloro che operano sul sistema e nella diagnostica e valutazione Referenti per la valutazione allo sbaraglio: troppa libertà è amica dell'abbandono Criteri troppo standard Mancano strumenti per la rilevazione dei bisogni reali degli alunni e dei genitori</p> <p>Spesso la funzione di valutazione è vissuta come un adempimento da assolvere perché previsto e perciò ha comportato il sorgere dell'autoreferenzialità Nessuna capacità di analisi, diagnosi e autovalutazione del sistema educativo Scarso coinvolgimento volontario dei docenti</p>	<p>Formazione specifica in termini di uso delle strumentazioni per docenti e DSGA Urgente formazione su gestione della piattaforma e processi d'avvio e rendicontazione Serve formazione "sul campo". Il learning by doing come metodologia formativa</p> <p>La formazione dei DSGA dovrebbe essere accompagnata da tutor esperti in merito alla gestione di tutto gli aspetti del PON</p>	<p>Assenza di sistematicità nell'attuazione di reti territoriali</p> <p>Poca partecipazione; Scarsa collaborazione degli enti locali (soprattutto comuni)</p> <p>Assenza di middle management specialistico Occorre formare risorse in grado di organizzare e gestire le reti Autoreferenzialità delle esperienze</p>	<p>Resistenza dal parte del personale ATA. Poca disponibilità a gestire nuovi processi</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
<p>Assenza di figure specializzate</p> <p>Difficoltà a far diventare il tema dell'autovalutazione un modello condiviso e intelligibile all'interno e all'esterno</p>	<p>Scarso coinvolgimento e bassa motivazione dei docenti nelle varie iniziative di formazione</p> <p>Difficoltà a causa dell'età media avanzata dei docenti</p> <p>Competenze deboli da parte dei DS rispetto alla capacità di valorizzare le risorse umane</p> <p>Non sempre adeguata preparazione degli esperti presenti sul territorio</p>	<p>Disparità di trattamento da parte degli enti locali verso le diverse scuole</p>	
<p>Aggiornamento forzato per utilizzare le piattaforme digitali</p> <p>È servita ad introdurre la cultura della valutazione</p>	<p>Migliorata la formazione on-line</p> <p>Attivato l'approccio alle tecnologie nella didattica</p>	<p>Aumento della capacità di relazione tra scuola e territorio</p> <p>Prime aperture al territorio</p> <p>Ha favorito la collaborazione tra istituzioni scolastiche con caratteristiche differenti</p> <p>Importante la possibilità di scambi culturali e di metodo tra gli attori del territorio</p> <p>Innovazione molto utile consentita dalla legge sull'autonomia scolastica che ha consentito di realizzare molte iniziative positive</p> <p>Apertura a modelli organizzativi e condivisione di scelte strategiche che non sono autoreferenziali</p> <p>Apprendimento organizzativo positivo</p>	<p>Il PON ha cambiato la mentalità delle istituzioni scolastiche</p>
<p>La formazione non deve essere a carico delle segreterie. Formazione e non autoformazione</p> <p>Sarebbero utili riferimenti in itinere con l'autorità di gestione. Prevedere dinamiche "di accompagnamento"</p> <p>Percorso parallelo con figure preposte a verificare risultati e risposte. Piano di accompagnamento</p> <p>Avere strumenti certi, uniformi e chiari per la valutazione</p> <p>Collegare anche nella valutazione interventi FSE e FESR</p> <p>Dare alla valutazione un respiro temporale più ampio</p> <p>Fissare obiettivi primari e secondari e definire la valutazione di conseguenza</p>	<p>Creare sistemi di formazione continua</p> <p>Prevedere strutture e funzioni per la manutenzione</p> <p>Formazione "sul campo"</p> <p>Formazione per i DSGA sulla gestione dei PON</p> <p>Formazione sulla didattica per competenze</p> <p>Formazione obbligatoria?</p> <p>Deve essere svolta prevalentemente all'interno dell'istituto</p> <p>Percorsi di formazione sulla didattica per competenze e di programmazione delle stesse</p> <p>Formazione continua anche on-line</p>	<p>Bisognerebbe promuovere reti non solo tra le scuole ma anche con altri soggetti</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	<p>Destinare fondi per l'acquisto di nuove attrezzature informatiche e software per la gestione della digitalizzazione in atto Difficile ma bisognerebbe svincolare l'idea della valutazione da quella della differenziazione economica tra docenti Creare un sistema e una capacità di analisi di valutazione nazionale e programmazione di queste attività Dotare le scuole (eventualmente in rete) di figure esperte e specializzate Fornire benchmarks aggiornati e chiari per evitare la soggettività eccessiva della valutazione delle proprie azioni</p>	<p>Corsi di formazione obbligatori Nuovo modello di reclutamento Docenti Maggiore incentivazione del merito</p>		
Puglia Docenti		<p>Evidente una prima insoddisfazione legata a una formazione troppo generica o completamente assente per aspetti fondamentali. In particolare per le figure richieste dal PON che hanno dovuto fare ricorso ad autoformazione su temi completamente nuovi. Sono mancati inoltre corsi adeguati per supportare la transizione verso una didattica delle competenze.</p> <p>Per formulare una offerta valida dei corsi per il personale e per i docenti serve un dialogo atto a capire le reali esigenze dei destinatari. Contemporaneamente manca da parte del personale tutto una volontà di aggiornarsi. Aspetto nodale è capire come motivare i docenti a formarsi. Una soluzione proposta vede la formazione verticale <i>esperto – docente</i> trasformarsi in una formazione orizzontale <i>docente – docenti</i>. Creare reti di formazione all'interno delle quali creare momenti di condivisione per promuovere metodologie innovative potrebbe aiutare promuovere novità.</p> <p>Non sempre gli esperti portati nelle scuole sono risultati effettivamente competenti o portatori di concetti innovativi. Eccessiva autoreferenzialità nella definizione delle figure degli esperti. Promuovere la creazione di associazioni riconosciute a livello</p>	<p>Dalla discussione emerge un generale accordo nel ritenere le reti un'opportunità da perseguire come, d'altronde, attestato dall'esperienza F3 sulla dispersione scolastica che per sua natura ha comportato l'esigenza di confrontarsi con altri soggetti come i servizi sociali.</p> <p>L'esigenza di far rete con il tessuto civile e imprenditoriale in cui s'innesta la scuola è ancor più forte nel caso degli istituti superiori per far fronte alla definizione di percorsi di alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Emerge una spiccata inclinazione a far rete tra scuole mentre molto poche sono le relazioni stabili, proficuamente create con stakeholder privati come le imprese.</p> <p>Emerge evidente, infatti, la difficoltà di definire reti di successo nel tempo e non solo di carattere congiunturale, ovvero finalizzate alla realizzazione di un singolo progetto.</p> <p>Seppur il PON si è rilevato un utile supporto, la possibilità di giungere ad un consolidamento risulta eccessivamente legata al patrimonio di contatti della singola scuola e alla capacità di sapersi aprire</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
		<p>ministeriale potrebbe portare a un maggiore controllo di queste figure.</p> <p>La discussione ha evidenziato problematiche di natura metodologica rispetto alla formazione proposta. Corsi molto teorici ma poca calati nella realtà scolastica. Mancano esperti capaci di proporre metodi pratici e spendibili nel contesto della classe. Ai docenti viene richiesto di innovare senza che questa innovazione venga promossa anche a livello di formazione.</p> <p>Il problema principale della formazione rimane il poco entusiasmo e la scarsa partecipazione di una quota consistente dei docenti. Tutto dipende dalla buona volontà del singolo. Un coinvolgimento potrebbe nascere a partire dalla costruzione di un dialogo capace di individuare i fabbisogni reali degli insegnanti e degli studenti. Il dirigente in prima persona dovrebbe farsi carico di spingere in questa direzione.</p> <p>Il tema del coinvolgimento emerge anche rispetto alla condivisione delle skill acquisite dai docenti che partecipano ai corsi di formazione. Manca un ritorno sull'intero corpo docente, un processo virtuoso di confronto tra pari dove chi partecipa ai corsi si pone come iniziatore di un percorso di formazione a "catena" anche dei colleghi. Per amplificare ulteriormente i vantaggi di questo approccio è stato proposto di sfruttare le reti territoriali tra scuole per creare "reti di formazione".</p> <p>Servirebbe poi un supporto per estendere le trasformazioni promosse dal PON al sistema scuola. È necessario interiorizzare gli strumenti e le</p>	<p>all'esterno, rendendosi attrattiva proprio facendo leva sulla qualità della formazione dei propri studenti.</p> <p>Gli istituti scolastici sembrano investire poco in termini di risorse umane, economiche e di tempo su tale attività e, pertanto, dal dibattito si fa strada l'ipotesi d'inserire tale task nel ventaglio di aspetti da sottoporre a processi di autovalutazione e di prevedere corsi di formazione ad hoc, al fine di promuoverne, nel prossimo ciclo 2014-2020, un miglioramento sostanziale.</p> <p>Evidente un generale accordo nel ritenere le reti un'opportunità da perseguire e sfruttare. Grazie al PON la scuola ha iniziato ad aprirsi al territorio e a confrontarsi con le altre scuole e con i diversi attori locali. Lo stato ancora iniziale di questo processo porta con se diversi problemi di organizzazione, gestione e comunicazione. Manca una chiara definizione dei ruoli e dei compiti. Troppo spesso le reti rimangono un rapporto formale e poco orientato al raggiungimento di obiettivi concreti.</p> <p>Più facile creare reti tra le scuole che non con attori esterni nonostante si percepisca chiaro il valore di aprire le porte anche questi ultimi. L'esigenza di far rete con il tessuto imprenditoriale in cui è radicata la scuola è particolarmente sentito nel caso degli istituti superiori motivati a istituire percorsi di alternanza scuola-lavoro credibili.</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
	opportunità per sostenere il passaggio dalla fase pionieristica a una fase a regime.		
<p>Direttive poco chiare Analisi dei bisogni e monitoraggi in itinere non utilizzati in un'ottica di riprogettazione Formazione necessaria per tutto il personale. Docenti compresi</p> <p>Spesso alla valutazione non seguono azioni di miglioramento Il processo di autovalutazione ha interessato pochissime figure che si sono occupate dell'indagine e successiva compilazione</p>	<p>Scarsa formazione delle figure di sistema. Troppa autoformazione invece che formazione Manca un coordinamento a livello centrale Partecipazione scarsa Esperti esterni non sempre competenti rispetto alle realtà didattiche Incoerenza con i temi richiesti dal territorio I corsi devono partire dalle reali necessità del personale</p> <p>Gran parte della formazione è puramente teorica e non calata nella realtà scolastica e didattica Resistenza da parte di molti docenti perché non motivati e paurosi del nuovo. Resistenza al cambiamento Mancanza di indicazioni specifiche Condivisione degli interventi formativi assente</p>	<p>Difficoltà nel coinvolgere i vari partner Problemi di comunicazione Burocrazia eccessiva</p> <p>Problemi di comunicazione e divisione dei compiti Adesione alle reti troppo legata all'interessamento dei dirigenti scolastici Accordi poco più che formali e poco concreti</p>	<p>Burocratizzazione eccessiva Richieste della piattaforma troppo onerose Manca la banda larga</p>
<p>La necessità di organizzare la valutazione ha sviluppato nel personale scolastico la capacità di valutazione e autovalutazione dei processi scolastici Il PON ha imposto una riflessione sulla qualità del sistema scuola spingendo ad analizzare criticamente le proprie azioni e individuando punti di forza e di debolezza orientando in tal modo le proprie scelte Motivazione e consapevolezza rispetto</p>	<p>Possibilità di avere ottimi formatori e lavorare e formarsi in rete Possibilità di calibrare la formazione sulle effettive esigenze dei destinatari Possibilità di avere certificazioni Ottime occasioni di arricchimento e confronto. Stimolo al cambiamento</p> <p>Positiva la maggiore diffusione della formazione docenti Il PON ha avviato un processo di formazione promuovendo il cambiamento Arricchisce i docenti e migliora la didattica</p>	<p>Promozione della comunicazione tra scuole di ordini e gradi diversi. Creazione di prototipi innovativi Ottimi risultati dei progetti a tema F-3 Migliorate le capacità di organizzare e lavorare in gruppo La rete è il modo migliore per ottimizzare le risorse Condivisione di obiettivi, risorse e strumenti</p>	

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
		Positiva se nasce da bisogni concreti e da formatori vicini al mondo della scuola		
	RAV di istituto in rete per ottimizzare i risultati Standardizzazione e di metodi e strumenti	Attivare corsi di formazione non nella singola scuola ma aperti a chi voglia partecipare Le figure di sistema dovrebbero poter fruire di un formazione adeguata (anche in rete) Istituire figure per la gestione delle infrastrutture digitali e informatiche della scuola Formazione sul digitale Formazione del corpo docente sui temi della valutazione per competenze Motivare i docenti a formarsi Offrire una formazione che non sia fine a se stessa ma spendibile nelle classi Formazione meno teorica e più pratica possibilmente con momenti in aula con gli alunni Intensificare le competenze linguistiche Adeguate l'azione docente alle istanze dell'utenza con maggiore competenza digitale Migliore raccolta delle esigenze formative dei docenti per programmare dei percorsi formativi davvero validi, utili e spendibili Incentivare la formazione su valutazione e certificazione delle competenze Rendere "quasi obbligatoria" la formazione almeno in alcuni ambiti	Serve una chiara divisione dei compiti Da stimolare e approfondire Sfruttare le reti anche a livello di corsi di formazione Le reti devono diventare laboratori del fare e non solo accordi formalizzati Serve snellire le procedure e migliorare la comunicazione Molto utile se usata per la formazione dei docenti	Continuare ad erogare fondi ma con maggiore controllo dell'efficacia e del reale utilizzo Realizzare un maggior numero di incontri e Focus Group per aumentare la partecipazione dei docenti e i momenti di riflessione
Calabria DS/DSGA	Dalla discussione emerge una condivisa consapevolezza sull'azione prorompente nel PON in materia di autovalutazione che, dettando dei tempi stringenti, ha indotto il cambiamento culturale degli istituti scolastici anche nell'approccio alla gestione e alla progettazione, ora intese come utili leve per far fronte alle proprie criticità. Tale percorso ha reso evidente la necessità di una leadership distribuita ma anche il dato di fatto che spesso l'azione e la volontà di migliorarsi si scontra con un deficit	Dal dibattito si rileva un generale accordo sulla necessità di continuare ad investire sulla formazione del personale scolastico e degli studenti in maniera diffusa per garantire degli asset minimi di competenze.	Dalla discussione emerge un generale accordo nel sostenere che le reti, attraverso lo strumento dell'accordo di rete, costituiscono una leva utile sia per promuovere l'insegnamento tra pari, nonché per risolvere il problema dell'assenza di risorse finanziarie	Con riferimento alla piattaforma di e-government si rileva un forte consenso sull'utilità svolta da tale strumento nella

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
<p>di competenze interne delle scuole e con le difficoltà del contesto territoriale di riferimento.</p> <p>Tuttavia, il mancato consolidamento degli impatti della diagnostica è percepito come il prodotto della non sufficiente adeguatezza degli strumenti messi a disposizione dal Programma.</p>	<p>Si suggerisce di ripensare le forme d'insegnamento indirizzandosi su nuove modalità come le azioni di <i>training on the job</i>, di attenzione anche le figure dei DSGA in modo di elevare la qualità del presidio dei processi amministrativi nonchè di prevedere appositi momenti dedicati all'incremento delle capacità gestionali dei dirigenti e delle competenze in materia di appalti pubblici.</p> <p>Al contempo, con riferimento alle criticità, emerge la percezione di una difficoltà generalizzata delle scuole di riuscire a capitalizzare i risultati della formazione erogata a valere sul PON, anche in ragione della mobilità spinta del corpo dirigente e docente e della brevità dei percorsi formativi.</p>	<p>per la manutenzione condividendo, a tal fine, le necessarie competenze tecniche.</p> <p>Tuttavia, sebbene il PON ha permesso di potenziare tali attività, quest'ultime e la capacità delle scuole di partecipare attivamente alla loro costruzione e sviluppo risultano fortemente influenzate dalle diverse opportunità offerte dal territorio.</p>	<p>gestione dei progetti e dei relativi adempimenti amministrativi in capo alle scuole, venendo percepito, attraverso i diversi meccanismi di alert e stop, come sinonimo di garanzia della correttezza delle procedure seguite dai beneficiari.</p>
<p>Necessità di più strumenti per la diagnostica e di maggiori risorse; Strumentazione carente all'interno della piattaforma;</p> <p>Mancanza di figure professionali in grado di vagliare quali strategie siano necessarie per la stesura e la realizzazione di progetti PON.</p>	<p>Brevità dei percorsi formativi; L'azione dei PON sulla formazione è stata insufficiente.</p>	<p>Mancanza di comunicazione tra docenti; I PON non hanno previsto gli accordi di rete.</p>	
<p>I PON hanno contribuito ad innescare processi di miglioramento dei percorsi e dei risultati. Le scuole sono state sollecitate a creare strumenti di lavoro e ad accelerare tempi di svolgimento di ruoli e compiti.</p>		<p>Aver valorizzato le competenze delle reti.</p>	<p>Nella realizzazione dei PON si sono create nuove sinergie all'interno delle scuole tra le varie figure professionali.</p>
<p>Dotare la piattaforma di maggiori strumenti diagnostici e propedeutici alle attività di valutazione/autovalutazione;</p> <p>Accompagnare la formazione e prevedere risorse adeguate.</p>	<p>Favorire la formazione di rete e gli scambi di esperienze, valorizzando le competenze interne; Incrementare la formazione con contributi alle scuole che organizzano iniziative adeguate ai reali bisogni formativi di tutto il personale che siano continue e che coinvolgano tutto il personale;</p>		

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
		Aumentare i momenti di formazione per DS/DSGA estendendoli anche agli assistenti amministrativi per gli aspetti di rendicontazione delle spese sul PON.		
Calabria Docenti	<p>Il dibattito, oltre a evidenziare un generale consenso sulla necessità di continuare ad investire sulla formazione per assicurare livelli di competenze minimi diffusi nel corpo docente, mette in luce delle criticità nell'approccio seguito negli anni.</p> <p>Nella fattispecie, sebbene il PON abbia concretamente fornito dei positivi input all'aggiornamento delle competenze del corpo docente, emerge il diffuso sentimento che la formazione venga quasi subito dagli insegnanti che, spesso, vengono iscritti dai rispettivi dirigenti scolastici ai diversi corsi di formazione, erogati in poli logisticamente difficili da raggiungere e a spese del singolo docente.</p> <p>Pertanto, si suggerisce di: <i>i)</i> definire dei cataloghi della formazione di livello nazionale a cui il singolo insegnante può liberamente accedere; <i>ii)</i> inserire nuove modalità di erogazione come <i>l'e-learning</i>; <i>iii)</i> gestire a livello centrale gli esperti che erogano la formazione di modo da superare logiche clientelari che incidono sulla qualità; <i>iv)</i> prevedere meccanismi che colleghino la formazione ricevuta dai docenti ed il reale incremento delle rispettive competenze a forme di gratificazione economica istituendo, per esempio, delle commissioni di valutazione all'interno delle scuole, incaricate di verificare il legame tra formazione ricevute, competenze acquisite ed impatto sulla didattica. Ciò potrebbe determinare un incremento nell'interesse del singolo insegnante ad aggiornarsi e una maggiore capitalizzazione degli effetti della formazione sulla scuola.</p>		<p>Dalla discussione emerge che nessuno dei docenti partecipanti avesse avuto esperienza in attività di reti territoriali.</p>	<p>La brevità dei tempi di definizione dei progetti per partecipare ai bandi e di realizzazione degli interventi incide negativamente sulla qualità dei risultati prodotti in termini di capitalizzazione degli impatti a livello di istituzione scolastica nel suo complesso.</p> <p>Si suggerisce, quindi, di prevedere, oltre alle procedure a sportello, altre forme di accesso ai finanziamenti in grado di subordinare la concessione del finanziamento alla qualità della proposta progettuale, articolata anche con l'obiettivo di innescare sinergie tra FSE e FESR.</p> <p>In tal senso (anche per far fronte alla mancanza di risorse per la manutenzione</p>

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
			delle strumentazioni), sarebbe opportuno introdurre tra gli elementi di valutazione della qualità del progetto, il tema della sostenibilità economica, elemento che indurrebbe le scuole a aprirsi ad una gestione maggiormente imprenditoriale delle risorse disponibili facendo rete con altri enti/istituzioni operanti sul territorio.
	Non ritengo che le attività dei formazione del PON abbiano contribuito ad un miglioramento significativo delle competenze dei giovani; Mancanza di obbligatorietà negli anni; Scarsa partecipazione; Mancanza di formazione per la didattica laboratoriale; Programmazione carente; Mancanza di formazione continua e a distanza.	Gli enti territoriali non sempre si rendono disponibili alla collaborazione.	
Migliorare il servizio che la scuola è chiamata a garantire.	I corsi organizzati per i docenti sull'uso delle nuove tecnologie hanno migliorato la qualità dell'azione didattica; Ho avuto modo di constatare una buona formazione di DS e DSGA; Valorizzazione professionale a livello di singolo docente;		

Tavola riassuntiva interventi ai Focus Group – Tema: Capacity Building

Suddivisione per regione e gruppi target

Legenda: Bianco interventi; Rosso: criticità; Verde: punti di forza; Giallo: suggerimenti di miglioramento

All'interno delle celle gli spazi tra paragrafi rappresentano le distinzioni tra Focus eseguiti nella stessa regione ma in città differenti

	Diagnostica	Formazione DS/DSGA/Docenti	Reti territoriali e Capacity Building	Osservazioni generali
		Gli interventi realizzati hanno risposto alle esigenze di formazione del personale docente ma non sono stati sufficienti.		
	Creare un gruppo di supporto per la preparazione dei progetti.	Creazione di un catalogo della formazione a cui i docenti possono accedere consentendo l'inserimento dell'esperienza nel proprio curriculum personale; Investire di più sulla formazione (retribuita) dei docenti finalizzata all'uso didattico delle nuove tecnologie, in modo tale da influire sulle competenze dei giovani; Obbligo di crediti annuali per la formazione; Formazione di rete o di ambito territoriale con scambi di esperienze e valorizzazione delle competenze; Didattica secondo aree disciplinari con tecnologie digitali e didattica laboratoriale; Programmare un maggior numero di interventi per tutto il personale; Corsi on-line.	Obbligo di far reti; Programmare degli interventi in cui è richiesta obbligatoriamente la partecipazione di enti territoriali per la realizzazione di specifiche azioni.	

Fonte: nostra elaborazione su dati indagine field

