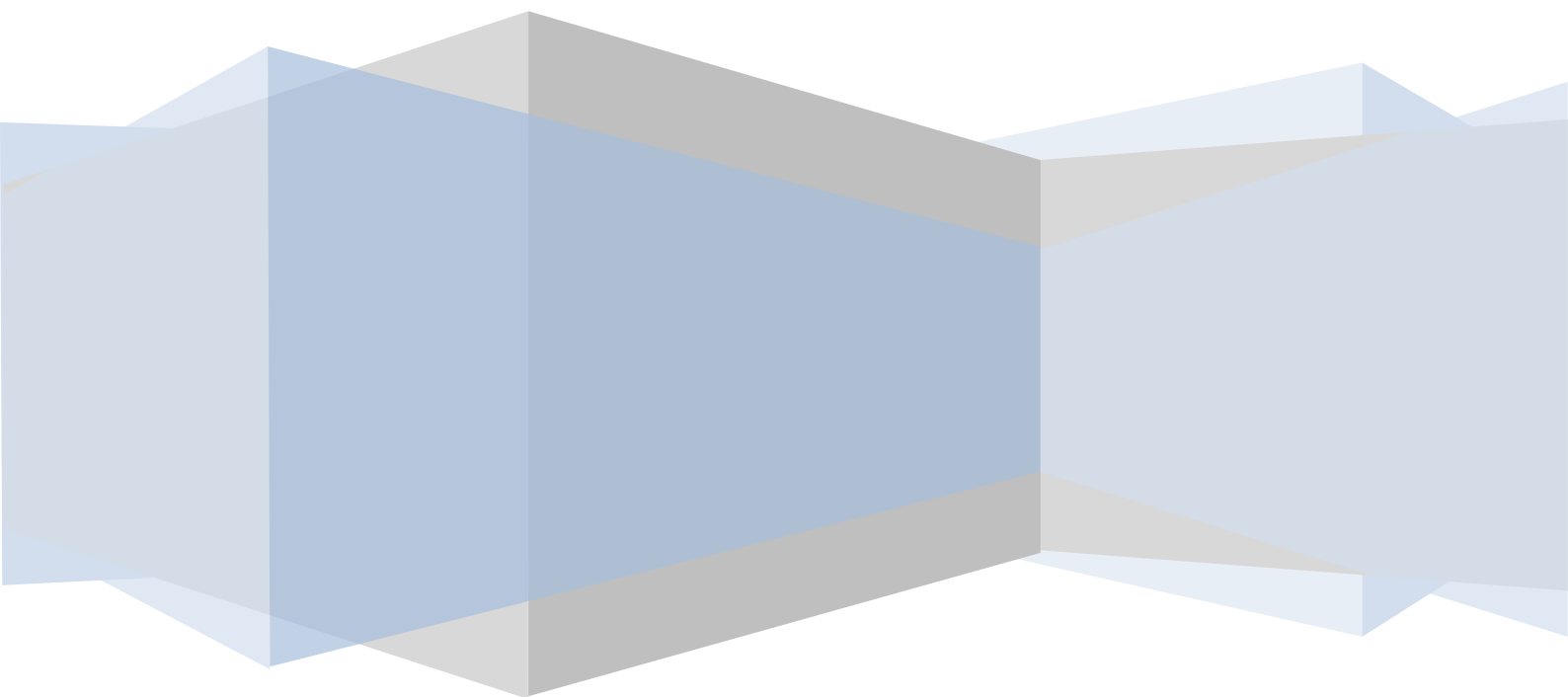




Le Rubriche del RAV

Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole
delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione



INVALSI - Via Ippolito Nievo, 35, 00153 Roma.

Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione

A cura di: Donatella Poliandri, Graziana Epifani, Stefania Sette

Commenti e analisi: Graziana Epifani
Donatella Poliandri
Isabella Quadrelli
Stefania Sette

L'Area 3 INVALSI - *Valutazione delle scuole* è composta da:

Fabio Alivernini, Nicoletta Di Bello, Graziana Epifani, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Daniela Marinelli, Flora Morelli, Monica Perazzolo, Donatella Poliandri (Responsabile), Elisabetta Prantera, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Stefania Sette, Emanuela Vinci.

Sommario

Introduzione	5
1 IL RAV.....	6
1.1 Il quadro di riferimento dei percorsi valutativi delle scuole	6
1.1.1 Contesto	10
1.1.2 Esiti	11
1.1.3 Processi.....	13
1.2 Struttura del rapporto di autovalutazione	15
2 Le rubriche di valutazione del RAV.....	18
2.1 Cosa sono le Rubriche di valutazione	18
2.2 Cosa presentiamo in questo Rapporto.....	20
3 Le scale di valutazione	21
3.1 Obiettivi dello studio sulle scale di valutazione	21
3.2 Metodo	21
3.2.1 Le scuole partecipanti.....	21
3.2.2. La procedura	21
3.2.3 Gli strumenti	22
3.2.4 Analisi dei dati	22
3.3 Risultati.....	23
3.3.1 Analisi descrittive condotte sulle rubriche di valutazione.....	23
3.3.1.1 Esiti	23
3.3.1.2 Processi – Pratiche educative e didattiche.....	32
3.3.1.3 Processi – Pratiche gestionali e organizzative	40
3.3.2 Analisi fattoriale esplorativa (AFE) condotta sulle 11 rubriche di valutazione del RAV.....	46
3.3.3 Analisi fattoriale confermativa (AFC): Il modello con un fattore di secondo ordine	47
3.3.3.1 Modelli alternativi	48
3.3.4 Differenze tra le scuole di primo e secondo ciclo.....	48
3.3.5 Differenze tra le cinque macroaree geografiche.....	48
3.4 Correlazione tra gli indici relativi a ciascuna dimensione	49
3.5 Alcune indicazioni sull'uso delle Rubriche di valutazione da parte delle scuole.....	50
3.5.1 Uso dei livelli delle rubriche	50
3.5.2 Coerenza tra le priorità, gli obiettivi di processo e il giudizio espresso nelle rubriche di valutazione.....	52

3.6 Come si sono giudicate le scuole che hanno già avuto esperienza nell'autovalutazione	54
4 Le motivazioni - uno studio preliminare.....	60
4.1 Obiettivi dello studio preliminare sulle motivazioni	60
4.2 Metodo	60
4.2.1 Scuole partecipanti.....	61
4.3 Quali temi emergono con maggiore frequenza nelle motivazioni?	62
4.3.1 Rubrica Risultati scolastici	62
4.3.2 Rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.....	66
4.3.3 Rubrica Curricolo, progettazione e valutazione	68
4.3.4 I temi - in sintesi	70
4.4 Le motivazioni espresse sono coerenti con il livello di qualità attribuito nelle rubriche?	70
4.4.1 Risultati scolastici	70
4.4.2 Competenze chiave e di cittadinanza.....	72
4.4.3 Curricolo, progettazione e valutazione	73
4.4.4 La coerenza delle motivazioni - in sintesi	74
5. Che ruolo hanno svolto le rubriche di valutazione nel modo in cui le scuole hanno giustificato la scelta del livello di qualità?.....	75
5.1 Il ruolo delle rubriche - in sintesi	86
Conclusioni	88
Riferimenti bibliografici	90
Appendice.....	93

Introduzione

Il Sistema nazionale di valutazione (SNV) valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Il regolamento emanato con il DPR n.80/2013 prevede che il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche si sviluppi in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base dei protocolli di valutazione proposti. Il procedimento di valutazione prevede complessivamente 4 fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Tutte le istituzioni scolastiche effettuano un'analisi del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal MIUR e dell'INVALSI. L'autovalutazione prevede, inoltre, l'elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, sulla base del quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI, e la formulazione di un piano di miglioramento;
2. valutazione esterna. Alcune istituzioni scolastiche, selezionate sulla base di criteri definiti dall'INVALSI, vengono sottoposte a valutazione esterna. La valutazione esterna è condotta da un nucleo di valutazione esterna (NEV) composto da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti selezionati dall'INVALSI. Le visite dei nuclei viene svolta secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla Conferenza per il coordinamento del Sistema nazionale di valutazione. Le istituzioni scolastiche ridefiniscono i piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei di valutazione esterna;
3. azioni di miglioramento. Le istituzioni scolastiche definiscono e attuano interventi migliorativi, anche con il supporto di INDIRE o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali;
4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche. Prevede la pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

1 IL RAV

1.1 Il quadro di riferimento dei percorsi valutativi delle scuole

Il SNV si basa su una valutazione delle scuole orientata al miglioramento. In questo tipo di valutazione la restituzione dei risultati alle scuole può rappresentare lo stimolo per azioni correttive e per promuovere forme di apprendimento organizzativo: la valutazione dei punti di forza e di debolezza per l'individuazione delle aree di miglioramento può consentire alla scuola di implementare i cambiamenti necessari e sviluppare la propria capacità di apprendimento per ottimizzare l'efficacia del servizio. In quest'ottica elementi essenziali del percorso sono: la valutazione dei processi e delle strategie associate agli apprendimenti, il feedback continuo sul funzionamento dell'istituzione, la regolazione dell'azione a partire dalle informazioni raccolte¹.

Nel SNV è stato elaborato e adottato un quadro di riferimento comune per l'autovalutazione e per la valutazione esterna. Questo approccio si associa a diversi vantaggi:

- il valutato è pienamente consapevole delle aree e degli aspetti sui quali sarà valutato;
- c'è un dialogo continuo tra il processo di autovalutazione e quello di valutazione esterna;
- il rapporto tra valutato e valutatore è facilitato dalla presenza di una base comune di confronto.

La costruzione di un quadro di riferimento teorico è il primo passo fondamentale per definire cosa si intende per qualità in campo educativo e delineare gli elementi su cui verterà la valutazione delle scuole, definendo quelli che sono gli oggetti della valutazione e il tipo di relazioni che intercorrono tra questi.

Tra gli obiettivi che la ricerca in campo educativo si pone vi è proprio quello di supportare lo sviluppo di teorie cercando di comprendere come, perché e sotto quali particolari circostanze le pratiche e le politiche educative influenzano i risultati degli studenti (Sheerens, 2015). I modelli costruiti per la valutazione delle scuole permettono di raccogliere dati fondamentali per valutare l'efficacia della scuola, così come tutta la letteratura sulla *School Effectiveness* mostra. Una delle maggiori critiche avanzate alla ricerca nel campo della *School Effectiveness* è quella di essere troppo empirica e di avere uno scarso fondamento teorico (Mortimore, 1992; Reynolds et al., 2011; Scheerens, 2013). Infatti, sono pochi gli studi condotti in questo ambito di ricerca guidati dalla teoria (Scheerens, 2013). Un modo semplice di concepire il funzionamento della scuola è quello, ad esempio, di considerare la scuola come una *black box* (Scheerens & Hendriks, 2002), all'interno della quale gli input (risorse materiali, finanziarie ecc..) vengono trasformati in output (i traguardi raggiunti dagli studenti, ecc..) attraverso la messa in atto di alcuni processi. In questo modello il concetto di qualità è operativizzato attraverso il costrutto economico dell'efficienza, inteso come la capacità di raggiungere il più alto livello di output (risultati attesi) con il più basso livello di input.

¹Si vedano fra gli altri i contributi dell'OECD e le ricerche di Scheerens: OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Oecd Publishing; Scheerens, J., Glass, C., Thomas, S.M. (2003), *Education Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse, The Netherlands, Swet & Zeitlinger.

Una elaborazione più complessa di questo modello è rappresentata dal modello CIPP, che è diventato un punto di riferimento per la valutazione delle scuole a partire dagli anni 60 (Stuffleabem, 1968; 1971). Il modello si fonda essenzialmente su 4 dimensioni (contesto, input, processi e prodotti) e permette di prendere in considerazione una vasta gamma di 'concezioni' sulla qualità della scuola. Esso delinea più prospettive di valutazione in un *continuum* che va da quella di tradizione, per così dire, economica della produttività del servizio (con un focus prevalentemente orientato sugli *outcome* e i loro impatti sociali a partire da determinati *input* e antecedenti di contesto), a quella indicata come rivolta allo sviluppo educativo o dell'apprendimento organizzativo, basata maggiormente sullo studio dei processi a livello di scuola e/o di classe per migliorare gli *output*.

Da un'attenta ricognizione delle prospettive di qualità dei sistemi di valutazione di paesi europei ed extra-europei, o dagli sforzi che compiono per individuarne una, e dallo studio della letteratura è stato possibile individuare sul continuum concettuale 'prospettiva della produttività del servizio/prospettiva dello sviluppo educativo', almeno 5/6 punti di vista, ciascuno dei quali attribuisce maggiore importanza a una delle quattro dimensioni del modello CIPP; in particolare esse sono (Poliandri, 2010):

- 1) la prospettiva della produttività (*the productivity view*): secondo questa prospettiva, il successo di un sistema educativo dipende dalla realizzazione degli outputs/outcomes attesi (ad esempio la percentuale di diplomati a un livello specifico - per l'Italia potrebbe essere il voto di diploma, - oppure la percentuale di diplomati tout court - o la percentuale di studenti occupati con uno specifico diploma o laurea - scientifica ad esempio). In accordo con questa prospettiva indicatori di output, outcome, impatto, sono predominanti nel sistema o sono gli unici indicatori monitorati;
- 2) la prospettiva dell'efficacia strumentale e/o strutturale (*the instrumental effectiveness view*): la prospettiva è rivolta alla selezione di indicatori di contesto, di input e di processo, ossia dei loro effetti sugli outcome. In questo senso gli outcome possono essere prevedibili e quindi gli indicatori di contesto, di input e di processo, sono predominanti o addirittura sostituiscono quelli di output/outcome. Il valore di certi livelli di input e di processo è determinato dal potenziale strumentale. Chiaramente la prospettiva dell'efficacia strumentale offre appigli più dinamici per la policy, in quanto considera fattori che non sono solo vincoli, ma anche fattori politicamente plasmabili, e su cui l'azione politica può intervenire;
- 3) la prospettiva dell'adeguamento (*the adaptation perspective*): questa prospettiva trascende la prospettiva dell'efficacia, in quanto non guarda solo alle questioni rilevanti a "come fare le cose bene", ma considera innanzi tutto a "come fare le giuste cose". In altre parole la prospettiva dell'adeguamento porterebbe ad una analisi critica degli obiettivi educativi (educational goals), condizione che permette di considerare i cambiamenti delle condizioni di contesto come mezzi, mentre il mondo del lavoro ed il capitale culturale possono essere considerati come fini;
- 4) la prospettiva dell'equità (*the equity perspective*): quando gli input, i processi e gli outcome sono analizzati per la loro equa e giusta distribuzione fra i partecipanti all'educazione con differenti caratteristiche. L'equità è il principale fattore attraverso il quale viene giudicata la qualità di un sistema scolastico;
- 5) la prospettiva dell'efficienza (*the efficiency perspective*): questa prospettiva può essere vista come una ulteriore prospettiva della produttività e della efficienza, attraverso l'ottenimento dei maggiori risultati possibili a minori costi.

L'ultimo punto di vista sulla qualità di una scuola è la cosiddetta

6) prospettiva disgiunta (*the disjointed view*): le combinazioni di relazioni possibili viste all'interno di un modello - comprendente input, processi, contesto e outcome - sono centrali nelle precedenti prospettive sulla qualità dei sistemi educativi, per quanto in modo labile e vario. Questa prospettiva considera ciascun elemento per suo conto e intende giudicare se si manifesta o meno in modo "accettabile", o a un livello "accettabile"; la pubblicazione dell'OECD, *Education at a Glance*, rappresenta l'esempio più autorevole di questo modo di concepire la qualità del sistema scolastico. In questo senso è possibile, per esempio, considerare il livello di formazione degli insegnanti, come un requisito minimo per permetterli di essere insegnanti, l'ampiezza della classe si può giudicare per considerare il livello di manageriabilità del rapporto con gli studenti, o le strategie didattiche giudicate secondo buone prassi.

Se si osservano le pubblicazioni di molti paesi europei ed extra-europei si rileva una forte prevalenza di questa interpretazione della prospettiva disgiunta: gli elementi di qualità, considerati di per sé, non vengono inseriti in teorie che prevedono relazioni di tipo causale. I motivi sono da addursi alla maggiore facilità di gestione, anche da un punto di vista politico, e di interpretazione del modello disgiunto. Infatti, pur essendo ormai condivisa l'idea di un approccio cosiddetto 'di sistema' alla costruzione degli indicatori, le difficoltà possono nascere in merito alla 'definizione' degli elementi del sistema stesso e alle relazioni fra di essi; non esiste, infatti, una teoria o un modello di sistema educativo sufficientemente condiviso da cui poter estrapolare elementi caratteristici e relazioni significative, - o perlomeno non ancora.

Vi sono ulteriori modelli che vale la pena menzionare tra cui il "modello dinamico" di Creemers e Kyriakides (2006) sviluppato a partire dal "comprehensive model" dell'efficacia educativa (Creemers, 1994). Il modello presenta molti elementi in comune con altri modelli (Scheerens, 1992; Slater e Teddlie, 1992; Stringfield e Slavin, 1992), con i quali condivide l'idea che sia i fattori rilevati a livello di classe sia quelli rilevati a livello di scuola possano influenzare i risultati degli studenti. Il nodo cruciale di questi modelli è quello di porre al centro dello sviluppo di una scuola i processi di insegnamento e di apprendimento degli studenti, considerando invece tutti gli altri fattori rilevati a livello di scuola come fattori che possono facilitare l'adozione di pratiche di insegnamento efficace (Bosker & Scheerens, 1994).

Ciò che emerge osservando i diversi modelli di valutazione delle scuole è la difficoltà di poter elaborare un modello "universale" tale da adattarsi ai diversi paesi e che sia valido nei differenti contesti anche di un medesimo paese. Questo comporta, nel caso del contesto italiano, la necessità di elaborare un quadro di riferimento teorico per la valutazione delle scuole che tenga insieme, sullo stesso piano, aspetti teorici (derivanti anche dalla ricerca empirica) e normativi, nonché aspetti valoriali, e che si evolva e si aggiorni in funzione dei cambiamenti operati nel contesto anche dai decisori politici e, dunque, dalla norma.

A partire dal 2008, l'INVALSI ha intrapreso un vasto studio, denominato VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole) che, partendo dall'esplorazione e classificazione degli indicatori utilizzati da molti paesi per valutare i propri sistemi scolastici, ha consentito di formulare una proposta articolata in aree e sottoaree di tutti quegli aspetti considerati rilevanti per delineare la qualità della scuola. Per l'elaborazione del *Quadro di riferimento teorico per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (VALSIS), l'INVALSI si è avvalso delle numerose esperienze territoriali di valutazione interna di istituto o autovalutazione sorte in Italia negli ultimi

vent'anni e che costituiscono reti molto attive nel panorama del nostro paese, nonché delle esperienze riconducibili in qualche misura alla valutazione esterna, come ad esempio il Monipof².

Il riferimento concettuale scelto per VALSIS è stato proprio il modello CIPP (Context - Input - Process - Product). Lo studio della valutazione di sistema ha permesso di classificare gli indicatori utilizzati per descrivere il servizio offerto nei diversi paesi considerati; a tal proposito è stato costruito un database con lo scopo di poter confrontare fra di loro i sistemi di valutazione dei diversi paesi presi in considerazione, a partire da una griglia di analisi (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli, Romiti, 2014). Per ogni sistema, ciascun indicatore è stato analizzato ed archiviato secondo criteri predefiniti; le informazioni per la categorizzazione di ciascun indicatore sono state desunte dai documenti a corredo dei diversi sistemi di valutazione, a partire dai quali è stata costruita una griglia per la classificazione. L'archivio analitico di tutti gli indicatori utilizzati dai diversi paesi per la valutazione è stato reso fruibile ed implementabile per eventuali successivi studi sui sistemi di altri paesi. È stato inoltre costruito un data-base di sintesi e di confronto fra tutti gli indicatori suddivisi nelle diverse dimensioni del Modello CIPP (context, input, process, product). Un data-base così costruito ha permesso di individuare all'interno di medesime aree gli indicatori che maggiormente possano essere significativi per la realtà italiana a livello di sistema, o che possano suggerirne di utili.

Per individuare gli aspetti considerati rilevanti per la qualità della singola unità scolastica, in linea con le esperienze valutative degli altri paesi, sono state avviate le attività di un gruppo di lavoro composto da esperti a vario titolo, appartenenti ad istituzioni universitarie. Tale gruppo di lavoro è stato istituito a supporto del gruppo di ricerca interno INVALSI nel complesso compito di declinare, nella realtà italiana, la bozza di modello di quadro di riferimento emersa dallo studio sui sistemi di valutazione di altri paesi. I partecipanti al gruppo di lavoro sono stati individuati considerando ruoli e aree di interesse, con lo scopo di permettere a ciascuno di apportare il proprio contributo in relazione alle peculiari aree di competenza.

Successivamente nel progetto *Valutazione e Sviluppo della Scuola* (VALES) l'INVALSI, ha elaborato un nuovo Quadro di riferimento, caratterizzato da un modello concettuale a tre dimensioni (Esiti, Processi, Contesto), articolato in specifiche aree. Tale Quadro è stato utilizzato anche per la nuova edizione del progetto PON *Valutazione e Miglioramento* (VM). Il modello ha assunto una prospettiva di qualità, riducendo le dimensioni e focalizzando maggiormente l'attenzione sugli esiti degli studenti, variamente intesi. Tale quadro di riferimento è stato anche presentato e discusso attraverso un confronto fra l'INVALSI e le OO.SS., le Associazioni professionali di insegnanti, Dirigenti Scolastici e le Associazioni dei genitori a settembre 2013.

Il confronto metodologico tra le diverse professionalità presenti sia all'interno del gruppo di ricerca che all'INVALSI si occupa della valutazione delle scuole sia con il mondo della scuola e

² Il MONIPOF (Monitoraggio dei Piani dell'offerta formativa) è stata una vasta indagine nazionale condotta tra il 1998 e il 2001 che ha raccolto informazioni sul funzionamento della scuola nel suo complesso, rilevate attraverso l'uso di tecniche qualitative e quantitative; si vedano fra gli altri: Comitato Paritetico Nazionale per il Monitoraggio dell'autonomia Scolastica (Mpi, Irrsae, Cede, Bdp), Consorzio Interirrsae Per La Ricerca Educativa e La Formazione (Cipref) (2001), *Monipof 2001. Monitoraggio dell'autonomia scolastica. Rapporto tecnico nazionale di prima fase*. Disponibile su <http://www.irre.toscana.it/moniPOF2/risul/sintesisirapp.pdf>; De Anna, F. (2001), *Monitoraggio autonomia. Monitoraggio, valutazione, consulenza nella scuola che cambia*, Franco Angeli, Milano.

accademico ha permesso in questi anni di 'guardare' al lavoro con le scuole da molti punti di vista, integrando prospettive talvolta anche molto distanti fra di loro. Fra il 2009 e il 2015, infatti, più di duemila scuole hanno scelto di partecipare ai diversi progetti di valutazione condotti dall'INVALSI, concorrendo in modo concreto alla realizzazione del sistema di valutazione nel nostro paese (Poliandri, 2016).

Il quadro di riferimento presentato per la versione del RAV andata a sistema con l'implementazione del DPR 80/2013 rappresenta un'ulteriore evoluzione, in quanto acquisisce i risultati emersi con le sperimentazioni VALES e Valutazione e Miglioramento negli anni 2012-2014. Il quadro di riferimento teorico del SNV è caratterizzato da un modello concettuale a tre dimensioni: Contesto, Esiti e Processi (articolata in due blocchi: Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative). Ciascuna dimensione è articolata in specifiche aree. Le dimensioni e le aree individuano gli ambiti di contenuto considerati rilevanti per la valutazione delle scuole. Accanto a essi sono stati individuati dei criteri generali che rappresentano i principi trasversali che orientano la riflessione nella varie aree di contenuto: equità, partecipazione, qualità e differenziazione. L'equità rimanda all'esigenza di garantire a tutti gli studenti dei livelli essenziali di competenze e si riferisce principalmente alla dimensione degli Esiti; la partecipazione si riferisce alla capacità della scuola di assicurare le condizioni affinché ciascuno studente della scuola, indipendentemente dalle situazioni di partenza (disabilità, provenienza, difficoltà personali e sociali, indirizzo di scuola o plesso frequentato, classe o sezione, ecc.) possa usufruire dei servizi e degli interventi, e partecipare alle attività della scuola; la qualità riguarda le caratteristiche delle attività e dei processi attivati, che dovrebbero essere qualificati dalla presenza di elementi o aspetti che assicurano la migliore riuscita degli stessi; la differenziazione, infine, concerne la capacità della scuola di modulare in maniera flessibile i processi, gli interventi e le attività a partire dai bisogni e dalle caratteristiche specifiche dei singoli studenti e di gruppi di studenti. La messa a sistema del Rapporto di Autovalutazione, e del quadro di riferimento ad esso sotteso, si è misurata con le concrete richieste e istanze messe in campo dai diversi *stakeholders*, inclusi i decisori politici, che diverso peso possono avere nel momento in cui i sistemi di valutazione passano dal momento della sperimentazione a quello ancora più complesso della cosiddetta 'messa a regime'. Sia il nuovo quadro normativo, così come delineato dalla Legge 107/2015, sia le istanze di rendicontazione e di controllo espresse dalle Amministrazioni centrali e periferiche pongono nuovi interrogativi su come sia stata implementata nel concreto l'autovalutazione delle scuole nel SNV e su cosa da essa ci si aspetti.

1.1.1 Contesto

Il contesto è inteso come struttura sociale in cui si colloca un intervento educativo. Se in generale esso rappresenta un dato strutturale, non direttamente modificabile dall'azione educativa, una suddivisione ulteriore individua da un lato delle condizioni di contesto che possono essere definite 'malleabili', in quanto è comunque possibile modificarle, dall'altro delle condizioni date, più difficilmente modificabili, che rappresentano dei vincoli o delle risorse da tenere in considerazione per l'interpretazione dei risultati o per la definizione di interventi educativi.

Popolazione scolastica

Definizione dell'area - Provenienza socio economica e culturale degli studenti e caratteristiche della popolazione che insiste sulla scuola (es. occupati, disoccupati, tassi di immigrazione).

Territorio e capitale sociale

Definizione dell'area - Caratteristiche economiche del territorio (area geografica su cui insiste la scuola sia per quel che riguarda la provenienza degli studenti, sia con riferimento ai rapporti che essa intrattiene con le istituzioni locali e con altri soggetti esterni) e sua vocazione produttiva. Risorse e competenze presenti nella comunità per la cooperazione, la partecipazione e l'interazione sociale. Istituzioni rilevanti nel territorio (es. per l'integrazione degli stranieri, l'inclusione, la lotta alla dispersione scolastica, l'orientamento, la programmazione dell'offerta formativa).

Risorse economiche e materiali

Definizione dell'area - Livello e grado di diversificazione delle fonti di finanziamento della scuola (es. sostegno delle famiglie e dei privati alle attività scolastiche, impegno finanziario degli enti pubblici territoriali). Qualità delle strutture e delle infrastrutture scolastiche.

Risorse professionali

Definizione dell'area - Quantità e qualità del personale della scuola (es. conoscenze e competenze disponibili).

1.1.2 Esiti

Pur nella loro molteplicità, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono riferibili al successo formativo di ogni alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, così come nello studio personale, nelle esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, ogni studente dovrebbe essere in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità la vita sociale e professionale, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutti i suoi aspetti.

Risultati scolastici

Criterio di qualità: La scuola garantisce il successo formativo degli studenti.

Definizione dell'area - Il concetto di successo formativo rimanda agli esiti degli studenti nel breve e medio periodo. E' importante che la scuola sostenga il percorso scolastico degli studenti, prestando particolare attenzione agli studenti in ritardo, con debiti formativi, promossi con il minimo dei voti, e riducendo al minimo l'incidenza dei trasferimenti e degli abbandoni.

Risultati nelle prove standardizzate nazionali

Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le prove standardizzate nazionali) per tutti gli studenti.

Definizione dell'area - Le prove standardizzate nazionali rilevano le competenze cognitive di tipo generale, trasferibili a differenti compiti, rilevanti per la formazione e la preparazione generale della persona. Queste competenze fanno riferimento alla dimensione culturale generale di un individuo e riguardano nello specifico le competenze linguistiche e quelle matematiche. L'analisi dei risultati conseguiti nelle prove standardizzate nazionali persegue la finalità di far riflettere sul livello di competenze raggiunto dalla scuola in relazione alle scuole del territorio, a quelle con background socio-economico simile e al valore medio nazionale. Tuttavia, con riferimento al criterio dell'equità degli esiti che riguarda tutti i risultati prodotti dalla scuola, tale analisi deve permettere anche di valutare la capacità della scuola di assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento di alcuni livelli essenziali di competenza. L'azione della scuola dovrebbe quindi essere volta a ridurre l'incidenza numerica e la dimensione del gap formativo degli studenti con livelli di apprendimento sotto una determinata soglia, considerando la variabilità di risultati interna alla scuola (tra le classi, tra le sedi, tra gli indirizzi), così come la distribuzione degli studenti nei diversi livelli di rendimento.

Competenze chiave e di cittadinanza

Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

Definizione dell'area - Si parla di competenze chiave per indicare un insieme di competenze, anche di natura trasversale, ritenute fondamentali per una piena cittadinanza. Tra queste rientrano ad esempio le competenze sociali e civiche (rispetto delle regole, capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso di legalità, sviluppo dell'etica della responsabilità e di valori in linea con i principi costituzionali) e le competenze personali legate alla capacità di orientarsi e di agire efficacemente nelle diverse situazioni³. Appare inoltre importante considerare la capacità degli studenti di autoregolarsi nella gestione dei compiti scolastici e dello studio.

Risultati a distanza

Criterio di qualità: La scuola favorisce il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro.

Definizione dell'area - L'azione della scuola può definirsi efficace quando assicura il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio o di lavoro. E' pertanto importante conoscere i percorsi formativi degli studenti usciti dalla scuola del primo e del secondo ciclo ad un anno o due di distanza e monitorare inoltre i risultati a distanza all'interno del I ciclo, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria.

³ Con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione approvata dal Parlamento europeo il 18.12.2006) si chiede agli Stati membri di impegnarsi nella realizzazione di attività formative rivolte sia ai giovani, nei percorsi di istruzione iniziale, sia agli adulti, nell'ambito dell'apprendimento permanente, per sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave. Nell'allegato Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un Quadro di riferimento europeo vengono individuate e definite otto competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza e espressione culturale.

1.1.3 Processi

Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno negli anni contribuito a individuare quei processi che risultano maggiormente collegati ai risultati, e quindi ai livelli degli apprendimenti degli studenti ed alla loro riuscita scolastica. Si considerano sia i processi connessi all'insegnamento / apprendimento (Pratiche educative e didattiche), sia i processi che avvengono ad un livello più generale di scuola, compresi quelli che si realizzano in sinergia con il territorio e le famiglie (Pratiche gestionali e organizzative).

A. Pratiche educative e didattiche

Curricolo, progettazione e valutazione

Criterio di qualità: La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.

Definizione dell'area - Individuazione del curricolo fondamentale a livello di istituto e capacità di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. Definizione di obiettivi e traguardi di apprendimento per le varie classi e anni di corso. Attività opzionali ed elettive che arricchiscono l'offerta curricolare. Modalità di progettazione didattica, monitoraggio e revisione delle scelte progettuali impiegate dagli insegnanti. Modalità impiegate per valutare le conoscenze e le competenze degli allievi. L'area è articolata al suo interno in tre sottoaree⁴: Curricolo e offerta formativa – definizione e articolazione del curricolo e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa; Progettazione didattica – modalità di progettazione; Valutazione degli studenti – modalità di valutazione e utilizzo dei risultati della valutazione.

Ambiente di apprendimento

Criterio di qualità: La scuola offre un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di creare un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti. La cura dell'ambiente di apprendimento riguarda sia la dimensione materiale e organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi), sia la dimensione didattica (diffusione di metodologie didattiche innovative), sia infine la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise). Le tre sottoaree sono così definite: Dimensione organizzativa - flessibilità nell'utilizzo di spazi e tempi in funzione della didattica (laboratori, orario scolastico, ecc.); Dimensione metodologica - promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative (gruppi di livello, classi aperte, ecc.); Dimensione relazionale -

⁴ Il curricolo d'istituto è definito come l'autonoma elaborazione da parte della scuola, sulla base delle esigenze e delle caratteristiche degli allievi, delle abilità e conoscenze che gli studenti debbono raggiungere nei diversi ambiti disciplinari e anni di corso, in armonia con quanto indicato nei documenti ministeriali di riferimento. La progettazione didattica è definita come l'insieme delle scelte metodologiche, pedagogiche e didattiche adottate dagli insegnanti collegialmente (nei dipartimenti, nei consigli di classe e di interclasse, ecc.). Il curricolo di istituto, la progettazione didattica e la valutazione sono strettamente interconnessi; nel quadro di riferimento sono suddivisi in sottoaree distinte al solo fine di permettere alle scuole un esame puntuale dei singoli aspetti.

definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti con gli studenti.

Inclusione e differenziazione

Criterio di qualità: La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento.

Definizione dell'area - Strategie di gestione delle diverse forme di diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. L'area è suddivisa in due sottoaree: Inclusione – modalità di inclusione degli studenti con BES e di valorizzazione e gestione delle differenze; Recupero e Potenziamento – modalità di adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo.

Continuità e orientamento

Criterio di qualità: La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti.

Definizione dell'area - Attività per garantire la continuità dei percorsi scolastici. Attività finalizzate all'orientamento personale, scolastico e professionale degli allievi. L'area è articolata al suo interno in due sottoaree: Continuità – azioni intraprese dalla scuola per assicurare la continuità educativa nel passaggio da un ordine di scuola all'altro; Orientamento – azioni intraprese dalla scuola per orientare gli studenti alla conoscenza del sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi.

B. Pratiche gestionali e organizzative

Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Criterio di qualità: La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.

Definizione dell'area - Identificazione e condivisione della missione⁵, dei valori e della visione di sviluppo dell'istituto. Capacità della scuola di indirizzare allineare le risorse verso le priorità, catalizzando le energie intellettuali interne, i contributi e le risorse del territorio, le risorse finanziarie e strumentali disponibili verso il perseguimento degli obiettivi prioritari d'istituto. L'area è articolata al suo interno in quattro sottoaree: Missione e obiettivi prioritari – individuazione della missione, scelta delle priorità e loro condivisione intera e esterna; Controllo dei processi - uso di forme di controllo strategico e monitoraggio dell'azione intrapresa dalla scuola per il conseguimento degli obiettivi individuati (es. pianificazione strategica, misurazione delle performance, strumenti di autovalutazione); Organizzazione delle risorse umane –

⁵ La missione è definita come la declinazione del mandato istituzionale nel proprio contesto di appartenenza, interpretato alla luce dall'autonomia scolastica. La missione è articolata nel Piano dell'Offerta Formativa e si sostanzia nell'individuazione di priorità d'azione e nella realizzazione delle azioni conseguenti.

individuazione di ruoli e compiti per il personale; Gestione delle risorse economiche – assegnazione delle risorse per la realizzazione delle priorità.

Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

Criterio di qualità: La scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione tra pari.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell'istituto. L'area è articolata al suo interno in tre sottoaree: Formazione – azioni intraprese, finanziate dalla scuola o da altri soggetti, per l'aggiornamento professionale del personale; Valorizzazione delle competenze - raccolta delle competenze del personale e loro utilizzo (l'assegnazione di incarichi, formazione tra pari, ecc.); Collaborazione tra docenti – attività in gruppi di lavoro e condivisione di strumenti e materiali didattici.

Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

Criterio di qualità: La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa.

Definizione dell'area - Capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sottoaree: Collaborazione con il territorio – promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi; Coinvolgimento delle famiglie – capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa.

1.2 Struttura del rapporto di autovalutazione

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è articolato in 5 sezioni. La prima sezione, Contesto e risorse, permette alle scuole di esaminare il loro contesto e di evidenziare i vincoli e le leve positive presenti nel territorio per agire efficacemente sugli esiti degli studenti. Gli Esiti degli studenti rappresentano la seconda sezione. La terza sezione è relativa ai processi messi in atto dalla scuola. La quarta sezione invita a riflettere sul processo di autovalutazione in corso e sull'eventuale integrazione con pratiche auto-valutative pregresse nella scuola. L'ultima sezione consente alle scuole di individuare le priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli Esiti degli studenti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento.

1. Contesto e risorse

- 1.1. Popolazione scolastica
- 1.2. Territorio e capitale sociale
- 1.3. Risorse economiche e materiali
- 1.4. Risorse professionali

2. Esiti

- 1.1. Risultati scolastici
- 1.2. Risultati nelle prove standardizzate
- 1.3. Competenze chiave e di cittadinanza
- 1.4. Risultati a distanza

3. *Processi*

- Pratiche educative e didattiche
 - 3.1. Curricolo, progettazione, valutazione
 - 3.2. Ambiente di apprendimento
 - 3.3. Inclusione e differenziazione
 - 3.4. Continuità e orientamento
- Pratiche gestionali e organizzative
 - 3.5. Orientamento strategico e organizzazione della scuola
 - 3.6. Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
 - 3.7. Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

4. *Il processo di autovalutazione*

5. *Individuazione delle priorità*

- 5.1. Priorità e Traguardi
- 5.2. Obiettivi di processo

Il rapporto presenta domande guida, indicatori, rubriche di valutazione e uno spazio dove le scuole motivano il giudizio assegnato sulla base di alcuni criteri suggeriti dall'INVALSI.

Domande guida

Le domande poste all'inizio di ciascuna area rappresentano uno stimolo per riflettere sui risultati raggiunti dalla scuola in quello specifico settore. Partendo dalla lettura dei dati, si chiede alla scuola di riflettere su quanto realizzato in ogni ambito, focalizzandosi specificatamente sui risultati raggiunti ed individuando punti di forza e di debolezza. Successivamente è possibile esprimere un giudizio complessivo sull'area, sintetizzato dall'assegnazione di un livello (vedi rubrica di valutazione).

Indicatori

In ogni area del RAV, fatta eccezione dell'area relativa alle *Competenze chiave e di cittadinanza*, sono presenti degli indicatori provenienti da fonti di diverse origine (MIUR, INVALSI, Ministero del lavoro, ISTAT...). Gli indicatori messi a disposizione rappresentano un utile strumento informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della scuola. Gli indicatori consentono alla scuola di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni. Pertanto gli indicatori contribuiscono a supportare il gruppo di autovalutazione per l'espressione del giudizio su ciascuna delle aree in cui è articolato il Rapporto

di Autovalutazione. L'espressione del giudizio non dovrebbe derivare dalla semplice lettura dei valori numerici forniti dagli indicatori, ma dall'interpretazione degli stessi e dalla riflessione che ne scaturisce. D'altra parte è necessario che i giudizi espressi siano esplicitamente motivati in modo da rendere chiaro il nesso con gli indicatori e i dati disponibili. Inoltre, nel RAV viene data la possibilità di inserire per ogni area degli indicatori elaborati dalla scuola per fornire maggiori evidenze al giudizio auto-attribuito.

Rubrica di valutazione

Per ciascuna area degli Esiti e dei Processi la scuola esprime un giudizio complessivo, utilizzando una scala di possibili situazioni che va da 1 a 7. Le situazioni 1 (Molto critica), 3 (Con qualche criticità), 5 (Positiva) e 7 (Eccellente) sono corredate da una descrizione analitica. Le descrizioni non hanno la pretesa di essere una fotografia della situazione di ciascuna singola scuola. Esse servono piuttosto come guida per capire dove meglio collocare la propria scuola lungo una scala. Le situazioni 2, 4 e 6 non sono descritte e permettono di posizionare le scuole che riscontrano solo per alcuni aspetti una corrispondenza tra la descrizione e la situazione effettiva. Per esempio la scuola può scegliere di indicare 4 se ritiene che la propria situazione sia per alcuni aspetti positiva (5) mentre per altri presenti qualche criticità (3). Per ciascuna area si chiede infine di motivare brevemente le ragioni della scelta del giudizio assegnato, indicando i fattori o gli elementi che hanno determinato la collocazione della scuola in uno specifico punto della scala.

Criteri per fornire una Motivazione del giudizio assegnato

Al termine di ciascuna area di Esito e di Processo è presente uno spazio di testo aperto, intitolato Motivazione del giudizio assegnato. In questo spazio si richiede alla scuola di argomentare il motivo per cui ha assegnato un determinato livello di giudizio nella scala di valutazione. Per la compilazione di questa parte si suggerisce di tenere conto dei seguenti criteri generali:

Completezza - utilizzo dei dati e degli indicatori messi a disposizione centralmente (MIUR, INVALSI, ecc.) e capacità di supportare il giudizio individuando ulteriori evidenze e dati disponibili a scuola.

Accuratezza - lettura dei dati e degli indicatori in un'ottica comparativa, confrontando la situazione della scuola con i valori di riferimento forniti (medie nazionali o regionali, andamento generale delle scuole di riferimento, ecc.).

Qualità dell'analisi - approfondimento e articolazione della riflessione a partire dall'analisi dei dati disponibili. L'analisi è articolata quando non ci si limita a elencare i dati o a descrivere ciò che la scuola fa, ma i dati vengono interpretati tenendo conto della specificità del contesto, oppure si evidenziano i punti di forza e di debolezza dell'azione della scuola, o ancora si individuano aspetti strategici.

2 Le rubriche di valutazione del RAV

2.1 Cosa sono le Rubriche di valutazione

Nel settore dell'istruzione, una rubrica è un insieme di criteri e standard collegati a obiettivi di apprendimento, che viene utilizzata per la valutazione autentica delle prestazioni di uno studente. Una rubrica per essere tale deve contenere i criteri di prestazione e una descrizione delle prestazioni buone e meno buone per ciascun criterio considerato. In molti casi le rubriche di valutazione sono utilizzate per delineare criteri uniformi per la classificazione di compiti complessi. Poiché i criteri di valutazione sono pubblici, ciò permette a chi le utilizza (valutatori e valutati) di giudicarne i criteri. Una rubrica di valutazione può anche fornire una base per l'auto-valutazione, la riflessione e revisione tra pari. Essa mira a una valutazione accurata e equa, a comunicare aspettative di qualità, a favorire la comprensione, a indicare un modo di procedere per un successivo miglioramento. Questa integrazione fra 'prestazione' e 'feedback' definisce la rubrica come uno strumento per la valutazione formativa.

Le rubriche di valutazione sono usate non solo per la valutazione delle prestazioni dei singoli, ma anche per la valutazione delle scuole (cfr. quelle usate dagli Ispettori scolastici inglesi, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 2014). L'INVALSI ha adottato le rubriche di valutazione per valutare la qualità delle azioni realizzate dalle scuole nei progetti sperimentali PON Valutazione e Miglioramento (2010), VSQ (2011), VALES e Valutazione e Miglioramento nuova edizione (VM) (2013).

Il RAV presenta 11 distinte *Rubriche di valutazione*, corrispondenti alle aree oggetto di valutazione, presenti nel quadro di riferimento per i percorsi valutativi delle scuole (INVALSI, 2012). Il contesto in cui opera la scuola non è oggetto di valutazione, per cui nel RAV non è presente una rubrica di valutazione per il contesto.

All'interno di ciascuna area sono presenti: a) il criterio di qualità; b) la scala di valutazione; e) uno spazio per descrivere le motivazioni del giudizio assegnato. I criteri di qualità o *standard* sono definiti come proposizioni (es. per l'area Inclusione e differenziazione: *“La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento”*). Ogni criterio di qualità viene esplorato attraverso una prospettiva “multifocale”: infatti all'interno della *check list* sono individuati degli *indicatori*, basati su precisi elementi o evidenze empiriche, afferenti a diverse dimensioni. Per ciascun criterio di qualità sono predisposte delle scale di valutazione a 7 livelli. 4 livelli presentano delle descrizioni analitiche: il livello 1 – Molto critica si riferisce alle situazioni nelle quali, rispetto a una determinata area, la scuola non ha raggiunto un livello ritenuto accettabile; il livello 3 – Con qualche criticità viene applicato ai casi in cui il livello raggiunto rappresenta il punto di partenza minimo per arrivare a successivi miglioramenti; il livello 5 – Positiva riguarda i casi in cui la scuola ha messo in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello ritenuto buono per quella determinata area; infine, il livello 7 – Eccellente si riferisce alle situazioni nelle quali per quell'area sono raggiunti standard di eccellenza attraverso azioni che garantiscono una qualità diffusa o esiti ottimali. I livelli 2, 4 e 6

non presentano una descrizione e permettono alle scuole che non si riconoscono pienamente in una delle situazioni descritte di posizionarsi comunque sulla scala di valutazione.

Di seguito vengono presentati i criteri di qualità che afferiscono alle diverse aree del quadro di riferimento.

DIMENSIONE: ESITI	
AREE	CRITERI DI QUALITÀ
<i>Risultati scolastici</i>	La scuola garantisce il successo formativo degli studenti.
<i>Risultati nelle prove standardizzate</i>	La scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le prove standardizzate nazionali) per tutti gli studenti
<i>Competenze chiave e di cittadinanza</i>	La scuola assicura l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti
<i>Risultati a distanza</i>	La scuola favorisce il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro.

DIMENSIONE: PROCESSI – PRATICHE EDUCATIVE E DIDATTICHE	
AREE	CRITERI DI QUALITÀ
<i>Curricolo, progettazione e valutazione</i>	La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.
<i>Ambiente di apprendimento</i>	La scuola offre un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula.
<i>Inclusione e differenziazione</i>	La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento.
<i>Continuità e orientamento</i>	La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti.

DIMENSIONE: PROCESSI – PRATICHE GESTIONALI E ORGANIZZATIVE	
AREE	CRITERI DI QUALITÀ
<i>Orientamento strategico e organizzativo della scuola</i>	La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.
<i>Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane</i>	La scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione tra pari.
<i>Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie</i>	La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa.

2.2 Cosa presentiamo in questo Rapporto

In questo Rapporto presentiamo due studi.

Il primo studio è relativo alle rubriche di valutazione presenti nel Rapporto di Autovalutazione che hanno permesso a ciascuna scuola del nostro paese (statale e paritaria) di auto-attribuirsi un giudizio, avendo come obiettivo da un lato quello di esaminare le caratteristiche psicometriche degli strumenti, dall'altro di studiare l'uso che delle rubriche le scuole hanno fatto.

Il secondo studio ha invece finalità esplorative ed è stato condotto su un campione ridotto di istituzioni scolastiche; l'analisi quantitativa del contenuto dei campi aperti del Rapporto di Autovalutazione è volta ad analizzare le motivazioni che le scuole hanno addotto per giustificare il giudizio auto-attribuito nelle rubriche di valutazione.

3 Le scale di valutazione

3.1 Obiettivi dello studio sulle scale di valutazione

Questo studio si propone sia di analizzare il giudizio che le scuole si sono auto-attribuite sulle rubriche di valutazione sia di esaminare le caratteristiche psicometriche in termini di validità e affidabilità delle rubriche stesse. L'obiettivo è quello di offrire un quadro che descriva come le scuole italiane si giudicano rispetto ai diversi aspetti riguardanti l'organizzazione e il funzionamento della scuola.

In questo Rapporto sono prese in considerazione sia le scuole statali che quelle paritarie, considerando il loro giudizio nell'insieme. L'intento non è quello di rilevare se le due tipologie di scuole abbiano una diversa capacità di giudizio, bensì di comprendere cosa pensano le scuole di sé stesse e capire come si descrivono, posizionandosi nei diversi livelli delle rubriche. Due aspetti contraddistinguono, infatti, le rubriche di valutazione: raccogliere le specificità emerse dal processo di riflessione di ogni singola scuola, fornendone un'immagine soggettiva della scuola in termini descrittivi e, allo stesso tempo, offrire a tutte le scuole un terreno comune su cui confrontarsi.

3.2 Metodo

3.2.1 Le scuole partecipanti

Le scuole che hanno preso parte alla compilazione del RAV sono state $N = 10.115$, di cui $n = 6.726$ (66.5%) di primo ciclo e $n = 3.389$ (33.5%) di secondo ciclo. Tra le scuole partecipanti $n = 8.491$ (83.9%) sono scuole statali mentre $n = 1.624$ (16.1%) sono scuole paritarie. Per quanto concerne la distribuzione geografica, il 23.5% delle scuole sono situate nel Nord Ovest, il 15.4% nel Nord Est, il 19.6% nel Centro, il 22.8% nel Sud e, infine, il 18.7% nel Sud e Isole.

3.2.2. La procedura

Tutte le istituzioni scolastiche hanno ricevuto una mail dal MIUR con le credenziali di accesso alla Piattaforma Operativa Unitaria (POU) per la compilazione del RAV on-line.

Le istituzioni scolastiche hanno compilato il RAV utilizzando il codice meccanografico dell'istituto principale. Inizialmente la data di scadenza prevista per la compilazione del RAV era stata fissata al 30 luglio 2015. Il termine per la compilazione on-line è stata poi prorogata al 30 Settembre 2015 per dare la possibilità a tutte le istituzioni scolastiche di poter completare il processo di autovalutazione.

Successivamente, sulla base dei dati raccolti, il MIUR ha elaborato una serie di criteri per individuare le istituzioni scolastiche che presentavano delle difformità tra i giudizi espressi sulle rubriche di valutazione e le priorità e gli obiettivi di processo individuati. Dall'1 al 19 Dicembre è stata riaperta la Piattaforma Operativa Unitaria (POU) per consentire alle istituzioni scolastiche,

che presentavano delle difformità e che erano state individuate dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) di competenza, di ridefinire le proprie priorità e gli obiettivi di processo.

3.2.3 Gli strumenti

Le analisi sono state condotte sulle 11 rubriche di valutazione del RAV, di cui 4 fanno riferimento alla dimensione degli Esiti e 7 alla dimensione dei Processi. I giudizi presenti nelle rubriche sono stati articolati lungo una scala Likert a 7 livelli/punti che oscillano da 1 (situazione della scuola "molto critica") a 7 (situazione della scuola "eccellente").

3.2.4 Analisi dei dati

Al fine di analizzare le caratteristiche psicometriche delle rubriche del RAV, sono state inizialmente condotte una serie di analisi descrittive per ciascuna delle 11 rubriche con l'obiettivo di comprendere la distribuzione dei punteggi (da 1 a 7) sia per ciascuna delle cinque macroaree geografiche sia per il primo che per il secondo ciclo.

Successivamente, per poter analizzare la struttura dimensionale delle 11 rubriche, abbiamo condotto delle analisi fattoriali esplorative (AFE) e confermative (AFC). Nello specifico abbiamo condotto una serie di AFC con l'obiettivo di confrontare diversi modelli fattoriali. Sulla base del nostro modello teorico, abbiamo inizialmente condotto un modello fattoriale di secondo ordine⁶, con un fattore latente di primo ordine (definito Esiti) e altri due fattori latenti di primo ordine (definiti Pratiche gestionali e organizzative e Pratiche educative e didattiche). In questo modello abbiamo inoltre analizzato l'ipotesi di un fattore di secondo ordine (definito Processi) il quale comprende i due fattori latenti di primo ordine (Pratiche gestionali e organizzative e Pratiche educative e didattiche). Abbiamo inoltre testato altri due modelli alternativi: 1) uno monofattoriale e 2) un altro con due fattori latenti definiti Esiti e Processi (quest'ultimo fattore comprende sia le Pratiche gestionali e organizzative che le Pratiche educative e didattiche).

Per la valutazione di ciascun modello abbiamo utilizzato una serie di indici di fit. Tra questi abbiamo considerato: il Comparative Fit Index (CFI), il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), e lo Standardized Root-Mean-Square Residual (SRMR). Valori di CFI uguali o maggiori di .90, RMSEA inferiori a .08 e SRMR inferiori a .08 sono stati considerati come criteri per un buon adattamento del modello ai dati (Kline, 2011).

Inoltre, per poter confrontare il modello ipotizzato con i modelli alternativi, abbiamo considerato l'Akaike information criterion (AIC). In generale, è stato considerato il modello con valori di AIC inferiori poiché si adatta maggiormente ai dati (Kline, 2011; vedi anche quanto suggerito da Burnham & Anderson, 2004).

Infine, abbiamo condotto una serie di analisi descrittive (medie e deviazioni standard) con l'obiettivo di comprendere eventuali differenze tra le scuole del I e del II ciclo così come tra le

⁶ Il modello fattoriale di secondo ordine viene definito come un modello di analisi fattoriale confermativa composto non solo da uno o più fattori latenti di primo ordine ma anche da un fattore latente di secondo ordine, il quale racchiude uno o più fattori latenti di primo ordine. Tali modelli vengono utilizzati quando i fattori latenti di primo ordine sono correlati tra di loro ed è quindi possibile ipotizzare una fattore di secondo ordine che spiega le relazioni intercorrenti tra i fattori latenti di primo ordine (per maggiori dettagli si veda Brown, 2015).

diverse macroaree geografiche. Le differenze sono state analizzate considerando i fattori estratti nel modello migliore. In particolare, per ogni fattore è stato creato un indice dato dalla medie dei punteggi attribuiti ad ogni singola rubrica afferente alla stessa dimensione.

Le analisi sono state condotte con i software SPSS 23 e Mplus 5.1 (Muthén e Muthén, 2007).

3.3 Risultati

3.3.1 Analisi descrittive condotte sulle rubriche di valutazione

Di seguito sono presentati e brevemente commentati i risultati derivanti dalle analisi descrittive condotte relativamente alle due dimensioni valutative presenti nel RAV, ossia la dimensione degli Esiti e quella dei Processi. Per ciascuna area sono inoltre presentati i confronti per ciclo scolastico e per macroarea geografica.

I risultati delle rubriche di valutazione relativi alle due dimensioni dei Processi – Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative sono confrontati, ove possibile, con i dati emersi dal Questionario Scuola INVALSI 2014-2015 e contenuti nel Rapporto *I processi e il funzionamento delle scuole*⁷. Si ricorda che, per il Questionario Scuola, sono stati elaborati esclusivamente i dati delle scuole statali.

3.3.1.1 Esiti

In generale, le scuole si attribuiscono un punteggio medio abbastanza alto su tutte le aree relative alla dimensione degli Esiti, con valori che superano anche il livello 5 (come ad esempio nell'area dei Risultati scolastici, mentre il punteggio più basso registrato, pari a 4, è quello relativo all'area dei Risultati nelle prove standardizzate). Le 4 rubriche di valutazione relative alla dimensione degli Esiti presentano valori accettabili di asimmetria (valori compresi tra -.47 e .076) e di curtosi (valori compresi tra -.419 a .504).

Risultati scolastici

Il 67% delle scuole si attribuisce una valutazione positiva sull'area dei Risultati scolastici (con un valore che oscilla da 5 a 7). Nello specifico due scuole su tre, auto-attribuendosi il livello che va da 5 a 7, dichiarano altresì che di non perdere studenti nel passaggio da un anno all'altro, tranne singoli casi giustificati e che la distribuzione degli studenti per fasce di voto evidenzia una situazione di equilibrio complessiva. Circa il 9% delle scuole evidenzia qualche criticità mentre solo un numero molto esiguo di scuole (1%) si attribuisce un livello di forte criticità (livelli 1 e 2) su questa area ("La scuola non riesce a garantire il successo formativo per tutti gli studenti: la scuola perde molti studenti nel passaggio da un anno all'altro, oppure c'è una percentuale anomala di trasferimenti o abbandoni, oppure ci sono concentrazioni anomale di non ammessi all'anno successivo e/o di abbandoni in alcuni anni di corso, sezioni, plessi o indirizzi di scuola. La

⁷ Il Rapporto *I processi e il funzionamento delle scuole* è disponibile sul sito INVALSI <http://www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti>

distribuzione degli studenti per fasce di voto evidenzia una concentrazione eccessiva nelle fasce più basse").

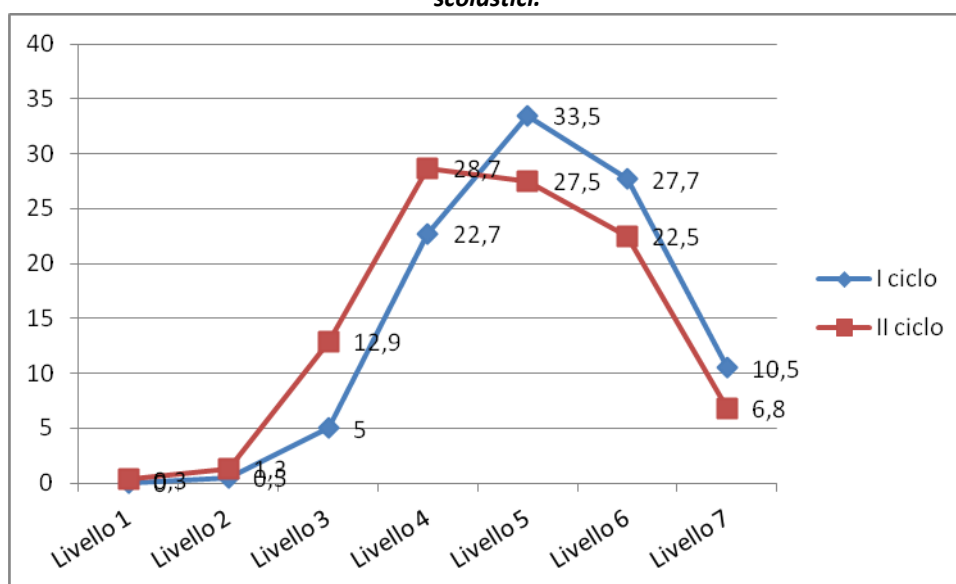
Tab. 3.1 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei *Risultati scolastici*.

Giudizio espresso	Risultati scolastici	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	13	0.1%
Livello 2	79	0.8%
Livello 3	769	7.6%
Livello 4	2500	24.7%
Livello 5	3182	31.5%
Livello 6	2628	26%
Livello 7	938	9.3%

Il 63% delle scuole del I ciclo valuta in modo positivo (attribuendosi nella rubrica di valutazione un punteggio che va da 5 a 7) gli esiti scolastici dei propri studenti. Le scuole ritengono, infatti, di non perdere studenti nel passaggio da un anno all'altro, tranne singoli casi giustificati e che la distribuzione degli studenti per fasce di voto evidenzia una situazione di equilibrio. Meno del 30% di scuole, invece, dichiara di perdere studenti nel passaggio da un anno all'altro e di avere una distribuzione anomala di studenti in alcune fasce di voto.

Le scuole del II ciclo assegnano una valutazione positiva (con un punteggio che oscilla da 5 a 7) agli esiti degli studenti, in misura leggermente inferiore (circa il 57%) rispetto alle scuole del I ciclo (63%). Al contrario, un numero maggiore di scuole del II ciclo (quasi il 43%) evidenzia delle criticità sugli esiti raggiunti dagli studenti (livelli da 1 a 4).

Fig. 3.1 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei *Risultati scolastici*.



Marginali differenze si osservano nelle valutazioni fornite dalle scuole in funzione della macroarea di appartenenza. In particolare, sono le scuole del Nord Ovest (69%), Nord Est (67%) e Centro (69%) ad attribuirsi valutazioni leggermente più positive (con valori che oscillano tra 5 a 7 nella rubrica di valutazione) rispetto alle scuole del Sud (66%) e Sud e isole (60%). Situazione simile si registra anche in relazione alle criticità dichiarate dalle scuole. Mediamente il 6% delle scuole del Nord e del Centro riconosce di avere delle criticità (attribuendosi un giudizio che va dal 1 a 3 sulla rubrica di valutazione) rispetto ai risultati scolastici raggiunti dagli studenti, laddove, invece, circa il 12% di scuole del Sud e Sud e Isole, ossia una percentuale quasi doppia di quella delle altre macroaree, si attribuisce la stessa valutazione.

Tab. 3.2 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei *Risultati scolastici*.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud e Isole
Livello 1	0 %	0.1%	0.1%	0.2%	0.3%
Livello 2	0.5%	0.6%	0.7%	1%	1.2%
Livello 3	6%	4.4%	5.9%	9.9%	11.2%
Livello 4	24.1%	27.5%	24.1%	22.2%	26.9%
Livello 5	30.7%	31.3%	29.9%	34.1%	30.9%
Livello 6	29.8%	28.1%	28.3%	22.5%	21.3%

Risultati nelle prove standardizzate

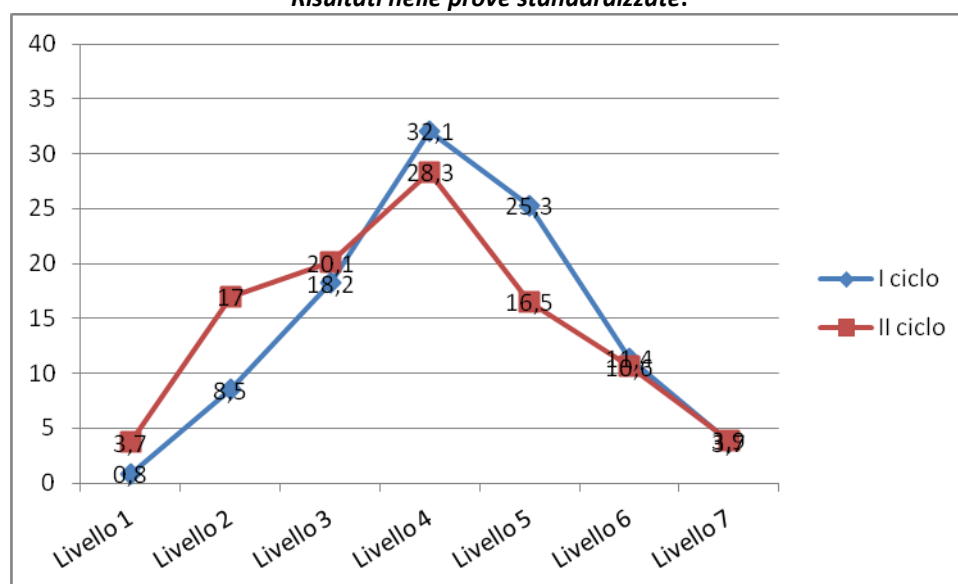
Rispetto ai Risultati nelle prove standardizzate la situazione delle scuole appare più variegata. Circa il 60% delle scuole dichiara di avere delle criticità che, per quasi il 30% delle scuole, riconoscono di essere come piuttosto evidenti; queste scuole, infatti, si attribuiscono un punteggio che varia da 1 a 3. Solo il 37 % delle scuole si dà una valutazione positiva (attribuendosi dei valori che oscillano da 5 a 7), considerando pertanto la propria situazione adeguata a garantire livelli essenziali di competenze per tutti gli studenti, così come rilevate dalle Prove INVALSI.

Tab. 3.3 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati nelle prove standardizzate.

Giudizio espresso	Risultati nelle prove standardizzate	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	177	1.8%
Livello 2	1142	11.3%
Livello 3	1901	18.9%
Livello 4	3108	30.8%
Livello 5	2256	22.4%
Livello 6	1122	11.1%
Livello 7	377	3.7%

Si osservano delle differenze tra le valutazioni attribuite dalle scuole del I e II ciclo rispetto ai Risultati delle prove standardizzate. In particolare sono soprattutto le scuole del II ciclo (nel 41% dei casi rispetto al 28% di scuole del I ciclo) a dichiarare di avere delle difficoltà (attribuendosi nella rubrica un punteggio da 1 a 3) nel garantire l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le Prove INVALSI) per tutti gli studenti.

Fig. 3.2 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati nelle prove standardizzate.



Anche in relazione alla macroarea geografiche di appartenenza è possibile osservare delle differenze nei giudizi attribuiti dalle scuole. È interessante notare che la percentuale di scuole, che si attribuisce una valutazione positiva (con un punteggio che varia da 5 a 7), varia da macroarea a macroarea, con valori che superano il 44% nel Nord Ovest, il 46% nel Nord Est per giungere a valori decisamente inferiori per le macroaree del Sud (31%) e Sud e Isole (26%). Allo stesso tempo, sono proprio le scuole del Sud e Isole (44%) e Sud (39%) a evidenziare le maggiori criticità (attribuendosi giudizi che oscillano dall'1 al 3) ai risultati alle Prove INVALSI rispetto alle scuole del Centro (29%), del Nord Est (22%) e del Nord Ovest (24%).

Tab. 3.4 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati nelle prove standardizzate.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud e Isole
Livello 1	0.8 %	1%	1.9%	2.1%	3%
Livello 2	6.9%	6.8%	11%	15.4%	16.1%
Livello 3	16.3%	13.9%	16.5%	21.4%	25.5%
Livello 4	31.4%	32.2%	32.1%	29.8%	28.8%
Livello 5	23.5%	25.6%	22.9%	21.4%	18.9%
Livello 6	15%	14.8%	11.9%	7.8%	6.3%
Livello 7	6%	5.8%	3.6%	2.1%	1.3%

Competenze chiave e di cittadinanza

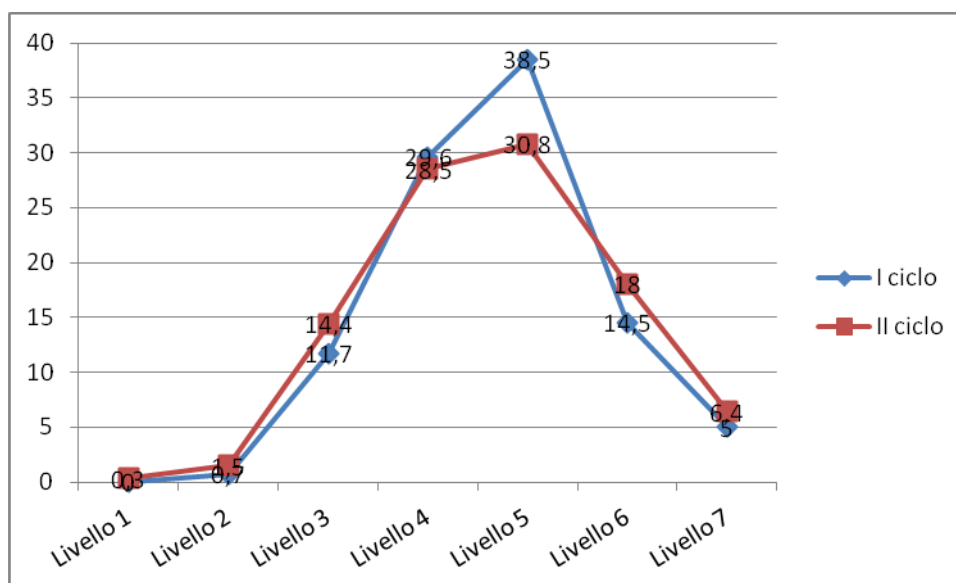
Il livello delle Competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti è considerato buono (il punteggio assegnato varia da 5 a 7) per più del 50% delle scuole. Della restante parte delle scuole, il 13% riconosce di avere delle difficoltà per il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti (attribuendosi un punteggio che oscilla da 1 a 3). Al contrario, una piccola percentuale di scuole (pari al 5,5%) dichiara di assicurare ai propri studenti il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza in modo eccellente. Ricordiamo che l'area delle Competenze chiave e di cittadinanza è l'unica del RAV che non presenta degli indicatori già elaborati; le scuole sono state, infatti, invitate a elaborare dei propri indicatori e fare delle riflessioni sulla base dei dati raccolti a livello di singola scuola.

Tab. 3.5 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area delle *Competenze chiave e di cittadinanza*.

Giudizio espresso	Competenze chiave e di cittadinanza	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	11	0.1%
Livello 2	96	1%
Livello 3	1270	12.6%
Livello 4	2953	29.2%
Livello 5	3630	35.9%
Livello 6	1585	15.7%
Livello 7	555	5.5%

Un andamento simile nel tipo di risposte fornite dalle scuole si registra in funzione del ciclo. Anche in questo caso solo una piccola percentuale di scuole (5 % nel I ciclo e 6% nel II ciclo) dichiara di assicurare agli studenti l'acquisizione di Competenze chiave e di cittadinanza in modo eccellente. La gran parte delle scuole del I e II ciclo (più del 55%) si attribuisce comunque, rispetto a questa area, un giudizio positivo (con un punteggio che oscilla da 5 a 7).

Fig. 3.3 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area delle Competenze chiave e di cittadinanza.



In funzione dell'area geografica di appartenenza si osservano risultati simili. Solo una piccola parte delle scuole (in media il 14%) dichiara che il livello delle Competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti non è del tutto soddisfacente (posizionandosi nei livelli da 1 a 3) e che sono presenti alcune situazioni nelle quali le competenze sociali e civiche sono scarsamente sviluppate. Più della metà delle scuole, invece, dichiara di essere in grado di assicurare agli studenti il raggiungimento di un buon livello di competenze chiave e di cittadinanza. È importante evidenziare che il giudizio rispetto a questa area è stato attribuito sulla base di indicatori elaborati dalla scuola, per cui il giudizio è da considerarsi pressoché autoreferenziale.

Tab. 3.6 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area delle Competenze chiave e di cittadinanza.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0.1 %	0%	0.1%	0.1%	0.3%
Livello 2	1.1%	0.8%	0.9%	0.9%	1%
Livello 3	12.2%	11.9%	10.3%	14.3%	13.8%
Livello 4	28.9%	34.2%	29%	28.3%	26.9%
Livello 5	37.3%	34.9%	35%	36.2%	35.8%
Livello 6	15.7%	13.9%	18.1%	14.5%	16.2%
Livello 7	4.7%	4.4%	6.7%	5.7%	6%

Risultati a distanza

Circa il 60% delle scuole si attribuisce una valutazione positiva con un punteggio sulla rubrica, che va dal 5 al 7, sull'area dei Risultati a distanza. In altri termini, queste scuole affermano di monitorare in maniera sistematica i risultati degli studenti nei successivi percorsi di studio e di avviamento al mondo del lavoro e che i loro risultati sono da ritenersi buoni. Al contrario, una percentuale molto bassa di scuole (circa il 5%) dichiara di avere delle forti criticità (attribuendosi come punteggio 1 o 2) su questa area.

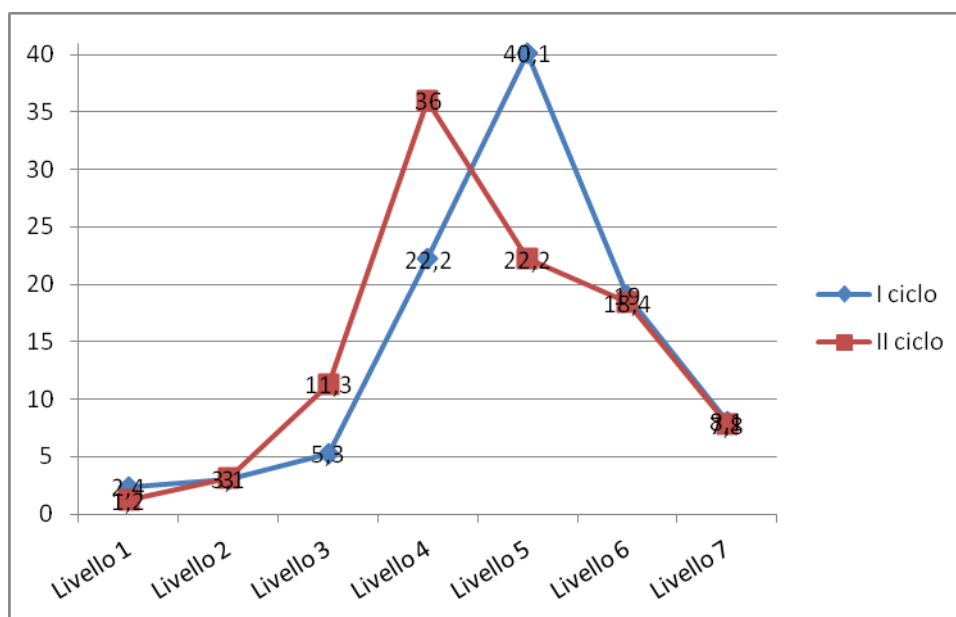
Tab. 3.7 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati a distanza.

Giudizio espresso	Risultati a distanza	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	202	2%
Livello 2	304	3%
Livello 3	734	7.3%
Livello 4	2698	26.8%
Livello 5	3427	34.1%
Livello 6	1887	18.8%
Livello 7	807	8%

Si osservano delle differenze nel giudizio espresso in funzione del ciclo di scuola. Le scuole di I ciclo (il 67% circa) si attribuiscono in misura maggiore un giudizio positivo (da 5 a 7) rispetto alle scuole di II ciclo (48%). Quest'ultime, a loro volta, tendono ad evidenziare criticità più forti con un punteggio che va da 1 a 3 in questa area (circa il 15% di scuole) rispetto alle scuole del I ciclo (circa 11%).

Va sottolineato che per questa area sono stati prevalentemente elaborati degli indicatori per le scuole del II ciclo. Le scuole del I ciclo, invece, si sono attribuite un giudizio sulla base di indicatori da loro stesse elaborati, per cui il giudizio potrebbe essere autoreferenziale e non realmente comparabile con quello espresso dalle scuole del II ciclo.

Fig. 3.4 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati a distanza.



È interessante notare che, seppur in misura marginale, si registrano delle differenze nelle valutazioni attribuite da scuole appartenenti a macroaree geografiche differenti. Nello specifico, le scuole del Nord Ovest (63%), del Nord Est (64%) e del Centro (65%) si attribuiscono un punteggio più alto su questa rubrica (da 5 a 7) rispetto alle scuole del Sud (58%) e Sud e Isole (55%). Inoltre, sono proprio le scuole del Sud (17%) e Sud e Isole (16%) a evidenziare delle difficoltà (attribuendosi un punteggio che va da 1 a 3) a favorire il successo scolastico degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro. Situazione quest'ultima che può essere ricondotta a un diverso tessuto economico e produttivo del territorio del Sud e Sud e Isole, non sempre in grado di favorire l'inserimento degli studenti, al termine del percorso di studio, nel mondo del lavoro.

Tab. 3.8 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dei Risultati a distanza.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	1 %	1.5%	1.8%	3.4%	2.2%
Livello 2	2%	1.7%	2.5%	5.1%	3.4%
Livello 3	6.6%	4.9%	5.5%	8.1%	11.1%
Livello 4	27.6%	28.2%	24.9%	25.4%	28.5%
Livello 5	35%	37%	33.4%	32.3%	33.4%
Livello 6	20.2%	19.1%	22.2%	17.4%	14.7%

3.3.1.2 Processi – Pratiche educative e didattiche

Le 4 rubriche di valutazione relative alla dimensione dei Processi – pratiche educative e didattiche presentano valori accettabili di asimmetria (valori compresi tra -.135 e .110) e di curtosi (valori compresi tra -.330 a .091). Anche per quanto riguarda le aree afferenti a questa dimensione, le scuole attribuiscono un punteggio medio alto che oscilla da 4.5 (come nel caso dell'area del Curricolo, progettazione e valutazione) a 5.1 (come nel caso dell'area dell'Inclusione e differenziazione).

Curricolo, progettazione e valutazione

Rispetto all'area del Curricolo, progettazione e valutazione il 48% delle scuole si attribuisce una valutazione positiva posizionandosi sulla rubrica di valutazione su un livello che oscilla da 5 a 7. Ricordiamo che in questa area si indaga la capacità della scuola di elaborare un curricolo fondamentale a livello di istituto e la capacità di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. Si considera, inoltre, la modalità di progettazione didattica, di monitoraggio e di revisione delle scelte progettuali effettuate dagli insegnanti e le modalità impiegate per la valutazione delle conoscenze e competenze degli allievi.

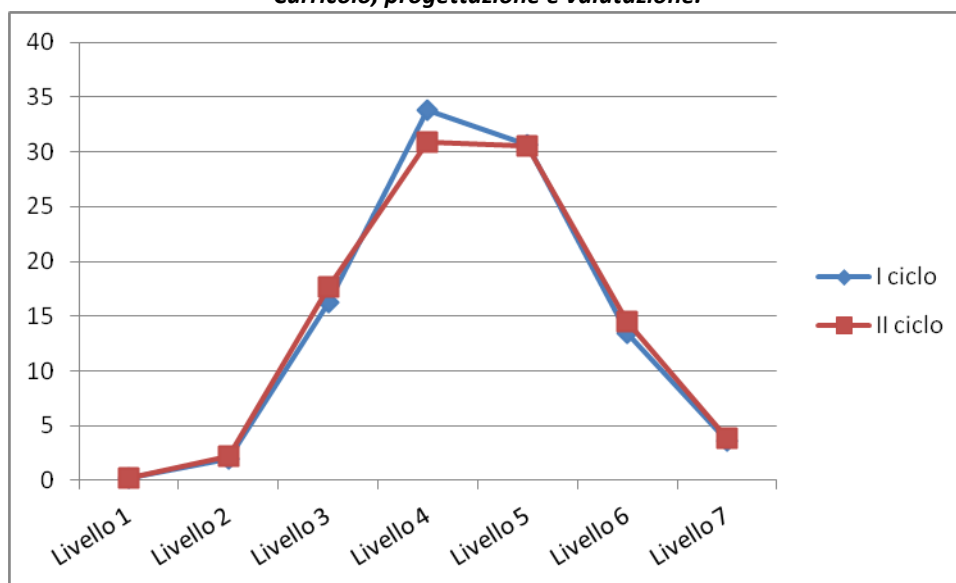
Un certo grado di criticità (attribuendosi un punteggio che va da 1 a 3) circa la propria capacità di proporre un curricolo aderente alle esigenze del contesto, di progettare attività didattiche coerenti con il curricolo e valutare gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi, è espressa dal 19% delle scuole.

Tab. 3.9 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area del *Curricolo, progettazione e valutazione*.

Giudizio espresso	Curricolo, progettazione e valutazione	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	20	0.2%
Livello 2	207	2%
Livello 3	1691	16.7%
Livello 4	3316	32.8%
Livello 5	3094	30.6%
Livello 6	1395	13.8%
Livello 7	377	3.7%

Lo stesso tipo di valutazione è espressa dalle scuole sia del I sia del II ciclo, senza che siano evidenziate delle differenze evidenti in funzione del ciclo di scolarità. In quasi il 50% dei casi la valutazione è positiva, con un punteggio che va da 5 a 7, mentre circa il 19% delle scuole esprime un certo grado di criticità (con un punteggio che oscilla da 1 a 3) rispetto a questa area. È interessante notare, infine, che una buona parte delle scuole, in particolare circa il 34% delle scuole del I ciclo e 31% scuole del II ciclo si posiziona su un livello intermedio della scala di valutazione (livello 4), riconoscendosi in parte aspetti positivi e negativi su questa area.

Fig. 3.5 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area del Curricolo, progettazione e valutazione.



Si osservano, invece, delle differenze di pochi punti percentuali nel giudizio attribuito dalle scuole in funzione della macroarea di appartenenza. Se si considerano i giudizi positivi attribuiti dalle scuole (i cui punteggi oscillano da 5 a 7) è possibile osservare che, in maniera scalare, sono le scuole del Sud (51%) e Sud Isole (50%) a esprimere questo tipo di giudizio seguite dal Centro (49%) e dal Nord Ovest (45%) e Nord Est (45%). Lo stesso andamento si osserva per i giudizi negativi: il Sud e Isole (20%) e Sud (20%), seguito dal Nord Ovest (19%) e Nord Est (17%) e Centro (17%), si posiziona sulla rubrica di valutazione nei livelli più bassi, attribuendosi un punteggio che va da 1 a 3.

Tab. 3.10 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area del Curricolo, Progettazione e valutazione.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0 %	0.1%	0.2%	0.3%	0.3%
Livello 2	1.6%	2.1%	2.1%	2%	2.6%
Livello 3	17.9%	15.1%	14.6%	17.9%	17.5%
Livello 4	35.5%	37.9%	33.9%	28.6%	29.2%
Livello 5	28.8%	28.6%	30%	33.7%	31.5%
Livello 6	13%	13.7%	14.7%	13.5%	14.4%
Livello 7	3.1%	2.5%	4.5%	4%	4.5%

In parte questi dati appaiono coerenti con i dati del Questionario Scuola INVALSI 2014-2015 elaborati per le sole scuole statali (cfr Rapporto INVALSI – *I processi e il funzionamento delle scuole*). Ad esempio, se si considerano gli *aspetti relativi all'elaborazione del curricolo*, tra cui la presenza di un curricolo di scuola per i diversi ambiti disciplinari (italiano, matematica, inglese, scienze, altre discipline), la presenza di un curricolo per lo sviluppo delle competenze trasversali

ecc., sono proprio le scuole del Sud e Sud e Isole di I e II ciclo, a presentare in misura maggiore, seppur di poco, un alto grado di presenza di questi aspetti. Ciò potrebbe aver indotto le scuole statali di queste macro-aree geografiche ad attribuirsi un giudizio più positivo su quest'area. Lo stesso andamento si verifica, anche, rispetto alla *definizione di criteri di valutazione comuni per le diverse discipline* e lo *svolgimento di prove strutturate in entrata, intermedie e finali in 3 o più discipline*, che rappresentano una modalità di lavoro maggiormente diffusa e acquisita dalle scuole del Sud e Sud e Isole.

Ambiente di apprendimento

L'area indaga la capacità della scuola di creare un Ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti, considerando sia la dimensione materiale organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi) sia la dimensione didattica (diffusione di metodologie didattiche innovative) che la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise).

Il 59% delle scuole si auto-attribuisce una valutazione positiva (con un punteggio che varia da 5 a 7) rispetto all'area dell'Ambiente di apprendimento, mentre il 10% delle scuole riconosce di avere delle criticità (attribuendosi un punteggio che oscilla da 1 a 3 sulla rubrica di valutazione).

Tab. 3.11 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'Ambiente di apprendimento.

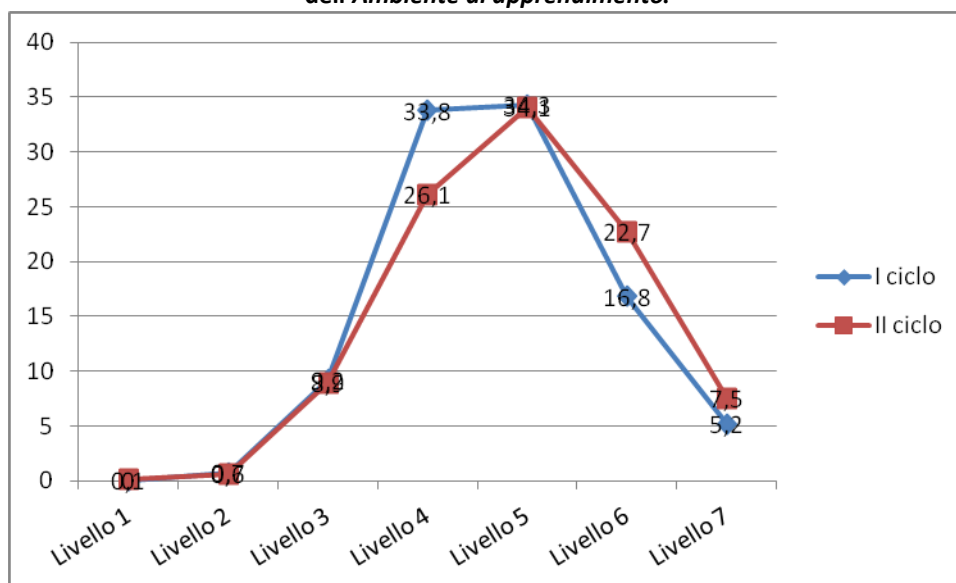
Giudizio espresso	Ambiente di apprendimento	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	5	0%
Livello 2	67	0.7%
Livello 3	915	9.1%
Livello 4	3155	31.3%
Livello 5	3455	34.2%
Livello 6	1891	18.7%
Livello 7	605	6%

Si osserva una differenza nelle valutazioni espresse dalle scuole dei due cicli. In particolare, il 64% di scuole del II ciclo esprime una valutazione positiva (con un punteggio che oscilla da 5 a 7) sull'area rispetto alle scuole di I ciclo (56%). A evidenziare delle criticità "moderate" (con un punteggio pari a 4 sulla rubrica di valutazione) sono in misura leggermente maggiore le scuole del I ciclo (34%) rispetto a quelle del II ciclo (26%).

Rispetto a questa area, anche i dati del Questionario Scuola INVALSI 2014-2015 hanno evidenziato delle differenze nelle modalità organizzative tra le scuole di I e II ciclo. Ad esempio,

sono soprattutto le scuole di I ciclo statali ad adottare *ore di lezione standard*, mentre sono le scuole del II ciclo a preferire, seppur in un panorama complessivo che tende a non utilizzare tale opportunità, *l'orario flessibile*, ampliando anche *l'offerta formativa* fuori dall'orario curricolare (più dell'80% di scuole statali) in misura decisamente maggiore rispetto alle scuole del I ciclo (circa 50%).

Fig. 3.6 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'Ambiente di apprendimento.



In ciascuna macroarea, mediamente, due scuole su tre dichiara di garantire agli studenti un ambiente di apprendimento innovativo (posizionandosi sulla rubrica di valutazione sul livello che va da 5 a 7), curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula. È possibile, tuttavia, osservare delle piccole differenze in termini di punti percentuali nel tipo di giudizio espresso dalle scuole delle diverse macroaree. Ad esempio, le scuole del Sud e Sud e Isole evidenziano una maggiore criticità (circa 12% delle scuole del Sud e l'11% del Sud e Isole si posiziona sul livello 3) rispetto al Centro (7% circa), al Nord Est (6%) e Nord Ovest (8%). Una delle criticità maggiormente evidenziate dalle scuole secondarie del I ciclo del Sud e Sud e Isole, così come evidenziato dai dati del Questionario Scuola, è il fenomeno delle sospensioni degli studenti frequentanti il secondo e il terzo anno (mediamente l'1%). In Sardegna, in particolare, le sospensioni vengono assegnate in numero doppio rispetto al resto del paese (più del 2%).

Tab. 3.12 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'Ambiente di apprendimento.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0 %	0%	0.1%	0.1%	0.1%
Livello 2	0.4%	0.4%	0.5%	1.1%	1%
Livello 3	8.3%	6.2%	6.9%	11.8%	11.4%
Livello 4	32.7%	32.5%	30.9%	29.3%	31.2%
Livello 5	32.9%	36.1%	34.9%	34.8%	32.8%
Livello 6	19.7%	19.2%	19.8%	16.7%	18.4%
Livello 7	5.9%	5.6%	7%	6.2%	5.1%

Inclusione e differenziazione

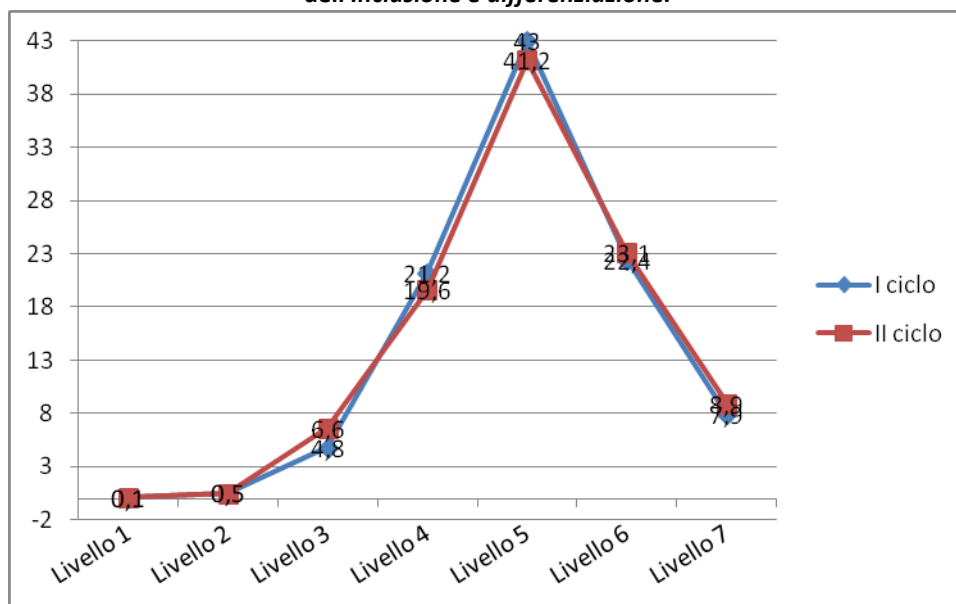
Circa il 73% delle scuole esprime una valutazione positiva (da 5 a 7) in questa area. Se confrontiamo la percentuale di scuole che esprime una valutazione positiva nell'area dell'Inclusione e Differenziazione, rispetto a quella che si attribuisce lo stesso tipo di valutazione nelle altre aree, precedentemente esplorate, questo risulta essere nettamente superiore (48% di scuole attribuisce lo stesso punteggio nell'area Curricolo, progettazione, valutazione e 59% nell'area Ambiente di apprendimento).

Tab. 3.13 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Inclusione e differenziazione*.

Giudizio espresso	Inclusione e differenziazione	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	12	0.1%
Livello 2	52	0.5%
Livello 3	546	5.4%
Livello 4	2084	20.7%
Livello 5	4277	42.4%
Livello 6	2281	22.6%
Livello 7	833	8.3%

Non si osservano differenze nel tipo di giudizio espresso dalle scuole del I e II ciclo. Circa il 73% di scuole di entrambi i cicli dichiara che le attività realizzate per gli studenti che necessitano di inclusione sono efficaci e che la differenziazione dei percorsi didattici in funzione dei bisogni educativi degli studenti è piuttosto strutturata a livello di scuola. L'inclusione è un tema che riceve particolare attenzione nella scuola, infatti, la quasi totalità delle scuole statali del I e II ciclo organizza gruppi di lavoro su questa tematica (cfr Rapporto INVALSI – *I processi e il funzionamento delle scuole*).

Fig. 3.7 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Inclusione e differenziazione*.



Si rilevano, invece, delle differenze nelle valutazioni espresse dalle scuole appartenenti a differenti macroaree geografiche. In particolare, le scuole del Sud e del Sud e Isole (67% in entrambi i casi) che tendono ad attribuirsi una valutazione positiva (con un punteggio che va da 5 a 7), sono in numero inferiore rispetto a quelle delle altre macroaree (mediamente 78% nelle macroaree del Centro, Nord Est e Nord Ovest). Le differenze registrate potrebbero essere legate anche a una diversa presenza di studenti stranieri nelle diverse macroaree del nostro paese. Nelle scuole del Nord Ovest e del Nord Est sono in generale più varie le *azioni adottate per l'inclusione*, probabilmente legate anche a una più accentuata presenza di allievi con cittadinanza non italiana (cfr Rapporto INVALSI – *I processi e il funzionamento della scuola*). Ricordiamo, infatti, che l'area, oltre alla differenziazione dei percorsi didattici, considera anche le azioni che le scuole attivano per la promozione dei processi di inclusione di particolari tipologie di studenti, con particolare attenzione agli studenti con disabilità e con cittadinanza non italiana. Un altro dato, tratto dal Questionario Scuola che evidenzia un differente comportamento delle scuole riguarda le modalità adottate per il recupero e il potenziamento delle competenze. Le scuole statali primarie del Nord Ovest e Nord Est, ad esempio, indicano di utilizzare *gruppi di lavoro per classi aperte* per il recupero delle competenze, formando gruppi di livello con allievi appartenenti a classi diverse dello stesso anno, in maniera più diffusa rispetto al resto del paese. Le scuole di II ciclo del Nord Est, invece, utilizzano in modo più ampio lo *sportello per il recupero*, oltre all'attivazione di corsi di recupero, che rappresenta una modalità particolarmente diffusa tra le scuole di questo ciclo.

Tab. 3.14 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Inclusione e differenziazione*.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0 %	0%	0%	0.3%	0.3%
Livello 2	0.1%	0.1%	0.6%	1%	0.6%
Livello 3	3.2%	2.4%	3%	9.4%	8.3%
Livello 4	20%	18%	19.1%	22.2%	23.5%
Livello 5	42.2%	45%	41.7%	41.6%	42.2%
Livello 6	25.7%	25.3%	25.3%	18.8%	18.4%
Livello 7	8.8%	9%	10.4%	6.6%	6.7%

Continuità e orientamento

In questa area sono prese in considerazione le attività che la scuola mette in atto per garantire la continuità dei percorsi scolastici e le attività finalizzate all'orientamento personale, scolastico e professionale degli allievi. Più del 33% delle scuole italiane dichiara di avere alcune criticità su questa area (posizionandosi sul livello 4 della rubrica), mentre il 54% delle scuole si attribuisce una valutazione positiva (con un punteggio che varia da 5 a 7). Nello specifico, le scuole riconoscono che le attività di orientamento e continuità sono ben strutturate e che la scuola è in grado di realizzare attività finalizzate ad accompagnare gli studenti, nel passaggio da un ordine di scuola ad un altro.

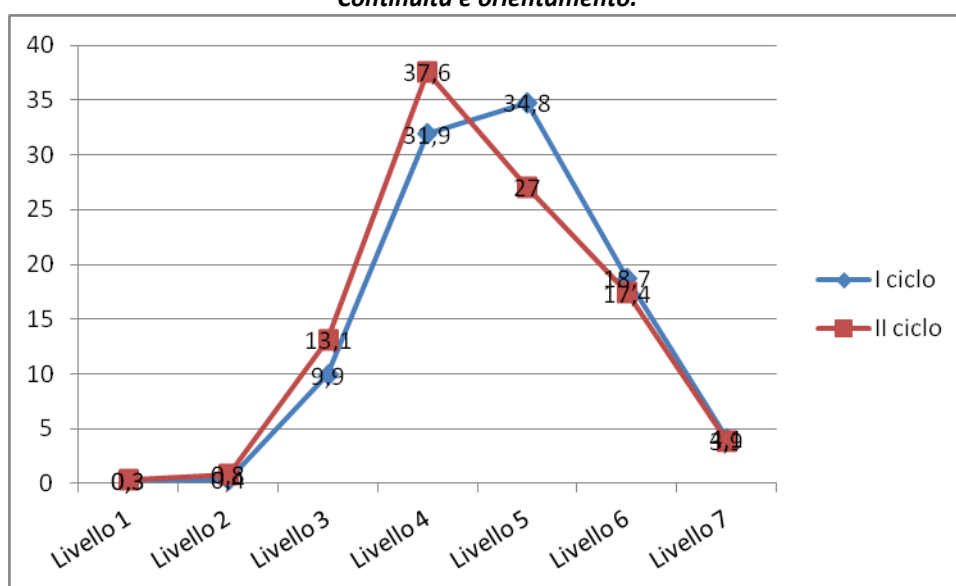
Tab. 3.15 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area della *Continuità e orientamento*.

Giudizio espresso	Continuità e orientamento	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	29	0.3%
Livello 2	50	0.5%
Livello 3	1105	11%
Livello 4	3403	33.8%
Livello 5	3244	32.2%
Livello 6	1842	18.3%
Livello 7	406	4%

Si osservano delle differenze nel giudizio attribuito dalle scuole in funzione del ciclo scolastico. In particolare, poco più della metà delle scuole italiane del I ciclo (circa il 57% si attribuisce un punteggio che oscilla tra 5 e 7 rispetto al 48% delle scuole del II ciclo) si attribuisce un giudizio positivo su questa area. Anche confrontando le risposte delle scuole statali del I e II

ciclo al Questionario Scuola (cfr Rapporto INVALSI – *I processi e il funzionamento delle scuole*), si riscontrano delle differenze nei tipi di azioni messe in campo. Nello specifico, le scuole del I ciclo tendono in misura maggiore ad attuare una *programmazione di istituto in continuità verticale* e a mettere in atto più *azioni per la continuità*. Tra le azioni per la continuità attuate in modo sistematico dalle scuole del I ciclo, si hanno gli incontri tra insegnanti di ordini di scuola diversi per lo scambio di informazioni utili alla formazione delle classi e la visita della scuola. Anche per quanto riguarda le azioni attuate per l'orientamento, le scuole di I ciclo usano in modo più diffuso la *presentazione agli studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria* e i *percorsi di orientamento per la comprensione del sé e delle proprie inclinazioni*.

Fig. 3.8 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area della *Continuità e orientamento*.



Anche in funzione della macroarea geografica di appartenenza si riscontrano delle differenze nelle valutazioni espresse dalle scuole. Sono in misura maggiore le scuole del Nord Ovest (62%) e Nord Est (62%) rispetto a quelle del Centro (55%), del Sud (49%) e Sud e Isole (47%) a esprimere una valutazione positiva, attribuendosi un punteggio che oscilla da 5 a 7. Al contrario, ad esprimere maggiori criticità sono in percentuale maggiore le scuole del Sud e Sud e Isole rispetto alle scuole del resto d'Italia. Questo dato sembra essere, almeno in parte, in linea con quanto emerso dal Questionario Scuola, soprattutto per ciò che concerne le azioni che la scuola mette in atto per l'orientamento degli allievi. In particolare, le scuole del Nord Ovest e Nord Est dichiarano di avere un numero decisamente maggiore di *collaborazioni con soggetti esterni* rispetto alle scuole delle altre macro-aree geografiche.

Tab. 3.16 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area della *Continuità e orientamento*.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0.1 %	0.1%	0.4%	0.6%	0.3%
Livello 2	0.3%	0.1%	0.6%	0.8%	0.7%
Livello 3	6%	6%	9.3%	16.3%	16.6%
Livello 4	31.7%	32.2%	35.1%	34.2%	35.7%
Livello 5	36.5%	35%	31%	29.5%	29%
Livello 6	21.1%	22.8%	18.7%	15%	14.5%
Livello 7	4.3%	3.9%	5.1%	3.6%	3.2%

3.3.1.3 Processi - Pratiche gestionali e organizzative

Rispetto a questa dimensione le scuole si attribuiscono un punteggio alto su ogni area, che oscilla mediamente da 4.5 (come nel caso dell'area *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*) a 4.8 (per l'area *Orientamento strategico e organizzazione della scuola e Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*). Le 3 rubriche di valutazione presentano valori accettabili di asimmetria (valori compresi tra -.273 e .163) e di curtosi (valori compresi tra -.324 a -.083).

Orientamento strategico e organizzazione della scuola

L'area *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* indaga la capacità della scuola di identificare e condividere la missione, i valori e la visione di sviluppo dell'istituto. Considera, inoltre, la capacità della scuola di indirizzare le risorse verso le priorità dell'istituto, di individuare ruoli di responsabilità e definire compiti per il personale.

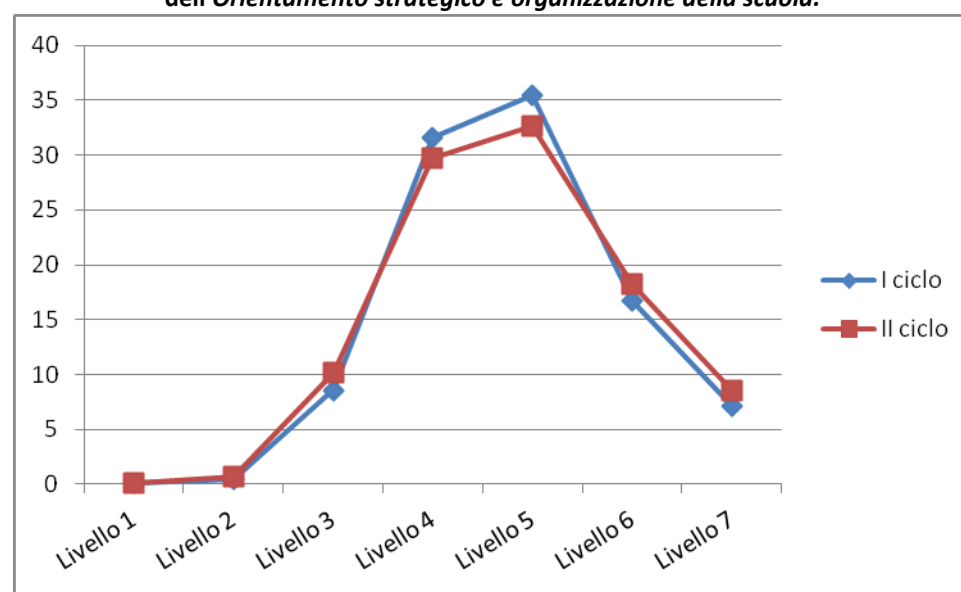
Più della metà delle scuole (circa 59%) valuta in maniera positiva (con un punteggio che va da 5 a 7) l'orientamento strategico e l'organizzazione della scuola. In altri termini, le scuole individuano le priorità da raggiungere e le perseguono dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.

Tab. 3.17 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Orientamento strategico e organizzazione della scuola*.

Giudizio espresso	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	
	N	Percentuale di scuole
Livello 1	7	0.1%
Livello 2	59	0.6%
Livello 3	919	9.1%
Livello 4	3123	31%
Livello 5	3478	34.5%
Livello 6	1739	17.2%
Livello 7	762	7.6%

Non si evidenziano sostanziali differenze nella valutazione espresse dalle scuole in funzione del ciclo di scuola. In generale, quasi il 59% delle scuole si attribuisce una valutazione positiva con un punteggio che va da 5 a 7.

Fig. 3.9 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Orientamento strategico e organizzazione della scuola*.



Si osservano, invece, marginali differenze nei giudizi espressi dalle scuole in funzione delle macroaree geografiche di appartenenza. In particolare, il numero di scuole che si attribuisce una valutazione positiva (da 5 a 7) è leggermente inferiore nel Sud (54%) e Sud e Isole (56%) rispetto al Centro (63%), Nord Est (62%) e Nord Ovest (61%). In parte queste differenze nel giudizio potrebbero essere ricondotte ad una diversa attività progettuale e ad un diverso investimento operato dalle scuole delle diverse macro-aree geografiche. I dati del Questionario Scuola evidenziano, infatti, che vi è una tendenza maggiore da parte delle scuole del Nord Est, Nord Ovest e Centro, rispetto alle regioni meridionali del nostro paese, ad attivare un *numero più elevato di*

progetti, mediamente più duraturi nel tempo, destinando una quota più elevata per ciascun studente e coinvolgendo più personale esterno.

Tab. 3.18 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Orientamento strategico e organizzazione della scuola.*

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0 %	0%	0.1%	0.1%	0.1%
Livello 2	0.5%	0.3%	0.5%	0.8%	0.7%
Livello 3	7.3%	7.6%	7.1%	12.2%	10.9%
Livello 4	30.8%	30.1%	28.8%	32.3%	32.6%
Livello 5	35.5%	36.6%	35.1%	32.5%	33.2%
Livello 6	17.9%	17.9%	19.6%	15.2%	15.8%
Livello 7	7.9%	7.4%	8.8%	6.8%	6.8%

Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

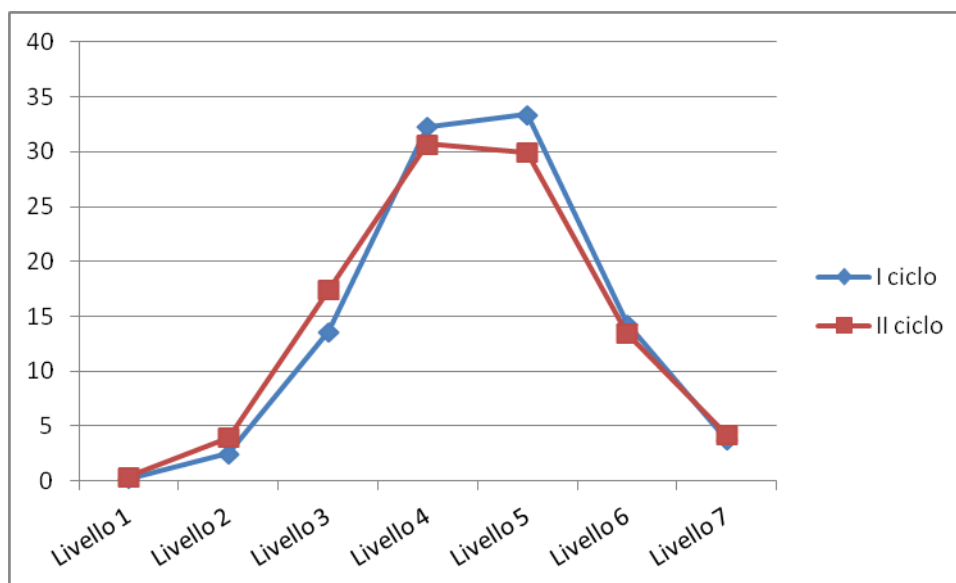
Il 50% circa delle scuole si valuta positivamente (con un punteggio che oscilla dal 5 a 7) sull'area sviluppo e valorizzazione delle risorse umane. Solo il 18 % delle scuole riconosce di avere delle criticità (attribuendosi un punteggio da 1 a 3) nel valorizzare le risorse professionali, riconoscendo le competenze per l'assegnazione degli incarichi e promuovendo per il personale percorsi formativi di qualità. In particolare, l'area prende in considerazione la capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell'istituto.

Tab. 3.19 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dello *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane.*

Giudizio espresso	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	28	0.3%
Livello 2	301	3%
Livello 3	1498	14.9%
Livello 4	3205	31.8%
Livello 5	3251	32.2%
Livello 6	1408	14%
Livello 7	390	3.9%

Si osservano marginali differenze (di 4 punti percentuali circa per le scuole che si sono attribuite il livello 5) nel giudizio espresso dalle scuole in funzione del ciclo scolastico. Le scuole di entrambi i cicli, mediamente nel 49% dei casi circa e con una tendenza leggermente più accentuata per le scuole di I ciclo, affermano di valorizzare le risorse professionali, tenendo conto delle competenze del personale per l'assegnazione degli incarichi e incentivando la collaborazione dei pari.

Fig. 3.10 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dello Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane.



Le scuole appartenenti a macroaree geografiche diverse si valutano sull'area Sviluppo e valorizzazione risorse umane in maniera pressoché omogenea, con uno scarto minimo tra i punteggi nei vari livelli. Ad attribuirsi un giudizio positivo (da 5 a 7) sono in misura lievemente maggiore le scuole del Centro (52%) e a seguire le scuole del Nord Est (51%), quelle del Nord Ovest (51%), del Sud e Isole (48%) e infine le scuole del Sud (49%). Le scuole del II ciclo statali del Centro, così come evidenziato dai dati del Questionario Scuola, tendono a investire in misura maggiore nella *formazione degli insegnanti* rispetto alle scuole del resto del paese. Inoltre, tra le diverse macroaree, le scuole del Centro (sia del I sia del II ciclo) e del Nord Ovest (del I ciclo) sono quelle che attivano più *gruppi di lavoro tra gli insegnanti* su una alta varietà di argomenti.

Tab. 3.20 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dello *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	<i>Nord Ovest</i>	<i>Nord Est</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Sud e Isole</i>
Livello 1	0.1 %	0.1%	0.3%	0.6%	0.3%
Livello 2	2.4%	1.9%	2.7%	4%	3.6%
Livello 3	14.4%	12.3%	14.6%	16%	16.5%
Livello 4	31.9%	34.7%	30.4%	30.5%	32.2%
Livello 5	33.8%	33.4%	31.6%	32%	30.4%
Livello 6	13.2%	14.5%	15.7%	13.1%	13.7%
Livello 7	4.1%	3.1%	4.7%	3.8%	3.4%

Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

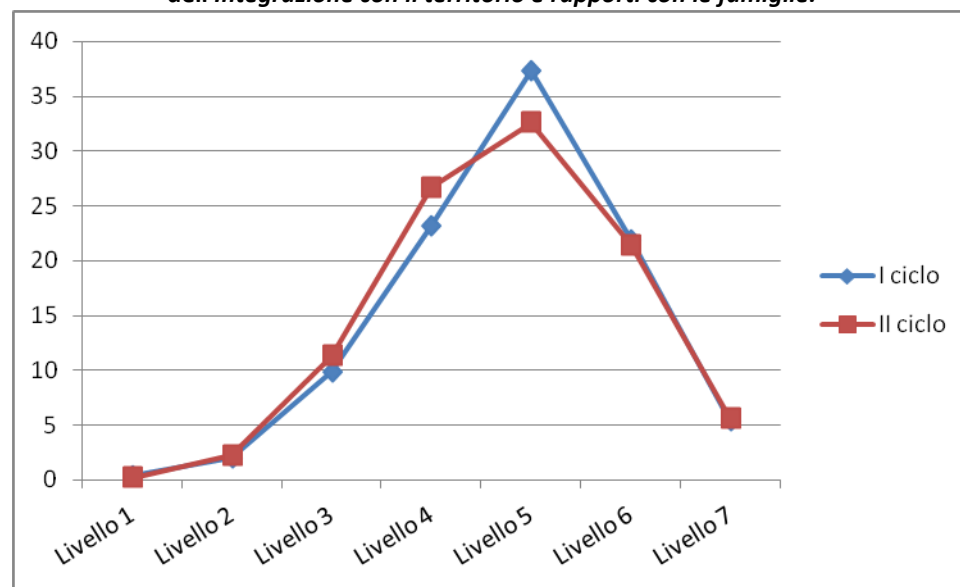
Il 63% delle scuole si auto-attribuisce una valutazione positiva (con un punteggio da 5 a 7) sull'area Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie. Le scuole svolgono un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolgono le famiglie nella definizione dell'offerta formativa. In particolare, l'area indaga la capacità di collaborazione della scuola con il territorio in termini di promozione di reti e accordi a fini formativi e la capacità di coinvolgimento delle famiglie per la definizione dell'offerta formativa e dei diversi aspetti della vita scolastica.

Tab. 3.21 Numero di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

Giudizio espresso	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	
	<i>N</i>	<i>Percentuale di scuole</i>
Livello 1	32	0.3%
Livello 2	206	2%
Livello 3	1037	10.3%
Livello 4	2458	24.4%
Livello 5	3604	35.7%
Livello 6	2192	21.7%
Livello 7	553	5.5%

Le scuole del I e II ciclo forniscono valutazioni lievemente differenti in funzione del ciclo. Ad attribuirsi una valutazione positiva, con un punteggio che va da 5 a 7, sono in misura leggermente maggiore le scuole del I ciclo (65%) rispetto a quelle del II ciclo (60%).

Fig. 3.11 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.



I giudizi attribuiti sulla rubrica di valutazione variano in funzione della macroarea geografica di appartenenza delle scuole. Si osservano giudizi positivi (con un punteggio che oscilla da 5 a 7) per un numero nettamente superiore di scuole del Nord Est (75%) e del Nord Ovest (69%) rispetto a quelle del Centro (63%), del Sud (54%) e Sud e Isole (55%). Ad evidenziare delle criticità di integrazione con il territorio sono, pertanto, in misura maggiore le scuole del Sud e Sud e Isole. I dati del Questionario Scuola mostrano che le scuole del Nord Est e Nord Ovest sono proprio quelle che presentano un alto livello di *partecipazione a reti di scuole*, stipulano *accordi con una alta varietà di soggetti "esterni"* diversi e che, a loro volta, presentano il maggior numero di *collegamenti e inserimenti di studenti nel mondo del lavoro* (per le scuole di II ciclo). Aspetto quest'ultimo che potrebbe essere ricondotto al diverso tessuto economico e professionale del territorio, con una maggiore vocazione produttiva e associativa, rispetto alle altre macroaree del paese.

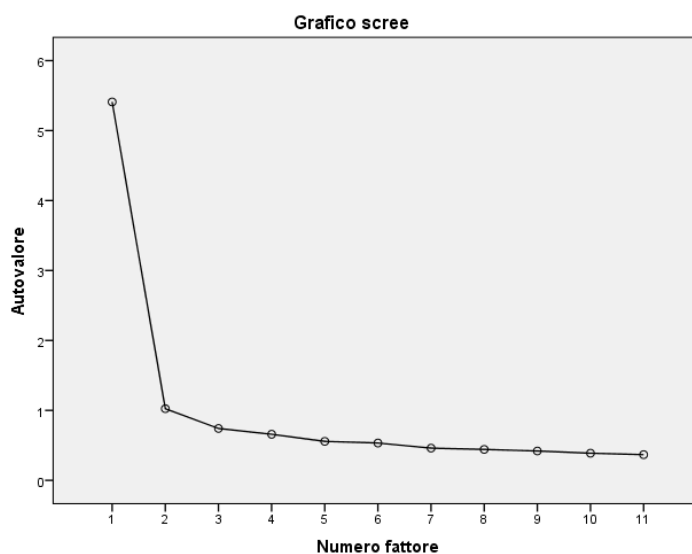
Tab. 3.22 Percentuali di scuole che si posizionano nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Giudizio espresso	Macro-area geografica				
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud e Isole
Livello 1	0.2 %	0%	0.4%	0.6%	0.3%
Livello 2	0.6%	0.6%	2.3%	3.8%	2.7%
Livello 3	6.8%	5%	9.1%	15.6%	13.8%
Livello 4	23.4%	19.3%	24.8%	25.5%	28%
Livello 5	39.6%	39.3%	34.9%	32.8%	32.5%
Livello 6	24.4%	28.6%	22.6%	17%	17.6%
Livello 7	5.1%	7.3%	5.9%	4.6%	5.1%

3.3.2 Analisi fattoriale esplorativa (AFE) condotta sulle 11 rubriche di valutazione del RAV.

È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa sulle 11 rubriche di valutazione del RAV, utilizzando come metodo di estrazione la fattorializzazione dell'asse principale e come metodo di rotazione dei fattori promax. Dall'analisi fattoriale sono stati estratti due fattori, che spiegano complessivamente il 58% della varianza (in particolare, il primo fattore spiega il 49% della varianza e il secondo il 9%) con saturazioni fattoriali che oscillano da .85 a .56. Il primo fattore è saturato dalle rubriche riconducibili alle 2 dimensioni dei Processi ($\alpha = .88$), che includono sia le Pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione, valutazione; Inclusione e differenziazione; Ambiente di apprendimento; Continuità) che quelle gestionali e organizzative (Sviluppo risorse umane, Integrazione con il territorio, Orientamento strategico). Il secondo fattore, invece, è saturato dalle rubriche attinenti alla dimensione degli Esiti (Risultati nelle prove standardizzate, Risultati a distanza, Risultati scolastici e Competenze chiave e di cittadinanza), il cui α di Cronbach è pari a .74.

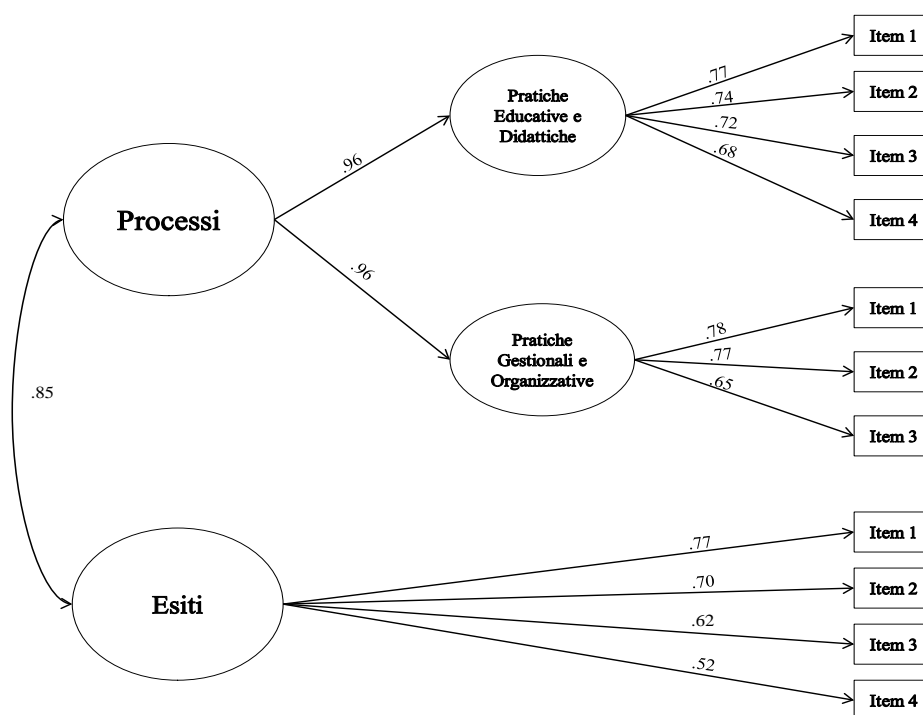
Fig. 3.12 Scree plot.



3.3.3 Analisi fattoriale confermativa (AFC): Il modello con un fattore di secondo ordine

Il modello di analisi fattoriale confermativa con un fattore di secondo ordine⁸ ha presentato un buon adattamento ai dati, $\chi^2(43) = 1778.880$, $p < .0001$, CFI = .96, RMSEA = .06 (90% CI = .06-.07), SRMR = .03. Come rappresentato in Figura 1, il modello è composto da un fattore latente di secondo ordine e due fattori latenti di primo ordine con saturazioni fattoriali comprese tra .68 e .77 per il fattore pratiche educative e didattiche e tra .65 e .78 per il fattore pratiche gestionali e organizzative. Il modello è inoltre composto da un fattore latente di primo ordine (Esiti) con saturazioni fattoriali comprese tra .52 e .77. Infine, il fattore di secondo ordine Processi e il fattore di primo ordine Esiti risultano fortemente correlati tra di loro.⁹

Fig. 3.13 Modello Fattoriale di Secondo Ordine



Nota: Gli item relativi alle *Pratiche Educative e Didattiche* sono i seguenti: 1) Curricolo, progettazione e valutazione; 2) Ambiente di apprendimento; 3) Inclusione e differenziazione; e 4) Continuità e orientamento. Per la dimensione *Pratiche Gestionali e Organizzative* gli item sono: 1) Orientamento strategico e organizzazione della scuola; 2) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; e 3) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie. Infine, gli item relativi agli *Esiti* sono i seguenti: 1) Risultati scolastici; 2) Risultati nelle prove standardizzate nazionali; 3) Competenze chiave e di cittadinanza; e 4) Risultati a distanza.

In figura sono rappresentati i risultati del modello standardizzato ($p < .001$).

⁸ Abbiamo testato un ulteriore modello con tre fattori latenti di primo ordine. Tuttavia, abbiamo preferito considerare il modello con un fattore latente di secondo ordine poiché più vicino al nostro modello teorico, ossia a quello del RAV. Inoltre nel modello con tre fattori latenti di primo ordine è presente una covarianza molto alta tra i due fattori di primo ordine dell'area dei processi ($\beta = .92$, $p < .001$).

⁹ E' stato testato un altro modello dove abbiamo fissato a 1 la covarianza tra il fattore di secondo ordine e il fattore di primo ordine. Il modello non è stato identificato. Pertanto il miglior modello è risultato quello qui presentato dove i fattori sono risultati molto correlati ma non misurano i medesimi aspetti.

3.3.3.1 Modelli alternativi

Al fine di confrontare il modello con un fattore di secondo ordine con altri modelli, sono stati analizzati una serie di modelli alternativi. Il primo modello alternativo analizzato comprende un unico fattore latente composto da 11 item. Il modello ha presentato il seguente fit, $\chi^2(44) = 3500.457$, $p < .0001$, CFI = .93, RMSEA = .09 (90% CI = .08-.09), SRMR = .04, ed è risultato meno accettabile rispetto al modello con un fattore di secondo ordine ($\Delta AIC = 1719.576$). Abbiamo successivamente analizzato un modello con due fattori latenti (esiti e processi) il cui fit è risultato meno accettabile del modello fattoriale di secondo ordine, $\chi^2(43) = 2069.833$, $p < .0001$, CFI = .96, RMSEA = .07 (90% CI = .06-.07), SRMR = .03. La differenza dell'AIC è stata di: $\Delta AIC = 290.953$.

3.3.4 Differenze tra le scuole di primo e secondo ciclo

Qui di seguito sono riportate le medie ottenute dalle scuole del I e II ciclo sulle dimensioni: Esiti, Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative. Le differenze tra le medie sono state confrontate attraverso la d di Cohen¹⁰. La tabella 3.23 presenta le medie per le scuole del I e del II ciclo di istruzione sui tre fattori individuati dall'AFC. Sulla base dei risultati emersi si osserva un effect size medio/basso per la dimensione Esiti, dove le scuole del I ciclo raggiungono medie di poco superiori a quelle delle scuole del II ciclo ($d = 0.26$). Le differenze tra le medie delle dimensioni Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative risultano scarsamente apprezzabili (d Pratiche gestionali e organizzative = 0.05, d Pratiche educative e didattiche = 0.01).

Tab. 3.23 Medie e deviazioni standard per il primo e per il secondo ciclo

Variabili	Primo ciclo		Secondo ciclo		Totale	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Esiti	4.72	0.86	4.48	0.98	4.64	0.91
Pratiche gestionali e organizzative	4.72	0.92	4.67	0.98	4.71	0.94
Pratiche educative e didattiche	4.75	0.82	4.76	0.89	4.75	0.85

3.3.5 Differenze tra le cinque macroaree geografiche

La tabella 3.24 riporta le medie delle cinque macroaree geografiche sulle dimensioni Esiti, Pratiche gestionali e organizzative e Pratiche educative e didattiche. In generale emergono delle piccole discrepanze tra le medie anche se si evidenziano differenze maggiori se si confrontano le medie ottenute dal Sud e Sud Isole con quelle del Nord Ovest, Nord Est e Centro. In termini di effect sizes, emergono delle differenze di piccole/medie dimensioni se si confrontano le scuole del Sud e Sud Isole con le scuole del Nord Ovest (d di Cohen di 0.24 e 0.33 per la dimensione Esiti; d di Cohen di 0.23 e 0.19 per la dimensione Pratiche gestionali e organizzative; e d di Cohen di 0.19 e 0.19 per la dimensione Pratiche educative e didattiche). Risultati simili vengono riscontrati se si confrontano le scuole del Sud e Sud Isole con quelle del Nord Est (d di Cohen di 0.24 e 0.33 per la dimensione Esiti; d di Cohen di 0.31 e 0.27 per la dimensione Pratiche gestionali e organizzative; e

¹⁰ La d di Cohen è una misura di effect size utilizzata per analizzare la differenza tra due medie. Cohen (1988) considera $d \leq 0.20$ come un effect size piccolo, d compreso tra 0.30 e 0.50 come un effect size medio e un d compreso tra 0.60 e 0.80 come un effect size grande.

d di Cohen di 0.23 e 0.23 per la dimensione Pratiche educative e didattiche) e del Centro Italia (d di Cohen di 0.23 e 0.32 per la dimensione Esiti; d di Cohen di 0.22 e 0.18 per la dimensione Pratiche gestionali e organizzative; e d di Cohen di 0.21 e 0.21 per la dimensione Pratiche educative e didattiche).

Tab. 3.24 Medie e deviazioni standard per il primo e per il secondo ciclo.

Variabili	Esiti		Pratiche gestionali e organizzative		Pratiche educative e didattiche	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Nord Ovest	4.75	0.87	4.78	0.87	4.81	0.78
Nord Est	4.74	0.82	4.85	0.85	4.84	0.75
Centro	4.74	0.90	4.77	0.94	4.83	0.84
Sud	4.53	0.95	4.56	0.99	4.65	0.91
Sud e Isole	4.45	0.93	4.60	0.98	4.65	0.89

Nota. Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia), Nord Est (Trentino Alto Adige – Bolzano Italiano, ladino e tedesco, Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna), Centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia,), Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna).

3.4 Correlazione tra gli indici relativi a ciascuna dimensione

Per ogni dimensione (Esiti, Processi – Pratiche educative e didattiche e Processi – Pratiche gestionali e organizzative) è stato costruito un indice dato dalla media dei punteggi che le scuole rispondenti hanno attribuito ad ogni rubrica afferente a ciascuna dimensione. I dati mostrano che gli Esiti correlano positivamente con entrambe le dimensioni dei Processi (sia quella relativa alle Pratiche didattiche e educative che quella relativa alle Pratiche gestionali e organizzative) e che, tra queste, la correlazione è maggiore, seppur di poco, per le Pratiche educative e didattiche. In altri termini, quanto più le scuole giudicano positivamente i Processi (siano quelli riferiti alla dimensione delle Pratiche didattiche che quelli relativi alle Pratiche gestionali) tanto più tendono a giudicare in maniera positiva gli Esiti. L'associazione con la valutazione degli Esiti tende a essere leggermente più accentuata per i Processi relativi alle Pratiche educative e didattiche, ovvero con quei Processi che potrebbero influenzare più direttamente gli Esiti. Da questo punto di vista, anche le ricerche internazionali in campo educativo mostrano che la qualità e l'efficacia dell'insegnamento influenzano gli apprendimenti degli studenti (Hallinger et al., 2013; Creemers and Kyriakides, 2008; Goldhaber and Anthony, 2007; Hanushek, 2010; Hattie, 2009; Liu e Zhao, 2013; Sanders et al., 2005; Wright et al., 1997).

Si osserva, invece, una correlazione positiva più forte tra le due sotto-dimensioni dei Processi, ciò significa che le scuole se tendono a giudicare in maniera positiva una delle due sotto-dimensioni tendono a giudicare in maniera positiva anche l'altra.

Tab. 3.25 Correlazione tra gli indici relativi a ciascuna dimensione.

	Esiti	Processi – Pratiche educative e didattiche	Processi – Pratiche gestionali e organizzative
Esiti	1	.661	.556
Processi – Pratiche educative e didattiche	.661	1	.736
Processi – Pratiche gestionali e organizzative	.556	.736	1

3.5 Alcune indicazioni sull'uso delle Rubriche di valutazione da parte delle scuole

3.5.1 Uso dei livelli delle rubriche

Le scale di valutazione sono costruite in modo tale che le scuole si possano posizionare su uno dei 7 livelli previsti. Solo 4 livelli presentano una descrizione analitica della situazione della scuola (livello 1 – situazione “Molto critica”; livello 3 – “Con qualche criticità”; livello 5 - “Positiva”; livello 7 – “Eccellente”). I livelli 2, 4 e 6, invece, non presentano una descrizione. Per valutare il modo in cui le scuole hanno utilizzato le rubriche di valutazione sono state calcolate le percentuali di scuole che si sono attribuite un giudizio utilizzando i livelli descritti (livelli 1, 3, 5 e 7) e i livelli non descritti (livelli 2, 4 e 6), ricategorizzando i punteggi di ogni rubrica in una variabile dicotomica. Su ciascuna rubrica le scuole si distribuiscono quasi equamente in tutti i tipi di livelli (mediamente su tutte le rubriche il 51% delle scuole usa i livelli descritti e il 49% quelli non descritti). Sebbene nelle rubriche di valutazione il numero di livelli descritti (livelli 1, 3, 5 e 7) sia maggiore rispetto a quelli non descritti (livelli 2, 4 e 6), non si evidenziano sostanziali differenze nell’uso dei due tipi di livelli (cfr tab. 3.26). Non si osserva, dunque, un uso prevalente dei livelli descritti. Questi potrebbero aver aiutato le scuole ad orientare il proprio giudizio ma, allo stesso tempo, non aver condizionato, nel complesso, le risposte delle scuole. Le scuole potrebbero aver risposto in maniera critica a ciascuna rubrica, operando una valutazione cognitiva e un confronto tra la propria situazione e quella descritta nelle rubriche di valutazione, supportati anche dall’uso dei dati disponibili, prima di decidere su quale livello posizionarsi. Sembrerebbe che non si sia innescato un certo 'automatismo' nelle risposte fornite e che, al contrario, le scuole abbiano attivato un processo di riflessione prima di rispondere e di scegliere il livello più adeguato a rappresentare la propria situazione. Queste supposizioni sono suggerite anche dagli ulteriori risultati di seguito riportati.

Tab. 3.26 Percentuali di scuole che usano i livelli descritti e non descritti delle rubriche di valutazione.

	USO LIVELLI DESCRITTI (Livelli 1,3,4, e 7)	USO LIVELLI NON DESCRITTI (Livelli 2, 4 e 6)
Esiti		
Risultati scolastici	49%	51%
Risultati nelle prove standardizzate	47%	53%
Competenze chiave e di cittadinanza	54%	46%
Risultati a distanza	51%	49%
Processi - Pratiche didattiche		
Curricolo, progettazione e valutazione	51%	49%
Ambiente di apprendimento	49%	51%
Inclusione e differenziazione	56%	44%
Continuità e orientamento	46%	54%
Processi – Pratiche gestionali e organizzative		
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	51%	49%
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	51%	49%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	52%	48%

Un altro dato che conferma l'uso "consapevole" delle rubriche di valutazione da parte delle scuole è quello relativo al *response set* (tendenza ad attribuire risposte uguali, in modo meccanico, senza soffermarsi sul significato delle domande), che risulta essere praticamente nullo, con un tasso prossimo allo zero su tutte le rubriche di valutazione (ad esempio, solo 38 scuole su 10115 hanno utilizzato il livello 5 in tutte le rubriche di valutazione, cfr tab. 3.27).

Tab. 3.27 Numero di scuole che attribuiscono lo stesso livello alle 11 rubriche di valutazione

RESPONSE SET SULLE RUBRICHE DI VALUTAZIONE	
Livello 1	//
Livello 2	//
Livello 3	14 scuole
Livello 4	28 scuole
Livello 5	38 scuole
Livello 6	11 scuole
Livello 7	14 scuole

É stata condotta, infine, un'ulteriore analisi per valutare l'andamento dei giudizi espressi dalle scuole nelle rubriche di valutazione e verificare se il giudizio espresso sulle 11 rubriche è uniforme ed omogeneo. I punteggi di ogni singola rubrica di valutazione sono stati ricategorizzati in una nuova variabile a 3 livelli (situazione "critica/negativa" della scuola che include i livelli 1, 2 e 3 originari; situazione "intermedia", né positiva né negativa della scuola che comprende il livello 4 e situazione "Positiva" che comprende i livelli 5, 6 e 7). Osservando i dati riportati in tabella si può notare che le scuole tendono a differenziare i loro giudizi tra le varie rubriche di valutazione. Solo il 10% delle scuole si è attribuito un giudizio "positivo" e uniforme (attribuendo un giudizio tra 5 a 7) su tutte le 11 rubriche di valutazione mentre il resto delle scuole ha dato una valutazione eterogenea, discriminando tra i vari giudizi auto-attribuitisi sulle diverse rubriche.

Tab. 3.28 Numero di scuole che usano in maniera uniforme lo stesso livello sulle 11 rubriche di valutazione

Situazione “critica” (livello 1, 2 e 3)	42 scuole
Situazione “intermedia” (livello 4)	28 scuole
Situazione “positiva” (livello 5,6 e 7)	1089 scuole

3.5.2 Coerenza tra le priorità, gli obiettivi di processo e il giudizio espresso nelle rubriche di valutazione

Al fine di comprendere la coerenza tra le priorità individuate, gli obiettivi di processo e il giudizio espresso alle 11 rubriche di valutazione, abbiamo cercato di osservare se nelle scuole che hanno riportato delle priorità (nelle aree risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate, competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza) vi fosse concordanza tra il giudizio espresso in ciascuna rubrica e gli obiettivi di processo. L’obiettivo è quello di verificare se le scuole individuano come obiettivi di processo quelle aree in cui hanno espresso un giudizio positivo, utilizzandole come leva di miglioramento per il raggiungimento delle priorità e dei traguardi.

Di seguito sono riportati i risultati per ciascuna delle priorità individuate. In generale, osserviamo come la maggior parte delle scuole abbia scelto come priorità i risultati scolastici e quelli alle prove standardizzate nazionali. A seguire, con una numerosità inferiore, le scuole scelgono come priorità le competenze chiave e di cittadinanza e i risultati a distanza.

Tab. 3.29 Priorità: Risultati Scolastici (N = 6448)

	Situazione “critica” (Livelli 1,2,3)	Situazione “intermedia” (Livello 4)	Situazione “positiva” (Livelli 4, 5, 6)
Curricolo, progettazione e valutazione (n = 5819)	20.7%	32.8%	46.5%
Ambiente di apprendimento (n = 4232)	13.2%	32.4%	54.4%
Inclusione e differenziazione (n = 3702)	9.2%	24.1%	66.7%
Continuità e orientamento (n = 3576)	15.7%	34.9%	49.4%
Orientamento strategico e organizzazione della scuola (n = 2905)	13.9%	31.6%	54.5%
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (n = 3807)	23.9%	32.4%	43.7%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (n = 3309)	16.2%	26.4%	57.4%

Come si osserva in Tabella 3.29, N = 6448 istituzioni scolastiche ha scelto la priorità dei Risultati scolastici. Tra queste istituzioni scolastiche, N = 5819 hanno scelto l’obiettivo “curricolo, progettazione e valutazione” riportando per il 46.5% un giudizio positivo alla rispettiva rubrica di valutazione. Percentuali simili si riscontrano per gli altri obiettivi di processo dove in generale le scuole tendono ad attribuirsi giudizi positivi alla rispettiva rubrica. Ad esempio, N = 3702 istituzioni scolastiche ha scelto come obiettivo di processo l’inclusione e la differenziazione e tra queste istituzioni scolastiche il 66.7 si attribuisce un giudizio positivo alla rispettiva rubrica. Solamente il 9.2% delle istituzioni evidenzia una situazione critica.

Tab. 3.30 Priorità: Risultati nelle prove standardizzate (N = 6368).

	Situazione "critica" (Livelli 1,2,3)	Situazione "intermedia" (Livello 4)	Situazione "positiva" (Livelli 4, 5, 6)
Curricolo, progettazione e valutazione (n = 5808)	21.7%	32.9%	45.4%
Ambiente di apprendimento (n = 4093)	13.6%	32.3%	54.1%
Inclusione e differenziazione (n = 3387)	9.5%	23.6%	66.9%
Continuità e orientamento (n = 3476)	16.9%	34.8%	48.2%
Orientamento strategico e organizzazione della scuola (n = 2843)	14.0%	32.5%	53.6%
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (n = 3804)	24.3%	32.1%	43.6%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (n = 3087)	17.1%	26.6%	56.4%

Come riportato in Tabella 3.30, N = 6368 istituzioni scolastiche individua come priorità i Risultati alle prove standardizzate nazionali. Osserviamo ad esempio come N = 3387 ha selezionato l'obiettivo "inclusione e differenziazione" e tra queste scuole il 66.9% si attribuisce un giudizio positivo. Risultati simili si osservano per gli altri obiettivi di processo e le rispettive rubriche di valutazione.

Tab. 3.31 Priorità: Competenze chiave e di cittadinanza (N = 5983).

	Situazione "critica" (Livelli 1,2,3)	Situazione "intermedia" (Livello 4)	Situazione "positiva" (Livelli 4, 5, 6)
Curricolo, progettazione e valutazione (n = 5480)	21.2%	35.1%	43.7%
Ambiente di apprendimento (n = 4042)	14.0%	34.0%	52.0%
Inclusione e differenziazione (n = 3407)	8.9%	22.9%	68.2%
Continuità e orientamento (n = 3372)	15.1%	35.0%	49.9%
Orientamento strategico e organizzazione della scuola (n = 2754)	14.6%	31.6%	53.8%
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (n = 3660)	23.7%	32.0%	44.3%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (n = 3169)	16.5%	26.1%	57.4%

Come riportato in Tabella 3.31, in totale N = 5983 scuole ha individuato come priorità le Competenze chiave e di cittadinanza. In generale osserviamo una corrispondenza tra le priorità individuate e il giudizio positivo espresso alle rispettive rubriche di valutazione. Ad esempio, n = 3169 individua come obiettivo di processo l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie. Tra queste, il 57.4% si è attribuito un giudizio positivo alla rispettiva rubrica di valutazione mentre il 16.5% un giudizio critico.

Tab. 3.32 Priorità: Risultati a distanza (N = 3492)

	Situazione "critica" (Livelli 1,2,3)	Situazione "intermedia" (Livello 4)	Situazione "positiva" (Livelli 4, 5, 6)
Curricolo, progettazione e valutazione (n = 3118)	21.6%	31.0%	47.3%
Ambiente di apprendimento (n = 2318)	14.6%	29.4%	56.0%
Inclusione e differenziazione (n = 2074)	9.8%	21.3%	68.9%
Continuità e orientamento (n = 2742)	16.5%	35.6%	47.9%
Orientamento strategico e organizzazione della scuola (n = 1860)	14.0%	29.0%	57.0%
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (n = 2252)	23.8%	29.8%	46.4%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (n = 2098)	16.4%	24.0%	59.6%

In Tabella 3.32, osserviamo i risultati emersi per le scuole (N = 3492) che hanno scelto come priorità i Risultati a distanza. Come per le precedenti priorità, si osserva in generale una corrispondenza tra uno specifico obiettivo di processo e la rispettiva rubrica di valutazione. Ad esempio, tra le scuole che hanno evidenziato come priorità i risultati scolastici, n = 2252 individua come priorità lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane. Tra queste scuole, il 46.4% si attribuisce un giudizio positivo alla rispettiva rubrica mentre il 23.8 evidenzia una situazione critica.

3.6 Come si sono giudicate le scuole che hanno già avuto esperienza nell'autovalutazione

Per verificare se le scuole che hanno avuto esperienza in autovalutazione hanno espresso un giudizio differente rispetto a chi, invece, è stato coinvolto nell'autovalutazione per la prima volta all'avvio del SNV sono stati confrontati i punteggi espressi in ciascuna rubrica. Nel RAV era stata inserita una domanda per verificare quali scuole avessero già condotto l'autovalutazione nella propria scuola prima della compilazione del RAV. Delle scuole che hanno compilato il RAV solo il 67% (n=6811) ha risposto alla domanda¹¹. Di queste scuole il 59% (pari al 40% delle scuole che hanno compilato il RAV) dichiara di aver già condotto in passato l'autovalutazione mentre il 41% (pari al 27% delle scuole che hanno compilato il RAV) afferma che era la loro prima esperienza. Inoltre, se si considera il numero di scuole in funzione del ciclo scolastico risulta che sono, in misura leggermente maggiore, le scuole del I ciclo (61%) rispetto a quelle del II ciclo (54%) a dichiarare di essere state già coinvolte in passato in attività di autovalutazione.

¹¹ Nella Piattaforma Operativa Unitaria (POU) è presente una sezione a parte, meno evidente rispetto alle sezioni più pregnanti del RAV, per rispondere alle domande relative sia al processo di autovalutazione attuato sia alle esperienze pregresse di autovalutazione.

Tab. 3.33 Percentuale di scuole che dichiarano di aver già condotto o meno l'autovalutazione.

	Scuole che hanno già condotto l'autovalutazione	Scuole che hanno effettuato l'autovalutazione per la prima volta
Totale delle scuole (n=6811)	59%	41%
Scuole di I ciclo	61%	39%
Scuole di II ciclo	54%	46%

Considerando la distribuzione interna dei punteggi in ogni singola rubrica si registrano delle differenze tra i punteggi, espressi lungo tutta la scala, tra chi dichiara di aver già condotto autovalutazione e chi, invece, afferma di essere stato coinvolto per la prima volta in questa attività. Le differenze riscontrate variano in funzione del livello (da 1 a 7) considerato all'interno di ciascuna rubrica, dell'area cui la rubrica afferisce e del ciclo scolastico cui le scuole appartengono. Questo aspetto emerge non solo per la dimensione degli Esiti ma anche per le rubriche relative alla dimensione dei Processi.

Per quanto riguarda le rubriche afferenti alla dimensione degli Esiti si osservano delle differenze nell'attribuzione dei punteggi in ogni singolo livello di ciascuna rubrica. In particolare, se focalizziamo l'attenzione esclusivamente sui giudizi positivi (punteggi che oscillano da 5 a 7) attribuiti dalle scuole con esperienza o meno in autovalutazione, si riscontrano delle differenze che raggiungono anche gli 8 punti percentuali (cfr Tab. 3.34) (Come nel caso della rubrica relativa alle Competenze chiave e di Cittadinanza per le scuole di I ciclo). Differenza in questa area più accentuata rispetto alle altre, dovuta probabilmente al fatto che le scuole hanno espresso un giudizio sulla base di indicatori da loro stessi elaborati, rendendo di fatto meno comparabili i giudizi tra le diverse condizioni. Le scuole con esperienza in autovalutazione tendono ad attribuirsi un giudizio positivo, nella maggior parte dei casi, seppur di poco maggiore rispetto a quelle che non hanno esperienza, tranne nel caso dell'area dei Risultati scolastici e dei Risultati nelle prove standardizzate dove le scuole del I ciclo mostrano una tendenza contraria. Inoltre, è possibile osservare che vi sono delle differenze nei giudizi espressi in funzione del ciclo scolastico delle scuole e in particolare, sono in misura maggiore le scuole del II ciclo a esprimere un giudizio positivo su tutte le aree con l'unica eccezione, ancora una volta, dell'area Competenze chiave e cittadinanza dove, al contrario, sono in numero maggiore le scuole del I ciclo a esprimere lo stesso tipo di giudizio. Infine, proprio in questa area e in quella relativa ai Risultati a distanza, si registra una differenza minima (solo del 2%) tra il numero di scuole del I e II ciclo che esprime un giudizio compreso tra 5 e 7.

Tab. 3.34 Percentuali di scuole, con o senza esperienza nell'autovalutazione, che si attribuiscono un punteggio positivo.

<i>Esiti</i>		Percentuali di scuole con esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Percentuali di scuole senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Differenze percentuali tra scuole di I e II ciclo con e senza esperienza nell'autovalutazione Che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7
Risultati scolastici	Scuole I ciclo	70%	71%	1%
	Scuole II ciclo	57%	51%	6%
Risultati nelle prove standardizzate	Scuole I ciclo	38%	40%	2%
	Scuole II ciclo	33%	26%	7%
Competenze chiave e di cittadinanza	Scuole di I ciclo	54%	46%	8%
	Scuole di II ciclo	56%	50%	6%
Risultati a distanza	Scuole di I ciclo	66%	65%	1%
	Scuole di II ciclo	49%	46%	3%

Se si considerano le rubriche delle aree afferenti alla dimensione dei Processi – Pratiche educative e didattiche si osserva che le scuole con esperienza in autovalutazione, siano esse del I o II ciclo, tendono in misura maggiore ad esprimere un giudizio positivo (da 5 a 7). La differenza nel numero di scuole, che si auto-attribuiscono un punteggio positivo in funzione della loro esperienza in autovalutazione (ad esempio quella relativa al Curricolo, Progettazione e Valutazione), tocca anche i 14 punti percentuali. In tutti casi, a differenza di quanto rilevato per i giudizi espressi nelle rubriche relative alla dimensione degli Esiti, le scuole che hanno già condotto in passato un'esperienza di autovalutazione tendono ad attribuirsi, in misura maggiore, un giudizio positivo su ogni rubrica. Tendenza quest'ultima leggermente più accentuata per le scuole del II ciclo rispetto a quelle del I ciclo (con differenze percentuali che oscillano dall'1 al 4%) per tutte le aree afferenti alla dimensione dei Processi – Pratiche educative e didattiche, fatta eccezione per quella relativa all'Inclusione e differenziazione.

Tab. 3.35 Percentuali di scuole, con o senza esperienza nell' autovalutazione, che si attribuiscono un punteggio positivo.

<i>Processi – Pratiche educative e didattiche</i>		Percentuali di scuole con esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Percentuali di scuole senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Differenze percentuali tra scuole di I e II ciclo con o senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7
Curricolo, progettazione e valutazione	Scuole I ciclo	52%	39%	13%
	Scuole II ciclo	54%	40%	14%
Ambiente di apprendimento	Scuole I ciclo	56%	52%	4%
	Scuole II ciclo	66%	58%	8%
Inclusione e differenziazione	Scuole di I ciclo	74%	67%	7%
	Scuole di II ciclo	75%	69%	6%
Continuità e orientamento	Scuole di I ciclo	58%	54%	4%
	Scuole di II ciclo	50%	43%	7%

Rispetto alle rubriche afferenti alla dimensione Processi – Pratiche gestionali e organizzative si osservano delle differenze tra le scuole che hanno fatto esperienza o meno in autovalutazione, indipendentemente dal ciclo scolastico, nella scelta del giudizio che si auto-attribuiscono, confermando la tendenza già evidenziata per le aree delle altre dimensioni. In particolare, si osserva un andamento sistematico da parte delle scuole che hanno già fatto esperienza di autovalutazione, ad attribuirsi un giudizio più positivo rispetto a chi, invece, dichiara di averla fatta per la prima volta con la compilazione del RAV. Inoltre, rispetto a queste scuole, si registrano piccole variazioni in funzione del ciclo scolastico, che oscillano al massimo di 5 punti percentuali, come nel caso dell'area relativa all'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie e all'area relativa allo Sviluppo e valorizzazione della scuola.

Tab. 3.36 Percentuali di scuole, con o senza esperienza nell' autovalutazione, che si attribuiscono un punteggio positivo.

		Percentuali di scuole con esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Percentuali di scuole senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Differenze percentuali tra scuole di I e II ciclo con o senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	
Processi – Pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	Scuole I ciclo	63%	49%	14%
		Scuole II ciclo	65%	51%	14%
Sviluppo e valorizzazione della scuola		Scuole I ciclo	55%	43%	12%
		Scuole II ciclo	53%	39%	14%
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie		Scuole di I ciclo	68%	58%	10%
		Scuole di II ciclo	67%	52%	15%

In conclusione, se si osservano i dati riportati in tab. 3.37 è possibile notare che si verifica una certa tendenza da parte delle scuole che dichiarano di aver avuto esperienza nell'autovalutazione, ad attribuirsi un punteggio più positivo. La tendenza diventa più evidente (differenza di 13 punti percentuali) per le rubriche relative alla dimensione dei Processi – Pratiche gestionali ed organizzative, mentre è meno palese per le rubriche relative alla dimensione degli Esiti (differenza di soli 4 punti percentuali). Le scuole che si attribuiscono un giudizio più negativo (posizionandosi nelle rubriche di valutazione sui livelli da 1 a 3) tendono, in maniera speculare, ad essere meno. I motivi che possono aver indotto le scuole, con o senza esperienza nell'autovalutazione, a giudicarsi in maniera differente potrebbero essere diversi. Ad esempio, l'esperienza acquisita potrebbe aver favorito una maggiore consapevolezza da parte delle scuole del proprio funzionamento e, di conseguenza, aver innescato alcuni processi di cambiamento interno giudicati dalle scuole positivamente.

I risultati qui presentati offrono solo una descrizione su come le scuole si sono giudicate e si sono posizionate sulle varie rubriche di valutazione, ma non indicano cosa ha spinto le scuole a scegliere un determinato giudizio. Nello studio esplorativo di seguito presentato in questo Rapporto, e in successivi studi di approfondimento, verifichiamo se la differenza nei giudizi espressi si riflette anche nel modo in cui le scuole motivano il giudizio assegnato. In questo studio, e in altri avviati, abbiamo, infatti, esaminato, le motivazioni riportate dalle scuole per comprendere se e in che misura l'esperienza dell'autovalutazione abbia influenzato la qualità del giudizio espresso e individuare quali fattori possano aver giocato un ruolo nella scelta del proprio giudizio.

Tab. 3.37 Percentuali medie di scuole, con o senza esperienza nell'autovalutazione, che si attribuiscono un punteggio positivo.

<i>Dimensioni</i>	Percentuali medie di scuole con esperienza in autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Percentuali medie di scuole senza esperienza nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7	Differenze medie tra scuole di I e II ciclo con esperienza o meno nell'autovalutazione che si sono attribuite un punteggio positivo da 5 a 7
Esiti	53%	49%	4%
Processi – Pratiche educative e didattiche	61%	53%	8%
Processi – Pratiche gestionali e organizzative	62%	49%	13%

4 Le motivazioni - uno studio preliminare

4.1 Obiettivi dello studio preliminare sulle motivazioni

Di seguito presenteremo i risultati preliminari dell'analisi quantitativa del contenuto delle motivazioni espresse dalle scuole per ciascuna rubrica al fine di giustificare il punteggio auto-attribuito nella scala di valutazione a sette livelli (da 1 = molto critica a 7 = eccellente).

In questa fase, l'analisi del contenuto ha principalmente una finalità esplorativa. L'obiettivo è stato di comprendere come le scuole hanno motivato i punteggi attribuiti nelle rubriche. In particolare, abbiamo cercato di dare risposta alle seguenti domande:

- Quali temi emergono con maggiore frequenza nelle motivazioni?
- Le valutazioni espresse nelle motivazioni appaiono coerenti con la scelta dei livelli di qualità nella rubrica?
- Lo strumento di autovalutazione proposto, che ruolo ha svolto nel modo in cui le scuole hanno giustificato la scelta del livello di qualità? Più precisamente i temi introdotti dalle rubriche hanno orientato la formulazione delle motivazioni? I termini e le espressioni utilizzati nei descrittori delle rubriche hanno influenzato il lessico usato dalle scuole?

4.2 Metodo

Per comprendere come le scuole hanno motivato i punteggi auto-attribuiti si è proceduto mediante l'analisi quantitativa del contenuto con l'ausilio dei software WordStat e QDAMiner. Abbiamo considerato principalmente le frequenze dei termini e delle espressioni utilizzate dalle scuole e delle categorie inserite all'interno di specifici dizionari. La scelta delle unità di analisi (termini, espressioni e categorie) è stata effettuata a partire dalle domande di ricerca: individuare nuclei tematici emergenti dal corpus testuale (le motivazioni prodotte dalle scuole) e valutare l'influenza di elementi esterni (la rubrica di valutazione) sulla struttura delle argomentazioni e sul lessico utilizzato dalle scuole. Pertanto, abbiamo considerato sia le singole parole come unità di analisi, a partire dalle quali individuare nuclei di significato emergenti, sia specifici segmenti ripetuti (frasi) selezionati a partire dalla loro rilevanza, perché frequenti e in quanto corrispondenti a specifiche espressioni contenute nei descrittori delle rubriche.

Per ogni area del RAV, inoltre, abbiamo costruito un dizionario composto da un insieme di categorie. Le categorie definiscono delle distinzioni tra le unità di analisi a partire dalla loro appartenenza ad una classe, ovvero dall'aver qualcosa in comune. Le categorie utilizzate sono state individuate sia attraverso una procedura *abduktiva*, ovvero individuando nuclei tematici a partire dai termini maggiormente ricorrenti (es. progettazione) e associando ad essi altre parole ed espressioni, individuate nei testi, semanticamente collegati (es. didattica, periodica, comune,

ecc.)¹², sia a partire da motivazioni di carattere teorico e di ricerca¹³, come la necessità di verificare la presenza di sostantivi ed aggettivi che rimandassero alla presenza di valutazioni positive e negative all'interno delle motivazioni. Ad ogni dizionario, quindi, sono state associate sia delle categorie che definiscono temi sia delle categorie che comprendono termini ed espressioni a valenza positiva e negativa.

L'analisi è stata condotta su un campione nazionale di N = 390 istituzioni scolastiche¹⁴.

L'analisi esplorativa ha riguardato tre rubriche di valutazione: Risultati scolastici e Competenze chiave e di cittadinanza, afferenti alla dimensione Esiti degli studenti, e Curricolo, progettazione e valutazione, afferente alla dimensione delle Pratiche educative e didattiche. La scelta di queste rubriche è stata effettuata per testare la presenza di eventuali differenze nella giustificazione dei punteggi in base alla tipologia della dimensione e degli indicatori a esso associati (di risultato piuttosto che di processo). La rubrica Competenze chiave e di cittadinanza, inoltre, presenta la peculiarità di non essere associata a indicatori forniti dall'INVALSI o dal MIUR. Essa pertanto ha rappresentato una sfida per le scuole che hanno dovuto individuare propri indicatori a partire dai quali motivare la scelta del livello di qualità.

Abbiamo effettuato l'analisi delle frequenze delle categorie dei dizionari (e dei termini e delle espressioni ad essi associati). La distribuzione delle frequenze delle categorie è stata analizzata anche con riferimento ad alcune variabili: il punteggio auto-assegnato nella rubrica, l'ordine di scuola, la collocazione geografica e l'esperienza pregressa di autovalutazione.

È stata effettuata l'analisi delle co-occorrenze¹⁵ delle categorie con lo scopo di comprendere l'articolazione tematica delle motivazioni.

Infine, le frequenze dei termini e delle espressioni utilizzate nelle motivazioni è stata messa a confronto con le frequenze attese dei termini e delle espressioni utilizzati nei descrittori delle rubriche con lo scopo di analizzare il livello di somiglianza tra i testi prodotti dalle scuole e quelli presenti nelle rubriche.

4.2.1 Scuole partecipanti

Per quanto riguarda le scuole analizzate, il 68,7% è del primo ciclo e il 31,3% sono istituti scolastici di secondo grado. Rispetto alla distribuzione geografica, il 25,1% delle scuole si colloca al

¹² Per l'individuazione dei nuclei tematici abbiamo utilizzato alcune tecniche di classificazione contenute in WordStat (analisi dei cluster, analisi delle prossimità) e l'analisi delle parole nel contesto.

¹³ Precedenti studi che hanno analizzato i Rapporti di Autovalutazione prodotti dalle scuole hanno evidenziato la tendenza a privilegiare un approccio descrittivo piuttosto che valutativo (Bubb et al. 2007; Muzzioli et al. 2016).

¹⁴ Il campione è stato estratto con procedura di estrazione casuale stratificata per macroarea geografica tra le 10.115 scuole che hanno compilato il RAV (Nord Est: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Veneto; Nord Ovest: Liguria, Lombardi, Piemonte; Centro: Lazio, Marche, Toscana, Umbria; Sud: Abruzzo, Campania, Molise, Puglia; Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia).

¹⁵ L'analisi delle co-occorrenze consente di individuare le associazioni tra parole o categorie, individuando quelle parole o categorie che compaiono più spesso vicine tra loro.

Nord Ovest, il 16,2% al Nord Est, il 19,7% è situata al Centro, il 18,2% al Sud, infine, il 20% appartiene alla macroarea Sud e Isole.

Il 40,8% delle scuole ha dichiarato di avere già intrapreso in passato percorsi di autovalutazione. Per questa variabile, tuttavia, i dati a disposizione risentono dell'elevato numero di casi mancanti (32%)¹⁶.

4.3 Quali temi emergono con maggiore frequenza nelle motivazioni?

Per rispondere a questa domanda considereremo le frequenze dei termini maggiormente ricorrenti nelle motivazioni delle rubriche analizzate, così come espresse dalle scuole, e illustreremo la struttura dei dizionari costruiti per ciascuna rubrica, presentando il contenuto delle categorie incluse. Analizzeremo quindi la distribuzione delle frequenze delle categorie e considereremo l'analisi delle co-occorrenze delle stesse all'interno dei singoli documenti.

4.3.1 Rubrica Risultati scolastici

L'analisi dei termini maggiormente ricorrenti nelle motivazioni indicate dalle scuole nella rubrica Risultati scolastici (cfr. Appendice) ha permesso di individuare alcuni nuclei di significato intorno ai quali sono state costruite le categorie del dizionario ed entro le quali sono stati successivamente raggruppati i termini e le espressioni tipiche di questa area. Si tratta di tre categorie che raggruppano termini ed espressioni che definiscono i temi affrontati nelle motivazioni - Voti; Trasferimenti e abbandoni; Progressione scolastica - e di due categorie che contengono termini che fanno riferimento a descrizioni e valutazioni positive e negative dei temi individuati.

La categoria Voti è collegata ai termini e alle espressioni che si riferiscono alla descrizione della situazione dei voti assegnati agli studenti. In particolare, si tratta di termini ed espressioni adottati dalle scuole per descrivere la distribuzione dei voti in riferimento ai valori medi territoriali (cfr. Appendice per le frequenze dei termini associati alle categorie del dizionario Risultati scolastici). I termini associati a questa categoria hanno una frequenza piuttosto elevata (659), rappresentano quasi un terzo dei termini utilizzati nelle motivazioni di quest'area e sono presenti nella metà circa dei casi. Essa risulta, rispetto alle altre categorie del dizionario, piuttosto distintiva poiché associa ad un'elevata frequenza di termini la concentrazione degli stessi entro un numero relativamente limitato di casi ($TF*IDF^{17} = 185,5$) (tab. 4.1). Pertanto, possiamo ritenere che non tutte le scuole hanno parlato dei voti nelle motivazioni ma quelle che lo hanno fatto hanno

¹⁶ Nella Piattaforma Operativa Unitaria (POU) è presente una sezione a parte, meno evidente rispetto alle sezioni più pregnanti del RAV, per rispondere alle domande relative sia al processo di autovalutazione attuato sia alle esperienze pregresse di autovalutazione.

¹⁷ Il valore di $TF*IDF$ esprime il rapporto tra la frequenza totale di un termine o frase per l'inverso della frequenza all'interno dei singoli documenti. Si tratta di una tecnica empirica messa a disposizione da WordStat per valutare il grado di rilevanza di uno specifico termine, espressione o categoria di termini. Il criterio adottato è che se un termine appare frequentemente è importante, se appare in molti documenti è meno importante.

utilizzato molti termini per descrivere la propria situazione e quindi, presumibilmente, hanno trattato questo tema in maniera piuttosto estesa.

Tab. 4.1 Categorie del dizionario Risultati scolastici.

	Frequenza	%	No. Casi	% Casi	TF • IDF
Voti	659	32.62%	204	52.31%	185.5
Trasferimenti abbandoni	489	24.21%	251	64.36%	93.6
Successo scolastico pos	373	18.47%	230	58.97%	85.5
Progressione scolastica	333	16.49%	215	55.13%	86.1
Successo scolastico neg	166	8.22%	128	32.82%	80.3

La categoria Trasferimenti e abbandoni contiene i termini e le espressioni che le scuole utilizzano per riferirsi o per descrivere la propria situazione in merito a trasferimenti in entrata e uscita, agli abbandoni e ad altri aspetti relativi al problema della dispersione. I termini e le espressioni contenuti in questa categoria sono piuttosto frequenti, rappresentano quasi un quarto dei termini utilizzati e sono presenti nel maggior numero di casi (64,4%).

La categoria Progressione scolastica si riferisce ai termini e alle espressioni utilizzati per riferirsi al passaggio degli studenti da una classe all'altra e a temi connessi a questo aspetto, come il numero dei non ammessi, dei bocciati, degli studenti in debito formativo, ecc.. Si tratta di una categoria che presenta un numero relativamente basso di occorrenze (16,5%) ma presente in oltre il 55% dei casi.

La categoria che si riferisce ai termini e alle espressioni utilizzati per esprimere una valutazione positiva o per definire situazioni di equilibrio e di adeguatezza in merito ai temi sopra identificati contiene il 18,5% dei termini e delle espressioni utilizzate che risultano presenti in quasi il 60% dei casi.

Infine, i termini associati a valutazioni negative o a situazioni di criticità sono meno diffusi; essi sono, infatti, meno della metà di quelli con valenza positiva e riguardano quasi un terzo dei documenti analizzati. (Tab. 4.1).

Si osservano alcune differenze significative in base all'ordine di scuola nelle frequenze dei termini associati alle diverse categorie. In particolare, le scuole del I ciclo utilizzano più spesso, rispetto alle scuole del II ciclo, termini ed espressioni associati alla categoria Voti. Le scuole del secondo ciclo invece fanno riferimento con maggiore frequenza ai termini associati alla categoria Progressione scolastica. Ciò può essere spiegato con la maggiore rilevanza che assumono aspetti quali l'ammissione alle classi successive e la gestione dei debiti formativi per gli istituti scolastici del II ciclo. Infine, questi ultimi tendono ad utilizzare con maggiore frequenza, rispetto agli istituti del primo ciclo, termini ed espressioni a valenza negativa (tab. 4.2).

Tab. 4.2 Categorie del dizionario Risultati scolastici per ordine di scuola.

	Primo ciclo	Secondo ciclo	Chi2	P (2-tails)
Voti	35.30%	27.15%	5.412	0.02
Trasferimenti abbandoni	23.51%	25.64%	2.378	0.123
Successo scolastico pos	18.79%	17.80%	0.002	0.963
Progressione scolastica	14.96%	19.61%	8.711	0.003
Successo scolastico neg	7.44%	9.80%	4.479	0.034

L'incrocio con la variabile territoriale, fa emergere differenze statisticamente significative per alcune categorie. In particolare, i termini associati alla categoria Progressione scolastica vengono utilizzati con maggiore frequenza dalle scuole collocate nelle macroaree Nord Ovest e Sud e Isole. D'altro canto, i termini associati alla categoria Voti sono più frequenti nelle motivazioni delle scuole del Nord Est e del Sud. Infine, le scuole situate nelle macroaree Nord Ovest e Sud e Isole tendono ad utilizzare con maggiore frequenza termini a valenza negativa (tab. 4.3).

Tab. 4.3 Categorie del dizionario Risultati scolastici per area geografica.

	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud	Sud e Isole	Chi2	P (2-tails)
Voti	34.64%	32.61%	31.41%	33.93%	31.37%	10.416	0.034
Trasferimenti abbandoni	23.18%	21.41%	23.87%	28.57%	25.68%	8.602	0.072
Successo scolastico pos	21.23%	19.25%	20.85%	17.50%	14.11%	11.425	0.022
Progressione scolastica	14.53%	17.88%	16.83%	13.21%	18.11%	15.441	0.004
Successo scolastico neg	6.42%	8.84%	7.04%	6.79%	10.74%	15.08	0.005

Infine, alcune differenze emergono tra le scuole che hanno e non hanno avuto precedenti esperienze di autovalutazione. Le prime tendono a trattare con maggiore frequenza i temi legati alla distribuzione dei voti per fasce (34,6% rispetto a 28,1%) mentre le seconde tendono a essere maggiormente rappresentate tra le scuole che utilizzano più spesso espressioni a valenza negativa (11,4% rispetto a 7%).

Per comprendere il contesto nel quale si collocano queste differenze e il loro significato abbiamo previsto di realizzare un approfondimento mediante l'analisi qualitativa del contenuto.

L'analisi delle co-occorrenze delle cinque categorie nei singoli documenti fornisce un'idea del modo in cui le scuole hanno articolato le motivazioni, ovvero quali temi tendono ad essere trattati insieme e quale tipo di valutazione viene loro associata.

L'analisi delle co-occorrenze tra le categorie all'interno di un caso (coefficiente Jaccard¹⁸) evidenzia che la categoria Trasferimenti e abbandoni, presente nel maggior numero dei casi,

¹⁸ Il coefficiente Jaccard rileva la compresenza di due elementi nella stessa unità di analisi, nel nostro caso l'intero documento. È calcolato a partire dalla formula $a/(a+b+c)$ dove a rappresenta i casi nei quali entrambi gli item ricorrono e b e c rappresentano i casi nei quali uno degli item è presente ma non l'altro. In questo coefficiente viene dato uguale peso alle co-occorrenze e alle non occorrenze.

ricorre nel 58% dei casi con la categoria Voti. La prima tuttavia, nel 29,2% dei casi ricorre in assenza della categoria Voti. Trasferimenti e abbandoni ricorre meno spesso insieme a Progressione scolastica (nel 53% dei casi). Anche in questo caso, la prima appare in assenza della seconda nel 29,3% dei casi. Voti ricorre frequentemente con la categoria Progressione scolastica: nel 54% dei casi esse sono compresenti nello stesso documento, in 57 casi (nel 17,8% dei casi) Voti è presente ma non Progressione scolastica.

La categoria che contiene termini ed espressioni a valenza positiva ricorre nel 55% dei casi con Voti, nel 52,2% con Trasferimenti e abbandoni e nel 51,9 con Progressione scolastica. I termini a valenza negativa ricorrono con maggiore frequenza con Progressione scolastica (38,3% dei casi), nel 36,1% dei casi è presente insieme a Voti e nel 35,4% con Trasferimenti e abbandoni (tab. 4.4).

Tab. 4.4 Co-occorrenze delle categorie del dizionario Risultati scolastici (coefficiente Jaccard).

	Progressione Scolastica	Successo Scolastico Neg	Successo Scolastico Pos	Trasferimenti Abbandoni	Voti
Progressione scolastica	1				
Successo scolastico neg	0.383	1			
Successo scolastico pos	0.519	0.274	1		
Trasferimenti abbandoni	0.533	0.354	0.522	1	
Voti	0.54	0.361	0.55	0.58	1

Le articolazioni tematiche più frequenti nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici riguardano da un lato la trattazione di aspetti legati a trasferimenti e abbandoni e alla distribuzione dei voti degli studenti associati a valutazioni di tipo positivo e dall'altro l'associazione tra il tema della progressione scolastica e quello dei voti associati anch'essi a valutazioni positive. L'associazione con espressioni a valenza negativa è meno frequente ma riguarda soprattutto la trattazione di aspetti legati alla progressione scolastica.

Infine, tra le parole utilizzate dalle scuole nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici ricorrono anche alcuni termini come "percentuale", "percentuali", "media" e "medie", che rimandano alla descrizione dei dati e al loro confronto con valori di riferimento. Nelle Linee guida per la compilazione del RAV, tra i criteri forniti alle scuole per motivare la scelta del livello di qualità nella rubrica si è fatto un riferimento esplicito sia al criterio della completezza, ovvero alla motivazione del giudizio a partire dall'analisi di tutti i dati a disposizione sia al criterio dell'accuratezza, cioè al confronto tra i dati della scuola con i valori di riferimento come le medie territoriali. La presenza di questi termini evidenzia un riferimento esplicito ai dati e alla loro comparazione nelle motivazioni. Nel corpus testuale analizzato sono presenti 114 occorrenze¹⁹ relative ai termini indicati, distribuite in 107 casi. Poiché la quota di co-occorrenze dei termini negli stessi documenti è minima, emerge che, in oltre un quarto dei casi, le scuole hanno fatto un riferimento esplicito ai dati per motivare la scelta del livello di qualità.

¹⁹ In questo caso, per occorrenza si intende il numero di volte in cui una unità lessicale ricorre all'interno dell'insieme dei documenti analizzati.

4.3.2 Rubrica Competenze chiave e di cittadinanza

Il dizionario della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza comprende tre categorie: Competenze chiave e di cittadinanza; Valutazione competenze e Esiti competenze. Queste categorie individuate attraverso una procedura induttiva a partire dai termini più frequenti nell'insieme dei documenti relativi alle motivazioni per l'assegnazione del punteggio nella scala (cfr. Appendice), riflettono le tre dimensioni contenute nei descrittori della rubrica. In tali descrittori, infatti, si esplicita il significato delle competenze chiave e di cittadinanza alle quali si fa riferimento, si indicano gradi diversi di sviluppo di tali competenze e si richiama la presenza/assenza di strumenti per la valutazione delle competenze non disciplinari.

La prima categoria contiene tutti i termini e le espressioni che esplicitamente richiamano le Competenze chiave e di cittadinanza o che possono essere semanticamente ricondotti a tale ambito (competenze sociali, civiche, trasversali, educazione alla legalità, ecc.) (cfr. Appendice per consultare le frequenze dei termini e delle espressioni associati alle categorie del dizionario). Si tratta della categoria che contiene la maggior parte dei termini e delle espressioni utilizzate (oltre 2.200), ovvero più della metà dei termini utilizzati nelle motivazioni riconducibili a quest'area, che compaiono nell'86,9% dei documenti considerati.

Le espressioni contenute nella categoria Valutazione competenze riguardano la descrizione degli strumenti utilizzati per rilevare le competenze chiave e di cittadinanza o il riferimento alla loro assenza o alla necessità di integrare e migliorare le modalità di rilevazione delle stesse. I termini e le espressioni contenute in questa categoria sono meno frequenti, rappresentano poco più del 20% di tutti i termini utilizzati ma comunque essi compaiono nel 72% dei casi.

Infine, i termini e le espressioni che si riferiscono ai Esiti raggiunti dagli studenti nelle competenze chiave e di cittadinanza rappresentano complessivamente il 28,6% dei termini utilizzati e risultano distribuiti nel 73,1% dei documenti. Questa categoria risulta particolarmente discriminante poiché si tratta di una categoria piuttosto frequente ma presente in un numero più contenuto di casi rispetto alla categoria Competenze chiave e di cittadinanza ($TF \cdot IDF = 176,9$). Tra gli item inseriti in quest'ultima categoria, oltre l'84% è rappresentato da item a valenza positiva che esprimono cioè l'idea di un risultato adeguato o positivo. I termini e le espressioni positive ricorrono nel 67,7% dei casi; quelle negative nel 33,8% dei casi. Abbiamo quindi scelto, ai fini delle analisi, di suddividere ulteriormente la categoria Esiti competenze in Esiti positivi e Esiti negativi.

Tab. 4.5 Categorie del dizionario della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.

	Frequenza	%	No. Casi	% Casi	TF • IDF
Competenze chiave e di cittadinanza	2304	50.82%	339	86.92%	140.2
Esiti competenze	1299	28.65%	285	73.08%	176.9
Valutazione competenze	931	20.53%	281	72.05%	132.5

Si evidenziano alcune differenze significative nella distribuzione delle categorie del dizionario Competenze chiave e di cittadinanza in base alla collocazione geografica delle scuole. Le scuole situate nella macroarea Sud e Isole tendono a utilizzare con maggiore frequenza i termini e le espressioni associate alla categoria Competenze chiave e di cittadinanza mentre le scuole delle regioni meridionali utilizzano con minore frequenza espressioni a valenza positiva (tab. 4.6).

Tab. 4.6 Categorie del dizionario Competenze chiave e di cittadinanza per area geografica.

	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud	Sud e Isole	Chi2	P (2-tails)
Competenze chiave e di cittadinanza	48.60%	51.42%	50.05%	50.36%	53.43%	23.298	0
Esiti positivi	27.27%	23.56%	25.08%	22.32%	22.35%	38.803	0
Valutazione competenze	20.76%	20.35%	20.97%	22.46%	18.58%	12.528	0.014
Esiti negativi	3.37%	4.67%	3.90%	4.86%	5.64%	3.375	0.497

Inoltre, le scuole che hanno già sperimentato percorsi di autovalutazione tendono a utilizzare con maggiore frequenza i termini associati alle categorie Competenze chiave e Valutazione competenze. Non sono presenti differenze significative tra le motivazioni delle scuole del primo e del secondo ciclo.

L'analisi delle co-occorrenze conferma che nella maggior parte delle motivazioni le scuole trattano sia il tema delle competenze sia quello della loro valutazione. Le categorie Competenze chiave e di cittadinanza e Valutazione studenti co-occorrono nel 78,2% dei casi. Le due categorie compaiono nello stesso documento 267 volte, tuttavia Competenze chiave di cittadinanza ricorre in assenza della categoria Valutazione competenze 67 volte, ovvero nel 19,2% dei casi, mentre quest'ultima compare in assenza della prima solo 9 volte. Competenze chiave e di cittadinanza ricorre frequentemente anche con i termini e le espressioni a valenza positiva (nel 74,2% dei casi) mentre risulta associata a espressioni a valenza negativa nel 37,4% dei casi.

Allo stesso modo, la categoria Valutazione competenze è associata ad espressioni positive nel 67,6% dei casi e ad espressioni negative nel 36% dei casi (tab.4.7).

Tab 4.7 Co-occorrenze delle categorie del dizionario Competenze chiave e di cittadinanza (Coefficiente Jaccard).

	Competenze chiave e di cittadinanza	Negativi	Positivi	Valutazione competenze
Competenze chiave e di cittadinanza	1			
Negativi	0.374	1		
Positivi	0.742	0.379	1	
Valutazione competenze	0.782	0.36	0.676	1

L'analisi delle co-occorrenze suggerisce che le scuole nelle motivazioni tendono a descrivere o a nominare la tipologia di competenze alle quali fanno riferimento, in qualche caso descrivendo specifici progetti o richiamando gli obiettivi formativi individuati in questo ambito. Questo tema è quasi sempre affrontato insieme a quello della Valutazione delle competenze. Le scuole descrivono gli strumenti utilizzati per la rilevazione delle competenze chiave e di cittadinanza, oppure fanno riferimento alla loro assenza o necessità di integrarli o migliorarli. Solo in una minoranza di casi le scuole non trattano questo secondo aspetto. Inoltre, ad entrambi i temi sono associati in modo pressoché simile valutazioni sia di tipo positivo sia negativo.

4.3.3 Rubrica Curricolo, progettazione e valutazione

I termini e le espressioni utilizzati nelle motivazioni dei giudizi della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione sono stati raggruppati in sei categorie. Quattro categorie si riferiscono ai temi maggiormente trattati, ovvero il Curricolo di scuola, l'Offerta formativa extracurricolare, la Progettazione didattica e la Valutazione degli studenti. Due categorie contengono i termini che esprimono aspetti o valutazioni positivi e negativi (cfr. l'Appendice per visualizzare le frequenze dei termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica).

La distribuzione di frequenze evidenzia che le categorie Valutazione degli studenti e Progettazione didattica sono quelle più frequenti. I termini e le espressioni associati a ognuna di esse rappresentano quasi la metà dei termini utilizzati nelle motivazioni. Esse sono inoltre presenti nel 73,8% e 74,1% dei documenti considerati. La categoria Curricolo di scuola è la più diffusa: è infatti presente in quasi il 76% dei documenti, tuttavia i termini ad essa associati non ricorrono frequentemente (nel 18,4% dei casi). Anche la categoria Offerta formativa presenta un numero di occorrenze piuttosto contenuto (rappresenta il 18,5% circa dei termini utilizzati nelle motivazioni); tuttavia essa è presente in un limitato numero di casi (56,9%). Questa categoria quindi si distingue dalle altre poiché è utilizzata da un numero più limitato di scuole che però le dedicano una certa rilevanza in termini di parole utilizzate (TF*IDF = 231,3).

I termini associati a valutazioni positive e negative sono meno frequenti. Come già osservato anche per le altre rubriche, i termini a valenza positiva ricorrono con una frequenza significativamente superiore rispetto a quelli a valenza negativa (12,4% rispetto a 3%). I primi sono presenti nel 51,8% dei casi, i secondi nel 32,8% (tab. 4.8). La frequenza dei termini positivi e negativi nelle motivazioni di questa rubrica risulta complessivamente inferiore se paragonata a quella delle due rubriche relative agli esiti. Questi termini rappresentano poco più del 15,5% delle parole utilizzate nella motivazione della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione mentre si aggirano intorno al 27-28% nelle rubriche Risultati scolastici e Competenze chiave e di cittadinanza.

Tab. 4.8 Categorie del dizionario Curricolo, progettazione e valutazione.

	Frequenza	%	No. Casi	% Casi	TF • IDF
Valutazione studenti	1222	23.88%	288	73.85%	160.9
Progettazione didattica	1216	23.76%	289	74.10%	158.3
Offerta formativa	945	18.46%	222	56.92%	231.3
Curricolo di scuola	943	18.43%	296	75.90%	112.9
Curricolo pos	635	12.41%	202	51.79%	181.4
Curricolo neg	157	3.07%	128	32.82%	76

La distribuzione delle categorie del dizionario in base all'ordine di scuola evidenzia differenze significative solo per il tema della Progettazione didattica i cui termini ricorrono con frequenza superiore, anche se moderata, nelle motivazioni delle scuole del II ciclo (24,8%) rispetto a quelle del I ciclo (23,2%) e per i termini a valenza positiva, presenti in misura maggiore nelle motivazioni delle scuole del II ciclo (13% rispetto a 12%). Non si evidenziano differenze statisticamente significative tra le scuole in base alla precedente esperienza di autovalutazione.

La distribuzione delle categorie per area geografica evidenzia che nelle motivazioni delle scuole del Nord-Ovest e del Sud e Isole sono maggiormente frequenti i termini e le espressioni associate alla categoria Valutazione studenti. Quelle del Nord Ovest, inoltre, si sono focalizzate, con minore frequenza, sull'Offerta formativa, infatti risultano meno frequenti nelle loro motivazioni i termini associati a questa categoria. Infine, Il tema della progettazione didattica è stato affrontato in maniera abbastanza trasversale da tutte le scuole anche se risultano più frequenti i termini associati a questa categoria nelle motivazioni delle scuole del Nord Est e del Centro (tab. 4.9).

Tab. 4.9 Categorie del dizionario Curricolo, progettazione e valutazione per area geografica.

	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud	Sud e Isole	Chi2	P (2-tails)
Valutazione studenti	20.84%	26.05%	23.07%	22.12%	26.22%	13.688	0.008
Progettazione didattica	24.51%	23.66%	24.32%	23.17%	23.07%	12.98	0.011
Offerta formativa	21.17%	15.60%	18.92%	19.56%	18.50%	16.914	0.002
Curricolo di scuola	18.57%	18.51%	17.37%	19.32%	18.50%	6.14	0.189
Curricolo pos	12.20%	12.99%	12.74%	12.92%	10.88%	9.7	0.046
Curricolo neg	2.70%	3.19%	3.57%	2.91%	2.83%	3.07	0.546

L'analisi delle co-occorrenze evidenzia che Il tema del Curricolo di scuola è quasi sempre trattato insieme a quello della Valutazione degli studenti (nel 77,5% dei casi) e della Progettazione didattica (nel 76,2%). La categoria Valutazione degli studenti co-occorre con la categoria Progettazione didattica in quasi l'80% delle motivazioni. Il tema dell'ampliamento dell'Offerta formativa ricorre più frequentemente con i temi del curricolo di scuola (nel 68,2% dei casi) e della Progettazione didattica (67%) mentre risulta associato con una frequenza leggermente inferiore al tema della Valutazione degli studenti (le due categorie co-occorrono nel 66,1% dei casi). La categoria Offerta didattica è anche quella che ricorre con maggiore frequenza insieme a termini a valenza positiva (nel 71% dei casi) e negativa (nel 44,6% dei casi). Le altre tre categorie ricorrono con frequenza simile con termini a valenza positiva (nel 60% circa dei casi) e negativa (nel 40% circa dei casi). Infine, osserviamo che in una buona percentuale di documenti (46%) risultano compresenti termini a valenza positiva e negativa, riconducibili alle scuole che si sono posizionate nei livelli intermedi della scala di valutazione.

Tab. 4.10 Co-occorrenze delle categorie del dizionario Curricolo, progettazione e valutazione (coefficiente Jaccard).

	Curricolo di scuola	Curricolo neg	Curricolo pos	Offerta formativa	Progettazione didattica	Valutazione studenti
Curricolo di scuola	1					
Curricolo neg	0.409	1				
Curricolo pos	0.601	0.46	1			
Offerta formativa	0.682	0.446	0.71	1		
Progettazione didattica	0.762	0.404	0.61	0.67	1	
Valutazione studenti	0.775	0.41	0.617	0.661	0.781	1

L'articolazione evidenziata dall'analisi delle co-occorrenze permette di affermare che le argomentazioni prodotte dalle scuole sono in gran parte coincidenti con la strutturazione della rubrica di valutazione. I termini e le espressioni maggiormente ricorrenti richiamano gli ambiti di valutazione delineati nei descrittori della rubrica che, per ogni livello, articola gli aspetti di qualità da considerare rispetto alla definizione del curriculum di scuola, all'ampliamento dell'offerta formativa, alle modalità della progettazione didattica e della valutazione degli studenti. La maggior parte delle scuole dedica maggiore attenzione ai temi del curriculum, della progettazione e della valutazione, un numero più contenuto di scuole dedica spazio all'offerta formativa.

4.3.4 I temi - in sintesi

L'analisi delle categorie dei dizionari delle rubriche ha evidenziato come, dal punto di vista del contenuto, le scuole tendano a riprendere nelle motivazioni i temi proposti dai descrittori delle rispettive rubriche. Dal punto di vista della validità dello strumento, questo risultato è positivo poiché fornisce un riscontro empirico del fatto che le scuole effettivamente si sono interrogate e hanno espresso una valutazione sugli aspetti ritenuti rilevanti dal quadro di riferimento e operazionalizzati nel RAV. È interessante osservare, inoltre, che la maggior parte delle scuole non si è limitata a illustrare la propria situazione descrivendo obiettivi, progetti o attività realizzate ma si è espressa evidenziando punti di forza e criticità sul proprio operato come dimostra la frequenza con cui i termini a valenza positiva o negativa sono presenti nei casi considerati.

Rispetto ai temi trattati nelle motivazioni, rimangono aspetti importanti da approfondire. Ciò sarà possibile attraverso un'analisi qualitativa del contenuto che potrà far emergere sia la presenza di eventuali nuclei tematici introdotti dalle scuole, e non previsti dalle rubriche, sia di approfondire alcuni aspetti del lavoro delle scuole su questioni specifiche come la progettazione relativa allo sviluppo delle competenze chiave e di cittadinanza, le modalità di valutazione di tali competenze adottate dalle scuole, i punti di forza e le criticità rappresentati dalle scuole.

4.4 Le motivazioni espresse sono coerenti con il livello di qualità attribuito nelle rubriche?

Per rispondere a questa domanda abbiamo cercato di comprendere come le categorie dei dizionari delle rubriche analizzate si distribuiscono in base al punteggio attribuito dalle scuole nella scala di valutazione. I punteggi da 1 a 7 sono stati ricodificati in tre livelli: un livello medio-basso (livelli 1-3), un livello intermedio (livello 4) e un livello medio-alto (livelli 5-7).

4.4.1 Risultati scolastici

Nell'area Risultati scolastici le scuole del campione si sono posizionate su tutti i livelli della scala di valutazione. Tuttavia, la distribuzione dei punteggi è decisamente spostata sui livelli medio-alti: il 62,3% si colloca sui livelli 5, 6 e 7 e solo il 12,2% sui livelli 1, 2 e 3. Il 25,4% sceglie una collocazione centrale.

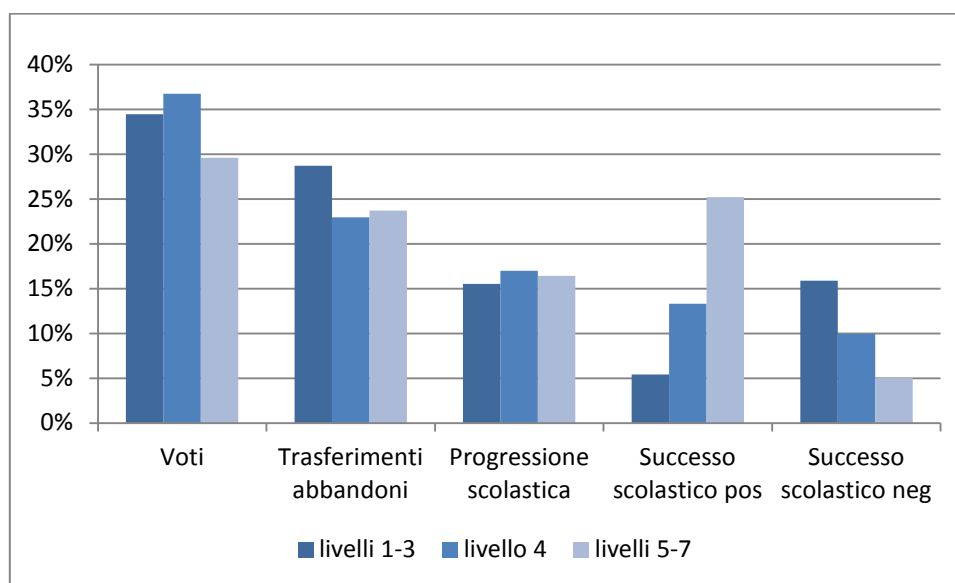
Tab. 4.11 Punteggi auto-assegnati nella rubrica Risultati scolastici.

Valore	Frequenza	Percentuale totale	Percentuale valida
Livelli 1-3	47	12.1%	12.1%
Livello 4	99	25.4%	25.6%
Livelli 5-7	241	61.8%	62.3%
Totale	387	99%	100%

La distribuzione delle categorie del dizionario Risultati scolastici evidenzia differenze significative in base al livello di punteggio assegnato dalle scuole. I termini associati alla categoria Trasferimenti e abbandoni sono più frequenti nelle motivazioni delle scuole che si sono attribuite punteggi medio-bassi che, infatti, vi fanno riferimento nel 28,7% dei casi (fig. 3.1). I termini associati alla categoria Voti ricorrono con maggiore frequenza nelle motivazioni espresse dalle scuole che si sono collocate nei livelli medio-basso e intermedio. La trattazione di aspetti legati alla progressione scolastica degli studenti da un anno all'altro o tra cicli scolastici è più frequente nelle scuole che si sono posizionate sui livelli intermedio e medio-alto.

Infine, i termini e le espressioni a valenza positiva sono più frequenti nelle motivazioni delle scuole che si attribuiscono punteggi medio-alti (oltre un quarto delle occorrenze) e intermedio (13,3%); viceversa, quelli a valenza negativa sono più frequenti tra le scuole che si sono attribuite punteggi medio-bassi (15,9%) e intermedi (9,9%). Questo risultato rappresenta una prima conferma dell'esistenza di una certa coerenza tra il punteggio auto-attribuito e la motivazione fornita dalla scuola.

Fig. 4.1 Categorie del dizionario Risultati scolastici per livello di punteggio auto-assegnato.



4.4.2 Competenze chiave e di cittadinanza

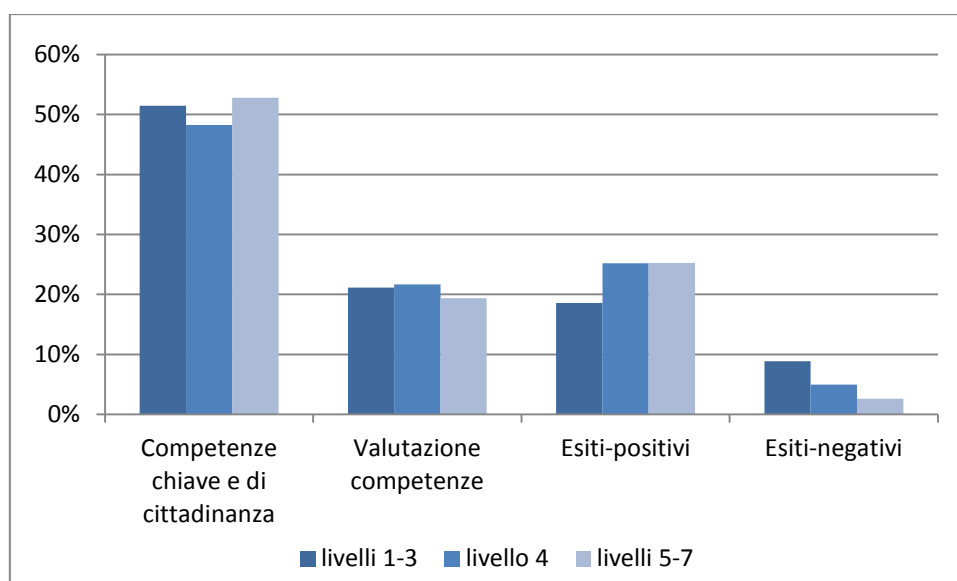
Nell'area Competenze chiave e di cittadinanza, la maggior parte delle scuole del campione si attribuisce un punteggio nella scala di valutazione compreso tra 5 e 7. Consistente è anche la quota degli istituti scolastici che si collocano nella fascia intermedia (quasi il 30%). Poco più del 15% si posiziona nel livello medio-basso.

Tab. 4.12 Punteggi auto-assegnati nella rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.

Valore	Frequenza	Percentuale totale	Percentuale valida
Livelli 1-3	60	15.4%	15.5%
Livello 4	115	29.5%	29.7%
Livelli 5-7	212	54.4%	54.8%
Totale	387	99%	100%

Anche in questo caso la distribuzione delle categorie del dizionario per livello di punteggio nella rubrica evidenzia differenze statisticamente significative. In primo luogo, risulta confermata la differenza nella distribuzione dei termini a valenza positiva e negativa che risulta coerente con il livello di punteggio attribuito. I termini a valenza positiva ricorrono con maggiore frequenza nelle motivazioni delle scuole che si sono collocate sia nel livello medio-alto ma anche in quello intermedio. Quelli a valenza negativa sono invece significativamente più frequenti nei documenti delle scuole posizionate nel livello medio-basso. Rispetto ai temi trattati nelle motivazioni, le scuole che si sono attribuite punteggi medio-alti tendono ad utilizzare con maggiore frequenza termini ed espressioni associate alla categoria Competenze chiave e di cittadinanza. Le scuole collocate nei livelli medio-basso e intermedio dedicano maggiore spazio alla questione della valutazione delle competenze. Rispetto a questo punto, l'analisi qualitativa del contenuto permetterà di comprendere come le scuole affrontano il tema della Valutazione delle competenze chiave e di cittadinanza (descrivendo le modalità di valutazione utilizzate, evidenziando l'assenza di strumenti di valutazione o i limiti degli strumenti utilizzati) e in che termini i riferimenti agli Esiti delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti effettuati nelle motivazioni sono ancorati a specifiche procedure di valutazione.

Fig. 4.2 Categorie del dizionario Competenze chiave e di cittadinanza per livello di punteggio auto-assegnato.



4.4.3 Curricolo, progettazione e valutazione

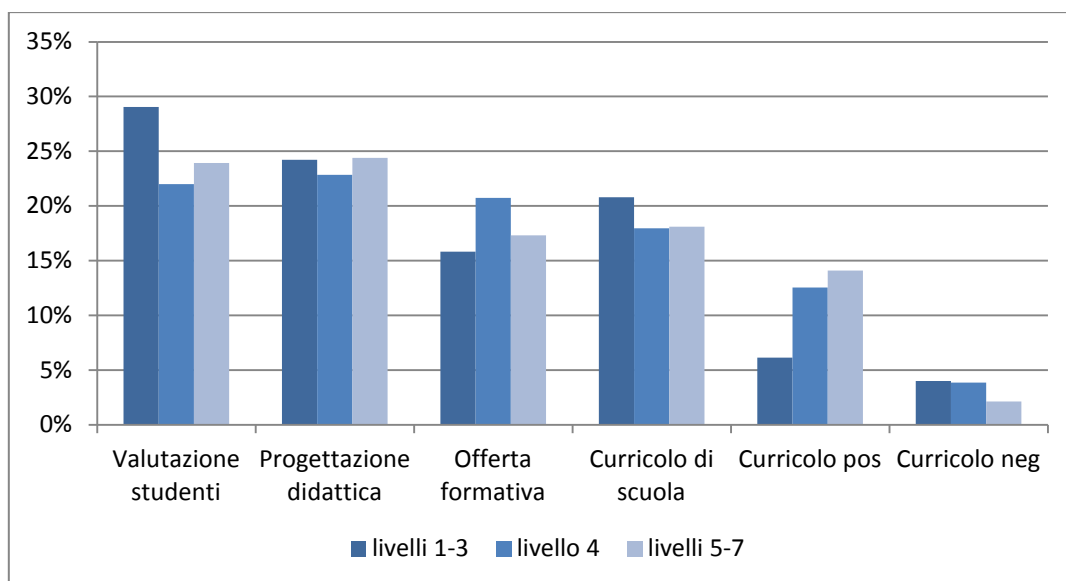
Nell'area Curricolo, progettazione e valutazione, la metà delle scuole campionate si attribuisce un punteggio medio-alto, oltre il 30% si colloca in posizione intermedia nella scala di valutazione e il 18,6% sceglie il livello medio-basso.

Tab. 4.13 Punteggi auto-assegnati nella rubrica Curricolo, progettazione e valutazione.

Valore	Frequenza	Percentuale totale.	Percentuale valida
Livelli 1-3	72	18.5%	18.6%
Livello 4	120	30.8%	31.0%
Livelli 5-7	195	50.0%	50.4%
Totale	387	99%	100%

La distribuzione delle frequenze dei termini associati alle varie categorie evidenzia che le scuole che si posizionano nei livelli medio-bassi tendono ad utilizzare con maggiore frequenza termini ed espressioni associati alle categorie Valutazione studenti e Curricolo di scuola. Piuttosto frequenti sono anche i termini associati alla categoria Progettazione didattica che ricorrono in oltre il 24% delle motivazioni delle scuole con punteggio medio-bassi ma che sono altrettanto frequenti in quelle delle scuole con punteggi medio-alti. Ciò che sembra caratterizzare invece le scuole con punteggio intermedio è il maggior spazio riservato ai termini associati alla categoria Offerta formativa. Possiamo ipotizzare che queste scuole presentino la qualità della propria offerta formativa come punto di forza. Abbiamo visto, infatti, nell'analisi delle co-occorrenze che questa categoria presenta un livello molto elevato di occorrenza con i termini a valenza positiva.

Fig. 4.3 Categorie del dizionario curricolo, progettazione e valutazione per livello di punteggio auto-assegnato.



4.4.4 La coerenza delle motivazioni - in sintesi

L'analisi quantitativa del contenuto delle motivazioni delle rubriche considerate permette di sostenere l'ipotesi di una sostanziale coerenza tra i punteggi auto-attribuiti nella scala di valutazione e quanto dichiarato dalle scuole a sostegno della propria scelta. La frequenza dei termini positivi nelle tre rubriche è superiore nelle motivazioni delle scuole che si sono collocate nei livelli medio-alti rispetto alle scuole posizionate sui livelli medio-bassi. Viceversa, i termini a valenza negativa sono più frequenti nelle motivazioni delle scuole che si sono attribuite punteggi medio-bassi. Questo risultato supporta quanto già evidenziano nell'analisi dei punteggi, ovvero che le scuole hanno riflettuto sulla propria situazione in ognuna delle aree del RAV, scegliendo il punteggio ritenuto più adeguato a rappresentare il proprio livello di qualità e proponendo delle motivazioni coerenti con tale scelta.

L'analisi qualitativa del contenuto permetterà di comprendere maggiormente le ragioni delle differenze nella trattazione di alcuni specifici temi da parte delle scuole che si attribuiscono livelli di qualità differenti.

5. Che ruolo hanno svolto le rubriche di valutazione nel modo in cui le scuole hanno giustificato la scelta del livello di qualità?

La domanda che guida lo studio esplorativo è comprendere come le scuole hanno motivato i punteggi delle rubriche. L'intera struttura del RAV è stata pensata per guidare le scuole attraverso un percorso che, partendo dall'analisi degli indicatori, passando per la riflessione sui punti di forza e di debolezza sollecitati dalle domande guida, portasse, infine, alla scelta di un livello di qualità sulla rubrica, corrispondente al giudizio formulato sulla situazione della scuola. La rubrica di valutazione è uno strumento piuttosto strutturato che, se da un lato ha la funzione di orientare il giudizio, riducendo la discrezionalità delle scuole, dall'altro può avere l'effetto non desiderato di influenzare il modo in cui le scuole esprimono tale giudizio. Ciò può avvenire attraverso i descrittori dei livelli di qualità che introducono specifiche tematiche e definiscono specifici aspetti degli ambiti oggetto di valutazione, che potrebbero diventare gli unici considerati rilevanti dalle scuole. O anche, proponendo specifici termini per definire gli oggetti della valutazione e specifiche espressioni per definire i livelli di qualità che possono essere ripresi dalle scuole all'interno di argomentazioni più o meno articolate ed approfondite. L'analisi delle somiglianze tra le motivazioni espresse dalle scuole e i descrittori delle rubriche ha la finalità di esplorare i possibili effetti dell'uso di strumenti di autovalutazione sulla qualità del processo di autovalutazione.

L'analisi fin qui condotta ha evidenziato come l'articolazione delle tematiche contenute nelle motivazioni sia fortemente coerente con gli indicatori delle aree considerate e con gli ambiti di valutazione identificati dalle rispettive rubriche.

Anche alcuni dei termini e delle espressioni che ricorrono con una certa frequenza nelle motivazioni sono gli stessi utilizzati nei descrittori delle rubriche. Possiamo, per esempio, citare l'espressione "documenti ministeriali", utilizzata negli spazi aperti dedicati alle motivazioni della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione che ricorre nel 40% dei documenti analizzati; nella stessa rubrica anche l'espressione "progettazione didattica periodica" presente nel descrittore è richiamata nel 27,1% delle motivazioni relative alla rubrica. Così è per l'espressione "concentrazione anomala" utilizzata nei descrittori della rubrica Risultati scolastici per indicare una situazione di non equilibrio nella distribuzione dei voti o di trasferimenti e abbandoni è ripresa nelle motivazioni dal 6,4% delle scuole. Nell'area Competenze chiave e di cittadinanza, alcune espressioni presenti nei descrittori della rubrica vengono riprese e inserite nelle motivazioni da un numero consistente di scuole. Si tratta delle espressioni: "organizzazione dello studio", presente nel 38,2% dei documenti, "rispetto delle regole" che ricorre nel 36,7% dei casi, "autoregolazione dell'apprendimento" utilizzata dal 33,1% delle scuole. L'area Competenze chiave e di cittadinanza, come abbiamo anticipato, rappresenta la meno strutturata del RAV poiché non sono stati forniti alle scuole indicatori e valori di riferimento ma sono state proposte solamente alcune domande guida per orientare la riflessione. Le scuole quindi potevano scegliere di narrare nelle motivazioni la propria esperienza in merito ai progetti e alle iniziative svolte per promuovere le competenze chiave e di cittadinanza e di illustrare i criteri utilizzati per valutare il raggiungimento dei risultati in questo ambito. Il fatto che una buona parte di scuole abbia utilizzato le espressioni contenute nei descrittori per motivare il proprio giudizio in quest'area può essere considerato sia un tentativo di creare un ambito di significati condiviso, attraverso l'utilizzo di un lessico comune, sia una mera riproposizione o un adeguamento alle definizioni proposte dall'INVALSI.

Per indagare ulteriormente l'effetto del "lessico" prodotto dalle rubriche sulle motivazioni dei giudizi abbiamo confrontato le frequenze effettive di alcuni termini ed espressioni ripresi dai descrittori e presenti nelle motivazioni delle scuole con le frequenze attese degli stessi termini ed espressioni nel caso ipotetico in cui le scuole avessero riproposto fedelmente il testo dei descrittori nelle proprie motivazioni. Per rendere possibile il confronto, abbiamo limitato l'analisi ai termini e alle espressioni utilizzati dalle scuole che si sono attribuite i punteggi 3, 5 e 7²⁰ della scala di valutazione, ovvero i livelli descritti nelle rubriche.

Il confronto tra le frequenze effettive e quelle attese evidenzia in generale che le prime sono inferiori alle seconde e in alcuni casi la deviazione percentuale rispetto alle frequenze attese è molto elevata, vicina o superiore all'80%.

Nell'area Risultati scolastici, per alcuni termini che caratterizzano l'area come "successo", "formativo", "abbandoni" e "trasferimenti" la deviazione percentuale è piuttosto contenuta e varia tra 25% e 51%. La deviazione percentuale degli altri termini che ricorrono con una certa frequenza e che sono presenti in alcune espressioni tipiche dei descrittori come "singoli", "giustificati", "concentrazione" e "accoglie" è invece molto più elevata.

²⁰ Non abbiamo considerato il punteggio 1 a causa del bassissimo numero di scuole che si sono collocate su tale livello.

Tab. 4.14 Frequenze osservate ed attese dei termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici.

	Frequenza osservata	No. Casi	% Casi	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
Fasce	94	72	36.73%	40.9	477.8	-80.30%
Distribuzione	72	66	33.67%	34	390.6	-81.60%
Voto	68	61	31.12%	34.5	390.6	-82.60%
Passaggio	59	58	29.59%	31.2	390.6	-84.90%
Perde	55	55	28.06%	30.4	390.6	-85.90%
Successo	55	51	26.02%	32.2	71.4	-22.90%
Formativo	53	48	24.49%	32.4	71.4	-25.70%
Trasferimenti	50	48	24.49%	30.6	87.2	-42.70%
Situazione	47	46	23.47%	29.6	303.3	-84.50%
Casi	44	42	21.43%	29.4	233.9	-81.20%
Abbandoni	43	36	18.37%	31.6	89.2	-51.80%
Equilibrio	31	31	15.82%	24.8	303.3	-89.80%
Criteri	29	28	14.29%	24.5	69.4	-58.20%
Singoli	27	27	13.78%	23.2	233.9	-88.50%
Alcune	24	23	11.73%	22.3	85.3	-71.80%
Giustificati	24	24	12.24%	21.9	233.9	-89.70%
Concentrazione	23	21	10.71%	22.3	87.2	-73.60%
Scuole	23	22	11.22%	21.8	69.4	-66.90%
Garantire	22	22	11.22%	20.9	71.4	-69.20%
Provenienti	19	17	8.67%	20.2	69.4	-72.60%
Accoglie	12	12	6.12%	14.6	69.4	-82.70%
Adeguati	12	12	6.12%	14.6	69.4	-82.70%

Anche il confronto tra le frequenze effettive di frasi presenti nelle motivazioni e riprese dai descrittori dei livelli della rubrica con le frequenze attese, ovvero la frequenza delle stesse frasi, se tutte le scuole che si sono attribuite i punteggi 3, 5 o 7 avessero riproposto fedelmente il contenuto dei descrittori evidenzia una deviazione percentuale negativa molto elevata, superiore all'80% per la maggior parte delle espressioni considerate (cfr. Appendice). Nella Tab. 4.15 sono presentate le frequenze osservate ed attese e i valori della deviazione percentuale delle espressioni presenti nelle motivazioni delle scuole che si sono attribuite il punteggio 5²¹. In questo caso, la deviazione standard rispetto alle frequenze attese varia tra -70,3% e -88,1%. Alcune espressioni presenti nella rubrica vengono riprese dalle scuole con maggiore frequenza rispetto ad altre. L'espressione "fasce di voto" è utilizzata da quasi il 28% delle scuole, l'espressione più lunga "distribuzione degli studenti per fasce" ricorre in poco più del 20% dei documenti. Altre espressioni utilizzate per descrivere la situazione specifica della scuola come "perde studenti nel passaggio", "singoli casi giustificati" e "situazione di equilibrio" ricorrono in meno del 15% dei casi.

²¹ Si è scelto di limitare la descrizione alle frequenze osservate ed attese delle scuole che si sono attribuite il punteggio 5 perché rappresentano, in tutte le aree analizzate, il gruppo più numeroso. Le osservazioni proposte per questo gruppo di scuole possono essere generalizzate alle scuole posizionate sugli altri livelli. Per consultare i dati relativi alle scuole posizionate nei livelli 3 e 7 si vedano le tabelle in Appendice.

Tab. 4.15 Frequenze osservate ed attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici (scuole con punteggio pari a 5)

	Frequenza osservata	No. Casi	% Casi	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
Fasce di voto	35	33	27.97%	19.4	118	-70.34%
Distribuzione degli studenti per fasce	25	25	21.19%	16.8	118	-78.81%
Perde studenti nel passaggio	17	17	14.41%	14.3	118	-85.59%
Singoli casi giustificati	16	16	13.56%	13.9	118	-86.44%
Situazione di equilibrio	14	14	11.86%	13	118	-88.14%

Il numero di scuole che si attribuisce il punteggio 5 e che riporta fedelmente nella motivazione il descrittore del corrispondente livello della rubrica è pari a 9. Le altre scuole utilizzano alcune espressioni contenute nel descrittore inserendole in un discorso teso a illustrare la specificità della propria situazione, con modalità più o meno articolate ed approfondite, come evidenziato negli esempi di seguito presentati:

[caso 95] La scuola non perde studenti nel passaggio da un anno all'altro **tranne singoli casi giustificati**. La distribuzione degli studenti per **fasce di voto** evidenzia però una situazione non equilibrata in tutte le fasce.

[caso 43] I dati relativi ai trasferimenti in entrata e in uscita in corso d'anno, molto inferiori ai campioni di confronto, insieme al dato negativo riferito agli abbandoni, testimoniano una situazione di stabilità e di sostanziale benessere. La scuola perde alcuni studenti nel passaggio da un anno all'altro, limitatamente al passaggio dalla prima alla seconda classe della secondaria, con una concentrazione superiore ai campioni di riferimento; inferiori alle medie considerate le non ammissioni alla classe terza. La distribuzione degli studenti per **fasce di voto** all'esame di Stato evidenzia una concentrazione nelle fasce medio-basse, dato in controtendenza rispetto ai risultati complessivamente più che positivi della prova nazionale.

Inoltre, le espressioni contenute nel descrittore del livello 5 della rubrica sono utilizzate anche dalle scuole che si attribuiscono punteggi limitrofi. Se consideriamo l'espressione "singoli casi giustificati" si osserva che essa ricorre nel 15,4% dell'intero corpus testuale, tuttavia le scuole che si attribuiscono i punteggi 4 e 5 utilizzano questa espressione più frequentemente (nel 18% dei casi). Soprattutto le scuole che si attribuiscono punteggi corrispondenti a livelli non descritti, utilizzano alcune espressioni contenute nei descrittori per fornire una rappresentazione della propria situazione in grado di evidenziare le similarità con quanto descritto ma anche le differenze. Di seguito a titolo di esempio riportiamo alcuni brani:

[Caso 225, punteggio 4] La scuola non perde studenti nel passaggio da un anno all'altro, **tranne singoli casi giustificati**. La distribuzione degli studenti per **fasce di voto** evidenzia una **concentrazione anomala** in alcune fasce.

[Caso 39, punteggio 6] Valutazione positiva. Perché la scuola non perde studenti nel passaggio da un anno all'altro, **tranne singoli casi giustificati**. La distribuzione degli studenti per **fasce di voto** evidenzia una situazione di equilibrio. La scuola accoglie anche studenti provenienti da altri istituti.

Questi risultati supportano l'ipotesi che la struttura del RAV, e le rubriche in particolare, abbiano contribuito a indirizzare le scuole oltre che nella scelta dei temi da trattare nelle motivazioni anche nell'utilizzo di termini ed espressioni con i quali motivare la scelta dei punteggi nella scala di valutazione. Per una quota minoritaria di scuole, le espressioni contenute nei descrittori delle rubriche hanno avuto un certo peso nel determinare il lessico utilizzato nelle motivazioni e i descrittori sono stati utilizzati come veri e propri format da riprodurre senza alcuna variazione o con alcuni minimi interventi. Tuttavia, è da sottolineare che, per una parte più consistente di casi, i descrittori sono stati utilizzati più come *repertori* dai quali attingere termini e forme espressive che le scuole hanno utilizzato per descrivere ed argomentare la scelta effettuata.

Nella rubrica Curricolo, progettazione e valutazione la maggior parte dei termini utilizzati nelle motivazioni ricorre in misura minore rispetto alle frequenze attese. Tuttavia le deviazioni percentuali rispetto alle frequenze attese sono, in generale, più contenute se confrontate con quelle della rubrica Risultati scolastici. Alcuni termini presenti nelle motivazioni ricorrono addirittura con una frequenza osservata superiore a quella attesa. Rispetto a quest'area si può ipotizzare che le scuole posseggano già un lessico piuttosto consolidato.

Tab. 4.16 Frequenze osservate ed attese dei termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione.

	Frequenza osservata	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
Valutazione	305	59.6	487.9	-37.50%
Progettazione	206	57.4	351.5	-41.40%
Competenze	197	58.9	277.9	-29.10%
Docenti	183	58.6	243.9	-25.00%
Curricolo	156	38.1	124.8	25.00%
Didattica	143	53.1	238.2	-40.00%
Comuni	135	45	164.5	-18.00%
Discipline	112	45	187	-40.10%
Disciplinari	104	44.7	204.2	-49.10%
Prove	93	47.4	51.2	81.60%
Modo	89	46.6	192.7	-53.80%
Formativa	85	36	119.1	-28.60%
Interventi	81	35.2	119.1	-32.00%
Riferimento	80	37.2	158.8	-49.60%
Offerta	79	34.8	119.1	-33.70%
Istituto	78	40.3	5.8	1255.70%
Definiti	77	46.2	187	-58.80%
Dipartimenti	75	36.3	119.1	-37.00%
Ampliamento	73	33.9	119.1	-38.70%
Obiettivi	73	40.3	124.8	-41.50%
Ministeriali	69	34.7	119.1	-42.10%
Corso	67	35.1	119.1	-43.70%
Progetto	67	36	119.1	-43.70%
Documenti	64	34.4	119.1	-46.30%
Criteri	63	34.8	45.5	38.60%
Specifici	63	33.4	119.1	-47.10%
Profili	60	33.6	113.3	-47.10%
Viene	58	36.3	153	-62.10%
Elaborato	57	32.8	79.4	-28.20%
Seguito	55	32.5	113.3	-51.50%
Strumenti	54	33.8	79.4	-32.00%
Partire	51	33.3	85.2	-40.10%
Utilizzano	50	32.7	124.8	-60.00%

Anche per quest'area, il confronto tra le frequenze delle frasi riprese dai descrittori della rubrica e presenti nelle motivazioni mostra che esse ricorrono con una frequenza osservata molto inferiore rispetto a quella attesa. Tra le scuole che si sono attribuite il punteggio 5, il valore della deviazione percentuale è sempre superiore al 75%. Anche in questo caso si osserva come alcune espressioni contenute nei descrittori siano state riproposte dalle scuole con maggiore frequenza: le espressioni che si riferiscono all'elaborazione del curricolo ("elaborato un proprio curricolo",

“partire dai documenti ministeriali”) ricorrono in più del 20% delle motivazioni delle scuole con punteggio pari a 5. Inoltre, è presente in quasi un quarto dei documenti l’espressione che rimanda alla “progettazione di interventi specifici” a seguito della valutazione. Le espressioni che fanno riferimento all’offerta formativa e alla progettazione didattica sono meno frequenti e ricorrono in meno del 20% dei casi.

Tab. 4.17 Frequenze osservate ed attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica **Curricolo, progettazione e valutazione (scuole con punteggio pari a 5).**

	Freq. Oss.	No. Casi	% Casi	TF • IDF	Freq. attesa	Dev.
Elaborato_un_proprio_curricolo	33	33	25.78%	19.4	128	-74.22%
Progettazione_di_interventi_specifici	31	31	24.22%	19.1	128	-75.78%
Partire_dai_documenti_ministeriali	27	27	21.09%	18.2	128	-78.91%
Competenze_da_raggiungere	24	24	18.75%	17.4	128	-81.25%
Offerta_formativa_sono_inserite	20	20	15.63%	16.1	128	-84.38%
Progettazione_didattica_periodica_viene_effettuata	20	20	15.63%	16.1	128	-84.38%
Utilizza_forme_di_certificazione	20	20	15.63%	16.1	128	-84.38%
Definiti_in_modo_chiaro	19	19	14.84%	15.7	128	-85.16%
Definiti_i_profili_di_competenze	19	19	14.84%	15.7	128	-85.16%
Docenti_utilizzano_regolarmente_alcuni_strumenti	19	19	14.84%	15.7	128	-85.16%
Presenti_referenti	18	18	14.06%	15.3	128	-85.94%
Valutazione_e_hanno_momenti	18	18	14.06%	15.3	128	-85.94%
Discipline_e_anni_di_corso	17	17	13.28%	14.9	128	-86.72%
Gruppi_di_lavoro_sulla_progettazione	17	17	13.28%	14.9	128	-86.72%
Modo_condiviso_per_ambiti_disciplinari	17	17	13.28%	14.9	128	-86.72%
Incontro_per_condividere_i_risultati	16	16	12.50%	14.4	128	-87.50%
Pratica_frequente_ma_andrebbe_migliorata	16	16	12.50%	14.4	128	-87.50%
Obiettivi_e_le_abilita	13	13	10.16%	12.9	128	-89.84%
Valutazione_degli_studenti_e_dipartimenti	13	13	10.16%	12.9	128	-89.84%
Coinvolge_un_buon_numero	11	11	8.59%	11.7	128	-91.41%
Docenti_di_varie_discipline	11	11	8.59%	11.7	128	-91.41%
Disciplinari_cui_partecipa_un_buon	6	6	4.69%	8	128	-95.31%
Indirizzi_e_ordini	4	4	3.13%	6	128	-96.88%

Si conferma la tendenza delle scuole ad utilizzare alcune espressioni contenute nei descrittori per argomentare la motivazione del giudizio. Anche in quest’area si possono trovare livelli diversi di approfondimento dell’analisi. Tuttavia, dall’analisi di alcuni casi con punteggio pari a 5, emerge che il descrittore della rubrica esercita un ruolo fortemente strutturante nell’articolazione delle motivazioni. Le scuole infatti non solo si soffermano sulle tematiche contenute nella rubrica ma ripropongono – utilizzando pressoché gli stessi termini ed espressioni - i singoli aspetti evidenziati nel descrittore (ad esempio, il riferimento alla definizione delle abilità e delle competenze quando si parla di offerta formativa, alla presenza di referenti o gruppi per la progettazione e/o la valutazione). In questi casi le scuole riarticolano i contenuti e le espressioni utilizzati nei descrittori per adattarle alla propria situazione. Di seguito si riportano alcuni brani a titolo di esempio:

[caso 22] La scuola ha **elaborato un proprio curriculum** a partire dai documenti ministeriali di riferimento, declinando le competenze disciplinari e trasversali per i diversi anni di corso, che gli insegnanti utilizzano come strumento di lavoro per la programmazione delle attività didattiche. Il curriculum tiene conto generalmente delle caratteristiche del contesto e dei bisogni formativi della specifica utenza. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono abbastanza integrate nel progetto educativo di istituto. Diverse attività presentano la definizione degli obiettivi e delle abilità/competenze da raggiungere. Nella scuola sono presenti referenti e/o gruppi di lavoro sulla progettazione didattica e/o la valutazione degli studenti e alcuni dipartimenti disciplinari; i docenti sono coinvolti in maniera diffusa. Gli insegnanti condividono obiettivi di apprendimento specifici ed effettuano una progettazione didattica condivisa. Molti docenti utilizzano criteri di valutazione comuni e usano strumenti diversificati per la valutazione degli studenti (prove strutturate, rubriche di valutazione, ecc.). L'utilizzo di prove strutturate comuni è sistematico e riguarda parte degli ambiti disciplinari e tutti gli indirizzi/ordini di scuola. I docenti regolarmente si incontrano per riflettere sui risultati degli studenti. C'è una forte relazione tra le attività di programmazione e quelle di valutazione degli studenti. I risultati della valutazione degli studenti sono talvolta usati per ri-orientare la programmazione e progettare interventi didattici mirati

[caso 73] La scuola ha **elaborato un proprio curriculum** a partire dai documenti ministeriali di riferimento. Sono stati definiti i profili di competenze per le varie discipline e anni di corso. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono inserite nel progetto educativo di scuola. Gli obiettivi e le abilità/competenze da raggiungere con queste attività sono definiti in modo chiaro. Nella scuola non sono presenti referenti e/o gruppi di lavoro sulla progettazione didattica e/o la valutazione degli studenti e dipartimenti disciplinari cui partecipa un buon numero di insegnanti. La progettazione didattica periodica viene effettuata in modo condiviso per la Scuola Primaria. La scuola utilizza forme di certificazione delle competenze. I docenti utilizzano regolarmente alcuni strumenti comuni per la valutazione e hanno momenti di incontro per condividere i risultati della valutazione. La progettazione di interventi specifici a seguito della valutazione degli studenti non è una pratica frequente per la Scuola Secondaria di Primo Grado e quindi andrebbe migliorata

[caso 6] La scuola predispone il curriculum verticale all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. Le competenze trasversali sono già state prese attentamente in considerazione nel POF dell'istituto, sia come obiettivi generali, che come obiettivi specifici delle varie discipline. Inoltre, ne emergono dagli ambiti considerati nell'attribuzione del voto di condotta. I docenti utilizzano strumenti comuni per la valutazione. Da incrementare i momenti di incontro per condividere i risultati della valutazione. La progettazione di interventi specifici a seguito della valutazione degli studenti è una **pratica frequente, ma andrebbe migliorata**.

Il confronto tra le frequenze osservate e quelle attese dei termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza conferma quanto già osservato in precedenza. Le frequenze osservate sono sempre inferiori rispetto a quelle attese. Per alcuni termini piuttosto frequenti e specifici dell'area come "valutazione", "strumenti",

“comportamento”, “competenze” e “cittadinanza” la deviazione percentuale rispetto alle frequenze attese è piuttosto contenuta. Per la maggior parte dei termini, la deviazione percentuale rispetto alle frequenze attese oscilla tra 40% e 70%. C’è quindi un buon grado di condivisione tra i termini utilizzati nelle motivazioni e quelli contenuti nei descrittori. In buona parte si tratta di termini di uso consolidato da parte delle scuole.

Tab. 4.18 Frequenze osservate ed attese dei termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.

	Frequenza osservata	No. Casi	% Casi	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
Competenze	306	148	68.84%	49.6	487.8	-37.30%
Studenti	228	114	53.02%	62.8	533.2	-57.20%
Cittadinanza	201	132	61.40%	42.6	325.2	-38.20%
Chiave	173	118	54.88%	45.1	325.2	-46.80%
Valutazione	141	115	53.49%	38.3	162.6	-13.30%
Comportamento	120	104	48.37%	37.8	162.6	-26.20%
Livello	119	105	48.84%	37	182.3	-34.70%
Criteri	91	87	40.47%	35.8	162.6	-44.00%
Rispetto	91	82	38.14%	38.1	162.6	-44.00%
Autonomia	88	77	35.81%	39.2	208	-57.70%
Regole	87	79	36.74%	37.8	162.6	-46.50%
Comuni	86	81	37.67%	36.5	162.6	-47.10%
Raggiunto	80	77	35.81%	35.7	162.6	-50.80%
Sociali	78	75	34.88%	35.7	162.6	-52.00%
Studio	69	68	31.63%	34.5	162.6	-57.60%
Comportamenti	66	57	26.51%	38.1	117.2	-43.70%
Raggiungimento	66	63	29.30%	35.2	162.6	-59.40%
Organizzazione	65	64	29.77%	34.2	162.6	-60.00%
Adotta	64	63	29.30%	34.1	162.6	-60.60%
Civiche	64	63	29.30%	34.1	162.6	-60.60%
Collaborazione	60	60	27.91%	33.3	162.6	-63.10%
Apprendimento	59	56	26.05%	34.5	162.6	-63.70%
Pari	57	57	26.51%	32.9	162.6	-64.90%
Valutare	57	57	26.51%	32.9	162.6	-64.90%
Adeguate	51	50	23.26%	32.3	162.6	-68.60%
Autoregolazione	51	51	23.72%	31.9	162.6	-68.60%
Presenti	51	51	23.72%	31.9	162.6	-68.60%
Strumenti	49	45	20.93%	33.3	65	-24.70%
Problematici	48	48	22.33%	31.3	117.2	-59.10%
Classi	47	41	19.07%	33.8	84.7	-44.50%
Sviluppate	46	46	21.40%	30.8	162.6	-71.70%
Utilizza	42	42	19.53%	29.8	162.6	-74.20%
Maggior	40	39	18.14%	29.7	117.2	-65.90%
Raggiunge	40	38	17.67%	30.1	136.9	-70.80%
Buono	36	36	16.74%	27.9	97.6	-63.10%

Raggiungono	35	25	11.63%	32.7	110.4	-68.30%
Concentrazioni	33	33	15.35%	26.9	117.2	-71.80%
Specifiche	32	31	14.42%	26.9	117.2	-72.70%
Adeguatamente	31	31	14.42%	26.1	117.2	-73.60%
Alcune	29	29	13.49%	25.2	65	-55.40%
Plessi	29	29	13.49%	25.2	162.6	-82.20%
Anomale	28	28	13.02%	24.8	117.2	-76.10%
Situazioni	28	27	12.56%	25.2	45.4	-38.30%
Accettabile	27	27	12.56%	24.3	45.4	-40.50%
Sezioni	26	26	12.09%	23.9	117.2	-77.80%

Il confronto tra le frequenze osservate e quelle attese delle frasi contenute nel descrittore del livello 5 e riprese nelle motivazioni evidenzia che alcune espressioni presentano una deviazione percentuale più contenuta e ricorrono con una certa frequenza nei documenti analizzati. Si tratta dell'espressione "valutazione del comportamento" che presenta una deviazione percentuale pari a 66,7% e che ricorre in quasi il 32% dei casi. Le espressioni "rispetto delle regole" e "organizzazione dello studio" utilizzate nel descrittore per qualificare le competenze chiave e di cittadinanza presentano valori della deviazione percentuale vicini al 70% e sono menzionate rispettivamente nel 30,2% e nel 27,9% delle motivazioni. Queste stesse espressioni ricorrono con una certa frequenza in tutti i documenti associati alla rubrica; infatti sono presenti rispettivamente nel 36,4% e nel 37,9% dei casi. Entrambe le espressioni sono utilizzate in modo trasversale dalle scuole che si sono attribuite punteggi tra 3 e 7. Questo risultato supporta l'ipotesi che alcune espressioni introdotte dai descrittori siano state riprese da un buon numero di scuole per giustificare il giudizio attribuito. Trattandosi di un'area meno strutturata delle altre perché priva di indicatori comuni a tutte le scuole, il riferimento a tali espressioni può essere considerato come una risposta all'esigenza di creare un ambito di significato condiviso a partire da un linguaggio comune.

Tab. 4.19 Frequenze osservate ed attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.

	Frequenza osservata	N°. Cases	% Cases	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
Competenze chiave e di cittadinanza	77	56	43.41%	27.9	258	-70.16%
Valutazione del comportamento	43	41	31.78%	21.4	129	-66.67%
Livello delle competenze chiave	41	40	31.01%	20.8	129	-68.22%
Rispetto delle regole	40	39	30.23%	20.8	129	-68.99%
Chiave e di cittadinanza raggiunto	36	36	27.91%	20	129	-72.09%
Organizzazione dello studio	36	36	27.91%	20	129	-72.09%
Criteri comuni per la valutazione	34	34	26.36%	19.7	129	-73.64%
Cittadinanza raggiunto dagli studenti	32	32	24.81%	19.4	129	-75.19%
Adotta criteri comuni	30	30	23.26%	19	129	-76.74%
Collaborazione tra pari	28	28	21.71%	18.6	129	-78.29%
Competenze sociali e civiche	28	28	21.71%	18.6	129	-78.29%
Raggiungimento delle competenze chiave	26	26	20.16%	18.1	129	-79.84%
Cittadinanza degli studenti	23	23	17.83%	17.2	129	-82.17%
Maggior parte degli studenti raggiunge	23	23	17.83%	17.2	129	-82.17%
Valutare il raggiungimento delle competenze	23	23	17.83%	17.2	129	-82.17%
Civiche sono adeguatamente sviluppate	21	21	16.28%	16.6	129	-83.72%
Concentrazioni anomale di comportamenti problematici	21	21	16.28%	16.6	129	-83.72%
Sociali e civiche sono adeguatamente	21	21	16.28%	16.6	129	-83.72%
Non sono presenti concentrazioni anomale	20	20	15.50%	16.2	129	-84.50%
Presenti concentrazioni anomale di comportamenti	20	20	15.50%	16.2	129	-84.50%
Studenti raggiunge una adeguata autonomia	19	19	14.73%	15.8	129	-85.27%
Comportamenti problematici in specifiche sezioni	16	16	12.40%	14.5	129	-87.60%
Strumento per valutare il raggiungimento	9	9	6.98%	10.4	129	-93.02%
Almeno uno strumento per valutare	8	8	6.20%	9.7	129	-93.80%
Comportamento e utilizza almeno	8	8	6.20%	9.7	129	-93.80%
Utilizza almeno uno strumento	8	8	6.20%	9.7	129	-93.80%

Anche in questo caso, l'analisi di alcune motivazioni mette in luce come le scuole abbiano adottato approcci diversi nell'argomentazione delle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza. Come già osservato per la rubrica Curricolo, progettazione e valutazione, anche in questa area, i descrittori della rubrica svolgono una evidente funzione di strutturazione dei temi e degli aspetti oggetto di analisi. Di seguito presentiamo alcuni brani a titolo di esempio:

[caso 27] Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti è buono; le competenze sociali e civiche sono adeguatamente sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). La maggior parte degli studenti raggiunge una adeguata autonomia nell'**organizzazione dello studio** e nell'autoregolazione dell'apprendimento. Sono presenti alcune situazioni di comportamenti problematici in specifiche classi. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento e

utilizza almeno uno strumento per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

[caso 123] Le competenze sociali e civiche sono adeguatamente sviluppate se si prende in considerazione la collaborazione tra pari, il senso di responsabilità e il rispetto delle regole. La maggior parte degli studenti raggiunge una adeguata autonomia nell'**organizzazione dello studio** e nell'autoregolazione dell'apprendimento. Non sono presenti concentrazioni anomale di comportamenti problematici in specifici plessi. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento.

[caso 34] Nel nostro Istituto non sono stati evidenziati gravi casi di emarginazione sociale con conseguenti comportamenti vicini alla devianza; tutto ciò è dimostrato dallo scarso numero di sospensione dalle lezioni e di convocazioni forzate dei genitori. La maggior parte degli studenti si gestisce autonomamente dimostrando un adeguato senso di responsabilità sia nell'**organizzazione dello studio** che nei rapporti con i docenti e tra pari

[caso 57] Il livello delle competenze raggiunto dagli studenti è accettabile considerando che alcuni studenti non raggiungono un'adeguata autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento. Le competenze sociali e civiche non sono del tutto adeguatamente sviluppate per il poco senso di responsabilità e il mancato **rispetto delle regole** da parte di alcuni alunni. Tuttavia non si verificano concentrazioni anomali di comportamenti problematici

[135] La scuola presta attenzione al livello delle competenze chiave e di cittadinanza: la progettazione del curricolo verticale è inserita proprio in un quadro sinottico complessivo con matrice a doppia entrata, da una parte gli OSA si riferiscono alle competenze chiave di cittadinanza, dall'altra le discipline si inseriscono nelle competenze per l'apprendimento permanente; le competenze sociali e civiche (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole) sono sollecitate e attenzionate grazie anche alla sperimentazione del modello scuola Senza Zaino attivato dall'anno scorso nella scuola Primaria. La maggior parte degli studenti raggiunge una adeguata autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento grazie anche all'attenzione della maggior parte delle famiglie. Non sono presenti concentrazioni anomale, se non singoli casi sporadici, di comportamenti problematici in specifiche sezioni od ordini di scuola. La scuola adotta **criteri comuni** per la valutazione del comportamento e utilizza almeno uno strumento per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti. L'anno prossimo si procederà alla sperimentazione della nuova certificazione delle competenze, rimandata perché è stato valutato che nel corrente anno scolastico la tempistica non fosse adeguata a una riflessione collegiale significativa.

5.1 Il ruolo delle rubriche - in sintesi

Le analisi condotte hanno permesso di evidenziare alcuni elementi che supportano l'ipotesi che le rubriche di valutazione abbiano contribuito a strutturare le motivazioni delle scuole non

solo indicando i temi sui quali esprimere un giudizio ma anche fornendo un lessico che le scuole hanno in parte riproposto nelle proprie argomentazioni.

Ciò è comprensibile se si considera che alle scuole è mancato in questi anni un lessico comune sull'autovalutazione. Il RAV non solo rappresenta il primo tentativo di proporre un quadro di riferimento e degli strumenti per tutte le scuole, ma è anche uno strumento di comunicazione con l'esterno e in questa fase i costrutti e il linguaggio proposti nel RAV hanno rappresentato un punto di riferimento rilevante.

Tuttavia, gli elementi emersi fanno ritenere che le scuole non si siano poste passivamente nei confronti di questi riferimenti simbolici. I descrittori delle rubriche hanno rappresentato, per la maggior parte delle scuole, dei *repertori* dai quali trarre alcuni termini ed espressioni ritenuti utili e appropriati a rappresentare la propria situazione ed utilizzati nell'ambito di un discorso più o meno articolato. Solo in una minoranza di casi le scuole hanno passivamente riproposto il testo dei descrittori per giustificare il punteggio auto-assegnato.

Sono, quindi, necessarie indagini di approfondimento ulteriori su questo tema. Lo studio di carattere metavalutativo sul RAV, che INVALSI sta conducendo, potrà mettere in evidenza il livello di qualità dell'intero percorso di autovalutazione condotto dalle scuole; lo studio contempla l'analisi degli altri documenti testuali associati al RAV, come i campi aperti relativi alla descrizione dei punti di forza e di debolezza e alla definizione delle priorità e degli obiettivi di processo. Sarà necessario valutare il grado di coerenza tra le varie parti di cui si compone il RAV per comprendere su quali elementi le scuole hanno basato i propri giudizi.

Conclusioni

In generale, più della metà delle scuole italiane (mediamente il 56%) si valuta positivamente (con un punteggio che varia da 5 a 7) su tutte le rubriche di valutazione, con una tendenza più accentuata per le scuole del Nord Ovest e Nord Est. Tuttavia, si osservano delle eccezioni in alcune aree. Se consideriamo la dimensione degli Esiti, ad esempio, il giudizio delle scuole rispetto ai Risultati scolastici e ai Risultati nelle prove standardizzate è polarizzato. Il 67% delle scuole italiane si attribuisce un giudizio positivo (con un punteggio che oscilla da 5 a 7) sulla rubrica relativa ai Risultati scolastici, mentre solo il 37% delle scuole si attribuisce lo stesso tipo di valutazione sulla rubrica relativa ai Risultati nelle prove standardizzate. Se da un lato, dunque, le scuole dichiarano di non perdere studenti nel passaggio da un anno all'altro e di distribuire in maniera equilibrata gli studenti per fasce di voto, dall'altro una buona parte di esse dichiara di avere delle difficoltà a garantire l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le Prove INVALSI) per tutti gli studenti. Si evidenziano, invece, altre situazioni in cui il giudizio delle scuole è positivo per un numero di scuole che va ben oltre la media. È il caso, ad esempio, del giudizio positivo (espresso sempre con un punteggio che oscilla da 5 a 7) dichiarato dal 73% delle scuole italiane rispetto all'area dell'Inclusione e differenziazione e dal 63% di scuole per l'area dell'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Nonostante il giudizio complessivo delle scuole sia stato positivo su quasi tutte le rubriche di valutazione, le scuole sembrerebbero non aver risposto in modo meccanico e uniforme su tutte le rubriche (ovvero attribuendo lo stesso punteggio su ognuna di esse). Infatti, solo una piccola percentuale di scuole italiane (10%) ha attribuito lo stesso tipo di giudizio, utilizzando i livelli 5,6,7 su tutte le 11 rubriche di valutazione. Nullo risulta essere il *response set*: ad esempio, solo 38 scuole su 10.115 si è auto-attribuito il livello 5 su tutte le rubriche di valutazione. Il resto delle scuole, invece, ha espresso giudizi differenziati sulle varie rubriche. L'uso eterogeneo delle rubriche di valutazione e, soprattutto, l'uso dei livelli non descritti delle rubriche di valutazione suggerisce che le scuole abbiano compiuto delle valutazioni attente e che, prima di scegliere su quale livello della scala posizionarsi, siano state in grado di discernere la propria condizione distinguendo tra le varie situazioni. L'espressione del giudizio potrebbe essere vista come la sintesi di un processo di riflessione e di analisi che le scuole hanno operato sulla base dei dati rilevati attraverso gli indicatori forniti nel RAV e gli indicatori elaborati dalle scuole stesse. Esprimere una valutazione presuppone che le scuole sappiano leggere e interpretare le informazioni raccolte e che, a loro volta, queste informazioni vengano tradotte in un giudizio sintetico. Lo sforzo richiesto alle scuole è, infatti, quello di operare un'analisi su più livelli, integrando e sintetizzando informazioni di diversa natura, considerando, ad esempio, il contesto in cui è inserita la scuola, i processi attivati nella scuola e gli esiti raggiunti dagli studenti. L'attribuzione di un punteggio, e il posizionamento su un livello della rubrica di valutazione, può diventare un modo attraverso cui il giudizio "soggettivo", basato sulle proprie specificità, è codificato in maniera univoca.

Un altro aspetto interessante, da tenere in considerazione per gli sviluppi delle azioni di miglioramento e su come le scuole interpretano i propri punti di forza e di debolezza, è che le scuole hanno individuato come obiettivi di processo quelle aree in cui hanno espresso un giudizio positivo, utilizzandole come leva di miglioramento per il raggiungimento delle priorità e dei traguardi. E', infine, interessante osservare come l'esperienza pregressa di percorsi di

autovalutazione condotti dalle scuole potrebbe aver favorito una maggiore consapevolezza da parte della comunità professionale del proprio funzionamento e, di conseguenza, aver innescato alcuni processi di cambiamento interno giudicati dalle scuole positivamente.

Le rubriche di valutazione sembrano svolgere, dunque, diverse funzioni; esse costituiscono, anche, lo spazio in cui le scuole possono raccontarsi liberamente, mostrando con evidenze quella che è la propria visione e il proprio punto di vista sulla scuola. Ricordiamo, infatti, che una parte delle rubriche è costituita da uno spazio aperto in cui le scuole indicano le motivazioni che le hanno spinte a scegliere un determinato giudizio. Infine, offrire la possibilità alle scuole di attribuirsi un giudizio e posizionarsi lungo una scala di valutazione, motivando la propria scelta, rappresenta un modo per responsabilizzarle rispetto al percorso di autovalutazione compiuto.

I risultati preliminari dell'analisi quantitativa del contenuto condotta sui campi aperti di tre rubriche di valutazione (Risultati scolastici; Competenze chiave e di cittadinanza; Curricolo, progettazione e valutazione) evidenziano una sostanziale coerenza tra la valutazione espressa dalle scuole e la motivazione del giudizio auto-assegnato. I termini a valenza positiva sono maggiormente frequenti tra le scuole che si valutano positivamente (livelli da 5 a 7); viceversa i termini a valenza negativa sono sovra rappresentati tra le scuole che si attribuiscono un giudizio meno positivo (livelli da 1 a 3). I temi che emergono dalle motivazioni, inoltre, rispecchiano gli ambiti di valutazione ritenuti rilevanti nel RAV e richiamati dai descrittori delle rubriche. Da quanto emerge dall'articolazione tematica delle motivazioni possiamo ipotizzare che la maggior parte delle scuole abbia riflettuto su tutti gli aspetti proposti dal percorso di autovalutazione.

Infine, nell'articolare il proprio giudizio le scuole tendono a riproporre nelle motivazioni alcuni termini ed espressioni contenuti nelle rubriche. Ciò tuttavia avviene, nella maggior parte dei casi, non in modo passivo, né attraverso la mera riproposizione del contenuto dei descrittori, ma all'interno di un discorso, più o meno articolato, nel quale le scuole utilizzano i termini e le espressioni mutuati dai descrittori per illustrare la specificità della propria situazione. In questa fase di avvio del Sistema nazionale di valutazione, i descrittori delle rubriche sembrano svolgere la funzione di *repertori* di termini, ma anche di ambiti di significato, dai quali partire per provare a costruire un linguaggio comune.

L'analisi delle rubriche di valutazione rappresenta il primo tassello di un programma di ricerca più ampio che prevede la metavalutazione del percorso di autovalutazione condotto dalle scuole, attraverso l'analisi dei dati e delle narrazioni contenute nel RAV. La metavalutazione permetterà di comprendere la qualità dell'intero percorso di autovalutazione attraverso l'analisi della coerenza tra le diverse fasi (analisi dei dati, descrizione dei punti di forza e di debolezza, espressione dei giudizi nelle rubriche e scelta delle priorità e degli obiettivi), tra le evidenze disponibili e la valutazione espressa dalle scuole.

Riferimenti bibliografici

Bosker, R.J., & Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. Conceptual and methodological advances in educational effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 21, 159–180.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Bubb, S., Earley, P., Ahtaridou, E., Jones, J. e Taylor, C. (2007). The Self-Evaluation Form: Is the SEF Aiding School Improvement. *Management in Education*, 21(3), pp. 32-37.

Burnham, K. B., & Anderson, D. R. (2004). Multimodel inference: Understanding AIC and BIC.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London, UK: Cassell.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347–366.

Fielding, J., Fielding, N., & Hughes, G. (2013). Opening up open-ended survey data using *qualitative software*. *Quality & Quantity*, 47(6), 3261-3276.

Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134–150.

Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5–28.

Hanushek, E. (2010). *The economic value of higher teacher quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. Working Paper 16606 <http://www.nber.org/papers/w16606>.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge. In model selection. *Sociological Methods Research*, 33, 261 – 304. doi:10.1177/0049124104268644

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage, Thousand Oaks.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2009). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(1), 1–24.

Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231–250.

Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness research, policy and practice* (pp. 154–163). London, UK: Cassell.

Muzzioli, P., Perazzolo, M., Poliandri, D., Quadrelli, I. (2016). La qualità del percorso di autovalutazione. *Scuola Democratica*, special issue n. 2/2016, pp. 421-438.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage, Thousand Oaks.

Poliandri, D. (a cura di) (2010) INVALSI. Quadro di riferimento della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Disponibile su http://www.invalsi.it/valsi/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf

Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2012). L'archivio degli indicatori internazionali dell'istruzione. *Giornale italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, Numero speciale, ottobre 2012, pp. 303-314.

Poliandri (a cura di) (2016) INVALSI. I Processi e il funzionamento delle scuole. Disponibile su <http://www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti>

Poliandri, D. (2016). Da VALES al Sistema Nazionale di valutazione: quattro contributi sull'autovalutazione delle scuole. *Scuola Democratica*, special issue n. 2/2016, pp. 415-420.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review*. Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus.

Sanders, W., Ashton, J., & Wright, S. (2005). *Comparison of the effects of NBPTS-certified teachers with other teachers on the rate of student academic progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education and National Science Foundation.

Scheerens J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26, 1, pp. 10–31.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London, UK: Cassell.

Scheerens, J., & Hendriks, M. (2002). *Benchmarking the quality of education*.

Scheerens J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24, 1, 1–38.

Slater, R.O., & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3, 247–257.

Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). Groningen, The Netherlands: ICO.

Stufflebeam, D. L. (1968), *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*, Ohio State Univ., Columbus. Evaluation Center.

Stufflebeam, D. L. (1971), The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, *Journal of Research and Development in Education*, vol.5 (n.1), pp. 19-25.

Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007), *Evaluation, Theory, Model & Applications*, San Francisco: Jossey Bass.

Wright, S., Horn, S., & Sanders, P. (1997). Classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.

Appendice

Tab. 1 Termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici.

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
STUDENTI	531	5,98%	3,79%	1,90%	257	65,90%	96,2
ALUNNI	242	2,73%	1,73%	0,86%	147	37,69%	102,5
FASCE	225	2,54%	1,60%	0,80%	167	42,82%	82,9
VOTO	175	1,97%	1,25%	0,63%	159	40,77%	68,2
DISTRIBUZIONE	168	1,89%	1,20%	0,60%	158	40,51%	65,9
PASSAGGIO	159	1,79%	1,13%	0,57%	153	39,23%	64,6
PERDE	151	1,70%	1,08%	0,54%	151	38,72%	62,2
SUCCESSO	127	1,43%	0,91%	0,45%	115	29,49%	67,4
FORMATIVO	121	1,36%	0,86%	0,43%	109	27,95%	67
CASI	116	1,31%	0,83%	0,41%	110	28,21%	63,8
TRASFERIMENTI	107	1,21%	0,76%	0,38%	100	25,64%	63,2
SITUAZIONE	104	1,17%	0,74%	0,37%	97	24,87%	62,8
VALUTAZIONE	93	1,05%	0,66%	0,33%	83	21,28%	62,5
CLASSE	86	0,97%	0,61%	0,31%	64	16,41%	67,5
ABBANDONI	84	0,95%	0,60%	0,30%	73	18,72%	61,1
DATI	84	0,95%	0,60%	0,30%	67	17,18%	64,3
SCOLASTICO	83	0,94%	0,59%	0,30%	70	17,95%	61,9
CLASSI	78	0,88%	0,56%	0,28%	57	14,62%	65,1
ISTITUTO	76	0,86%	0,54%	0,27%	53	13,59%	65,9
SINGOLI	75	0,85%	0,53%	0,27%	75	19,23%	53,7
GIUSTIFICATI	74	0,83%	0,53%	0,26%	74	18,97%	53,4
CRITERI	73	0,82%	0,52%	0,26%	69	17,69%	54,9
CONCENTRAZIONE	72	0,81%	0,51%	0,26%	65	16,67%	56
NUMERO	71	0,80%	0,51%	0,25%	56	14,36%	59,8
PERCENTUALE	71	0,80%	0,51%	0,25%	54	13,85%	61
EQUILIBRIO	70	0,79%	0,50%	0,25%	69	17,69%	52,7
RISULTATI	70	0,79%	0,50%	0,25%	61	15,64%	56,4
SECONDARIA	69	0,78%	0,49%	0,25%	52	13,33%	60,4
MEDIA	68	0,77%	0,49%	0,24%	46	11,79%	63,1
CORSO	64	0,72%	0,46%	0,23%	56	14,36%	53,9
FASCIA	60	0,68%	0,43%	0,21%	49	12,56%	54,1
PROVENIENTI	60	0,68%	0,43%	0,21%	58	14,87%	49,7
SCUOLE	60	0,68%	0,43%	0,21%	57	14,62%	50,1
RISPETTO	58	0,65%	0,41%	0,21%	48	12,31%	52,8
GARANTIRE	54	0,61%	0,39%	0,19%	53	13,59%	46,8
ALCUNE	50	0,56%	0,36%	0,18%	47	12,05%	45,9
USCITA	50	0,56%	0,36%	0,18%	46	11,79%	46,4

ACCOGLIE	49	0,55%	0,35%	0,18%	49	12,56%	44,1
AMMESSI	49	0,55%	0,35%	0,18%	34	8,72%	51,9
FAMIGLIE	49	0,55%	0,35%	0,18%	41	10,51%	47,9
PRIMARIA	49	0,55%	0,35%	0,18%	38	9,74%	49,6
GIUDIZIO	48	0,54%	0,34%	0,17%	42	10,77%	46,5
GRADO	47	0,53%	0,34%	0,17%	36	9,23%	48,6
RECUPERO	47	0,53%	0,34%	0,17%	39	10,00%	47
ESITI	46	0,52%	0,33%	0,16%	41	10,51%	45
ESAME	45	0,51%	0,32%	0,16%	41	10,51%	44
LIVELLO	45	0,51%	0,32%	0,16%	40	10,26%	44,5
MEDIO	45	0,51%	0,32%	0,16%	41	10,51%	44
ALTA	41	0,46%	0,29%	0,15%	32	8,21%	44,5
PERCORSO	41	0,46%	0,29%	0,15%	35	8,97%	42,9
ATTIVITÀ	40	0,45%	0,29%	0,14%	31	7,95%	44
ADEGUATI	39	0,44%	0,28%	0,14%	38	9,74%	39,4
DOCENTI	39	0,44%	0,28%	0,14%	31	7,95%	42,9
6	38	0,43%	0,27%	0,14%	32	8,21%	41,3
DIFFICOLTÀ	38	0,43%	0,27%	0,14%	31	7,95%	41,8
SCOLASTICA	38	0,43%	0,27%	0,14%	35	8,97%	39,8
SUCCESSIVA	38	0,43%	0,27%	0,14%	30	7,69%	42,3
DATO	37	0,42%	0,26%	0,13%	32	8,21%	40,2
APPRENDIMENTO	36	0,41%	0,26%	0,13%	30	7,69%	40,1
NAZIONALI	35	0,39%	0,25%	0,13%	32	8,21%	38
ADOTTATI	33	0,37%	0,24%	0,12%	33	8,46%	35,4
ANOMALA	33	0,37%	0,24%	0,12%	32	8,21%	35,8
BIENNIO	33	0,37%	0,24%	0,12%	22	5,64%	41,2
DIDATTICA	33	0,37%	0,24%	0,12%	28	7,18%	37,7
RIFERIMENTO	33	0,37%	0,24%	0,12%	26	6,67%	38,8
COMPETENZE	32	0,36%	0,23%	0,11%	29	7,44%	36,1
ALUNNO	31	0,35%	0,22%	0,11%	26	6,67%	36,5
RISULTA	31	0,35%	0,22%	0,11%	26	6,67%	36,5
SOCIO	31	0,35%	0,22%	0,11%	30	7,69%	34,5
SOPRATTUTTO	31	0,35%	0,22%	0,11%	28	7,18%	35,5
7	30	0,34%	0,21%	0,11%	26	6,67%	35,3
ABBANDONO	30	0,34%	0,21%	0,11%	30	7,69%	33,4
BASSA	30	0,34%	0,21%	0,11%	26	6,67%	35,3
STUDI	30	0,34%	0,21%	0,11%	27	6,92%	34,8
CRITICITÀ	29	0,33%	0,21%	0,10%	25	6,41%	34,6
STRATEGIE	29	0,33%	0,21%	0,10%	29	7,44%	32,7
VALUTAZIONI	29	0,33%	0,21%	0,10%	23	5,90%	35,7
ENTRATA	27	0,30%	0,19%	0,10%	25	6,41%	32,2
LINEA	27	0,30%	0,19%	0,10%	23	5,90%	33,2
SELEZIONE	27	0,30%	0,19%	0,10%	27	6,92%	31,3
SUPERIORE	27	0,30%	0,19%	0,10%	25	6,41%	32,2

ALLIEVI	26	0,29%	0,19%	0,09%	21	5,38%	33
DOVUTI	25	0,28%	0,18%	0,09%	25	6,41%	29,8
EQUILIBRATA	25	0,28%	0,18%	0,09%	25	6,41%	29,8
LIVELLI	25	0,28%	0,18%	0,09%	20	5,13%	32,3
STUDIO	25	0,28%	0,18%	0,09%	22	5,64%	31,2
TERRITORIO	24	0,27%	0,17%	0,09%	22	5,64%	30
VOTI	24	0,27%	0,17%	0,09%	22	5,64%	30
POSITIVO	23	0,26%	0,16%	0,08%	23	5,90%	28,3
10	22	0,25%	0,16%	0,08%	18	4,62%	29,4
3	22	0,25%	0,16%	0,08%	17	4,36%	29,9
BASE	22	0,25%	0,16%	0,08%	22	5,64%	27,5
CULTURALE	22	0,25%	0,16%	0,08%	20	5,13%	28,4
INTERVENTI	22	0,25%	0,16%	0,08%	19	4,87%	28,9
MAGGIORE	22	0,25%	0,16%	0,08%	17	4,36%	29,9
PRESENZA	22	0,25%	0,16%	0,08%	21	5,38%	27,9
PARTICOLARE	21	0,24%	0,15%	0,08%	19	4,87%	27,6
PUR	21	0,24%	0,15%	0,08%	21	5,38%	26,6
S	21	0,24%	0,15%	0,08%	17	4,36%	28,6
ATTENZIONE	20	0,23%	0,14%	0,07%	20	5,13%	25,8
DISCIPLINE	20	0,23%	0,14%	0,07%	20	5,13%	25,8
FAMILIARE	20	0,23%	0,14%	0,07%	20	5,13%	25,8
FORMATIVI	20	0,23%	0,14%	0,07%	20	5,13%	25,8
INOLTRE	20	0,23%	0,14%	0,07%	19	4,87%	26,2
MEDIE	20	0,23%	0,14%	0,07%	19	4,87%	26,2
MOTIVAZIONE	20	0,23%	0,14%	0,07%	19	4,87%	26,2
SCOLASTICI	20	0,23%	0,14%	0,07%	20	5,13%	25,8
BASSE	19	0,21%	0,14%	0,07%	17	4,36%	25,9
COMUNQUE	19	0,21%	0,14%	0,07%	19	4,87%	24,9
MAGGIOR	19	0,21%	0,14%	0,07%	17	4,36%	25,9
PROVE	19	0,21%	0,14%	0,07%	18	4,62%	25,4
SITUAZIONI	19	0,21%	0,14%	0,07%	18	4,62%	25,4
VIENE	19	0,21%	0,14%	0,07%	19	4,87%	24,9
ASSEGNATO	18	0,20%	0,13%	0,06%	18	4,62%	24
BASSO	18	0,20%	0,13%	0,06%	17	4,36%	24,5
CICLO	18	0,20%	0,13%	0,06%	16	4,10%	25
EVIDENZIANO	18	0,20%	0,13%	0,06%	18	4,62%	24
INSUCCESSO	18	0,20%	0,13%	0,06%	16	4,10%	25
PERCORSI	18	0,20%	0,13%	0,06%	15	3,85%	25,5
TRASFERIMENTO	18	0,20%	0,13%	0,06%	18	4,62%	24
ANALISI	17	0,19%	0,12%	0,06%	16	4,10%	23,6
DIDATTICO	17	0,19%	0,12%	0,06%	15	3,85%	24,1
DISPERSIONE	17	0,19%	0,12%	0,06%	17	4,36%	23,1
ESAMI	17	0,19%	0,12%	0,06%	13	3,33%	25,1
ESIGENZE	17	0,19%	0,12%	0,06%	15	3,85%	24,1

INGRESSO	17	0,19%	0,12%	0,06%	15	3,85%	24,1
LICEO	17	0,19%	0,12%	0,06%	11	2,82%	26,3
MODO	17	0,19%	0,12%	0,06%	16	4,10%	23,6
POCHI	17	0,19%	0,12%	0,06%	17	4,36%	23,1
PROFESSIONALE	17	0,19%	0,12%	0,06%	11	2,82%	26,3
REGIONALE	17	0,19%	0,12%	0,06%	14	3,59%	24,6
2014	16	0,18%	0,11%	0,06%	11	2,82%	24,8
ATTRAVERSO	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
CONTESTO	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
ECCELLENZE	16	0,18%	0,11%	0,06%	16	4,10%	22,2
FAMILIARI	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
FORMATIVA	16	0,18%	0,11%	0,06%	14	3,59%	23,1
FORMAZIONE	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
ISTITUTI	16	0,18%	0,11%	0,06%	16	4,10%	22,2
MIGLIORAMENTO	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
MOTIVI	16	0,18%	0,11%	0,06%	16	4,10%	22,2
REGISTRA	16	0,18%	0,11%	0,06%	14	3,59%	23,1
REGISTRANO	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
TALI	16	0,18%	0,11%	0,06%	15	3,85%	22,6
UTENZA	16	0,18%	0,11%	0,06%	16	4,10%	22,2
VENGONO	16	0,18%	0,11%	0,06%	16	4,10%	22,2
1	15	0,17%	0,11%	0,05%	13	3,33%	22,2
2	15	0,17%	0,11%	0,05%	11	2,82%	23,2
4	15	0,17%	0,11%	0,05%	15	3,85%	21,2
COMPLESSIVAMENTE	15	0,17%	0,11%	0,05%	13	3,33%	22,2
FAMIGLIA	15	0,17%	0,11%	0,05%	12	3,08%	22,7
GARANTISCE	15	0,17%	0,11%	0,05%	15	3,85%	21,2
GENERALE	15	0,17%	0,11%	0,05%	13	3,33%	22,2
INDIRIZZI	15	0,17%	0,11%	0,05%	14	3,59%	21,7
INFERIORE	15	0,17%	0,11%	0,05%	12	3,08%	22,7
MOLTI	15	0,17%	0,11%	0,05%	15	3,85%	21,2
OFFERTA	15	0,17%	0,11%	0,05%	14	3,59%	21,7
RAGGIUNGIMENTO	15	0,17%	0,11%	0,05%	13	3,33%	22,2
RESIDENZA	15	0,17%	0,11%	0,05%	15	3,85%	21,2
STUDENTE	15	0,17%	0,11%	0,05%	13	3,33%	22,2
2013	14	0,16%	0,10%	0,05%	9	2,31%	22,9
8	14	0,16%	0,10%	0,05%	9	2,31%	22,9
AMMISSIONE	14	0,16%	0,10%	0,05%	12	3,08%	21,2
COMUNI	14	0,16%	0,10%	0,05%	14	3,59%	20,2
CONFRONTO	14	0,16%	0,10%	0,05%	13	3,33%	20,7
DIVERSI	14	0,16%	0,10%	0,05%	13	3,33%	20,7
ELEVATA	14	0,16%	0,10%	0,05%	14	3,59%	20,2
INSEGNANTI	14	0,16%	0,10%	0,05%	12	3,08%	21,2
OBIETTIVI	14	0,16%	0,10%	0,05%	13	3,33%	20,7

PRIME	14	0,16%	0,10%	0,05%	14	3,59%	20,2
PROCESSO	14	0,16%	0,10%	0,05%	13	3,33%	20,7
REALTÀ	14	0,16%	0,10%	0,05%	14	3,59%	20,2
REGIONALI	14	0,16%	0,10%	0,05%	14	3,59%	20,2
5	13	0,15%	0,09%	0,05%	12	3,08%	19,7
ALTE	13	0,15%	0,09%	0,05%	13	3,33%	19,2
ATTO	13	0,15%	0,09%	0,05%	13	3,33%	19,2
PERCENTUALI	13	0,15%	0,09%	0,05%	13	3,33%	19,2
RIESCE	13	0,15%	0,09%	0,05%	13	3,33%	19,2
RIGUARDA	13	0,15%	0,09%	0,05%	10	2,56%	20,7
RILEVA	13	0,15%	0,09%	0,05%	13	3,33%	19,2
SCELTA	13	0,15%	0,09%	0,05%	12	3,08%	19,7
STRANIERI	13	0,15%	0,09%	0,05%	12	3,08%	19,7
TASSO	13	0,15%	0,09%	0,05%	10	2,56%	20,7
TECNICO	13	0,15%	0,09%	0,05%	6	1,54%	23,6
TERMINE	13	0,15%	0,09%	0,05%	12	3,08%	19,7
ALTO	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
BUON	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
CAPACITÀ	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
DIDATTICHE	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
DIFFERENZE	12	0,14%	0,09%	0,04%	8	2,05%	20,3
ECONOMICO	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
EDUCATIVO	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
GENERALMENTE	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
GENITORI	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
INCLUSIONE	12	0,14%	0,09%	0,04%	10	2,56%	19,1
NONOSTANTE	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
PERSONALE	12	0,14%	0,09%	0,04%	9	2,31%	19,6
PIUTTOSTO	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
POSITIVA	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
POSITIVI	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
POSSIBILE	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
PRESENTE	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
PRESENTI	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
PUNTI	12	0,14%	0,09%	0,04%	11	2,82%	18,6
RISULTANO	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
SOSTANZIALMENTE	12	0,14%	0,09%	0,04%	12	3,08%	18,1
AZIONI	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
BISOGNI	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
CARENZE	11	0,12%	0,08%	0,04%	7	1,79%	19,2
CAUSA	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
COLLEGIO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
COSTANTE	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
DIVERSE	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17

FENOMENO	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
IMPEGNO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
INVALSI	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
ISTRUZIONE	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
MOTIVATI	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
NECESSITÀ	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
NUCLEO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
ORIENTAMENTO	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
POPOLAZIONE	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
POTENZIAMENTO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
PREPARAZIONE	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
PROGETTI	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
PROGETTO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
RAGAZZI	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
RELATIVI	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
SINGOLO	11	0,12%	0,08%	0,04%	11	2,82%	17
SOCIALE	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
SUPERIORI	11	0,12%	0,08%	0,04%	10	2,56%	17,5
9	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
ALTRA	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
CONDIVISI	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
CONSENTE	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
CORSI	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
EFFICACE	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
FINALI	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
FREQUENZA	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
INSERIMENTO	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
INTERNO	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
LEGATI	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
MOTIVAZIONI	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
PLESSI	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
PROPRIE	10	0,11%	0,07%	0,04%	8	2,05%	16,9
SCRUTINI	10	0,11%	0,07%	0,04%	7	1,79%	17,5
SOSPESI	10	0,11%	0,07%	0,04%	7	1,79%	17,5
ULTIMI	10	0,11%	0,07%	0,04%	9	2,31%	16,4
VOTAZIONE	10	0,11%	0,07%	0,04%	10	2,56%	15,9
ACCOGLIENZA	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
APPRENDIMENTI	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
BASSI	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
BENCHMARK	9	0,10%	0,06%	0,03%	6	1,54%	16,3
CONTINUITÀ	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
ECCCELLENZA	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
EMERGE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
ISCRITTI	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7

MATEMATICA	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
ORGANIZZAZIONE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
OTTENUTI	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
PARI	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
PERTANTO	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
POTENZIALITÀ	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
PRESENTA	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
PRESENTANO	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
PRINCIPALMENTE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
PROBLEMATICHE	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
RAGGIUNGERE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
RAGGIUNTO	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
RISORSE	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
SCELTE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
SIGNIFICATIVO	9	0,10%	0,06%	0,03%	8	2,05%	15,2
SOSTANZIALE	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
SUPPORTO	9	0,10%	0,06%	0,03%	9	2,31%	14,7
15	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
ADEGUATA	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
ADEGUATE	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
AREA	8	0,09%	0,06%	0,03%	6	1,54%	14,5
ASSENZA	8	0,09%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
BUONA	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
CERCA	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
COLLABORAZIONE	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
COLLOCA	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
DIPLOMATI	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
DISAGIO	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
DOVUTA	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
DOVUTO	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
EDUCATIVA	8	0,09%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
EVITARE	8	0,09%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
FINALE	8	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
FRONTE	8	0,09%	0,06%	0,03%	5	1,28%	15,1
INDIRIZZO	8	0,09%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
LICEI	8	0,09%	0,06%	0,03%	4	1,03%	15,9
PUNTO	8	0,09%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
RIGUARDO	8	0,09%	0,06%	0,03%	6	1,54%	14,5
SERVIZIO	8	0,09%	0,06%	0,03%	5	1,28%	15,1
STESSI	8	0,09%	0,06%	0,03%	6	1,54%	14,5
TRASFERITI	8	0,09%	0,06%	0,03%	6	1,54%	14,5
PLESSO	7	0,08%	0,05%	0,03%	3	0,77%	14,8

Tab. 2 Termini ed espressioni associati alla categoria Trasferimenti e abbandoni (dizionario Risultati scolastici).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
TRASFERIMENTI	105	21,47%	0,76%	0,38%	98	25,13%	63
ABBANDONI	84	17,18%	0,61%	0,30%	73	18,72%	61,1
GIUSTIFICATI	74	15,13%	0,54%	0,27%	74	18,97%	53,4
USCITA	50	10,22%	0,36%	0,18%	46	11,79%	46,4
ACCOGLIE	49	10,02%	0,36%	0,18%	49	12,56%	44,1
ABBANDONO	30	6,13%	0,22%	0,11%	30	7,69%	33,4
ENTRATA	27	5,52%	0,20%	0,10%	25	6,41%	32,2
TRASFERIMENTO	18	3,68%	0,13%	0,06%	18	4,62%	24
DISPERSIONE	17	3,48%	0,12%	0,06%	17	4,36%	23,1
INGRESSO	17	3,48%	0,12%	0,06%	15	3,85%	24,1
TRASFERITI	8	1,64%	0,06%	0,03%	6	1,54%	14,5
ALUNNI_STRANIERI	7	1,43%	0,05%	0,03%	7	1,79%	12,2
TRASFERIMENTI DELLE FAMIGLIE	2	0,41%	0,01%	0,01%	2	0,51%	4,6
CAMBIAMENTI DI RESIDENZA	1	0,20%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6

Tab. 3 Termini ed espressioni associati alla categoria Voti (dizionario Risultati scolastici).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
FASCE	225	34,14%	1,63%	0,81%	167	42,82%	82,9
VOTO	174	26,40%	1,26%	0,63%	159	40,77%	67,8
DISTRIBUZIONE	168	25,49%	1,22%	0,61%	158	40,51%	65,9
CONCENTRAZIONE	47	7,13%	0,34%	0,17%	42	10,77%	45,5
FASCIA	45	6,83%	0,33%	0,16%	40	10,26%	44,5

Tab. 4 Termini ed espressioni associati alla categoria Progressione scolastica (dizionario Risultati scolastici).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
PASSAGGIO	159	47,75%	1,15%	0,57%	153	39,23%	64,6
RECUPERO	41	12,31%	0,30%	0,15%	33	8,46%	44
AMMESS*	32	9,61%	0,23%	0,12%	22	5,64%	40
SUCCESSIV*	31	9,31%	0,23%	0,11%	26	6,67%	36,5
AMMESSI ALLA CLASSE	21	6,31%	0,15%	0,08%	17	4,36%	28,6
CLASSE SUCCESSIVA	10	3,00%	0,07%	0,04%	8	2,05%	16,9
SCRUTINI	10	3,00%	0,07%	0,04%	7	1,79%	17,5
RIPETENZE	7	2,10%	0,05%	0,03%	5	1,28%	13,2
INTERVENTI DI RECUPERO	6	1,80%	0,04%	0,02%	6	1,54%	10,9
AMMISSIONI ALLA CLASSE	5	1,50%	0,04%	0,02%	5	1,28%	9,5
DEBITI FORMATIVI	4	1,20%	0,03%	0,01%	4	1,03%	8
AMMESSA ALLA CLASSE	3	0,90%	0,02%	0,01%	3	0,77%	6,3
CLASSI SUCCESSIVE	3	0,90%	0,02%	0,01%	3	0,77%	6,3
RIPETONO	1	0,30%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6

Tab. 5 Termini ed espressioni associati alla categoria Successo scolastico POS (dizionario Risultati scolastici).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
NON_PERDE	103	27,61%	0,75%	0,37%	103	26,41%	59,6
EQUILIBRIO	70	18,77%	0,51%	0,25%	69	17,69%	52,7
ADEGUAT*	61	16,35%	0,44%	0,22%	58	14,87%	50,5
POSITIV*	54	14,48%	0,39%	0,19%	52	13,33%	47,3
ECCELLENZ*	25	6,70%	0,18%	0,09%	24	6,15%	30,3
EQUILIBRATA	25	6,70%	0,18%	0,09%	25	6,41%	29,8
MEDIO_ALTA	8	2,14%	0,06%	0,03%	7	1,79%	14
MEDIO_ALTE	7	1,88%	0,05%	0,03%	7	1,79%	12,2
BUON LIVELLO	5	1,34%	0,04%	0,02%	5	1,28%	9,5
BUON SUCCESSO FORMATIVO	4	1,07%	0,03%	0,01%	4	1,03%	8
BUONI RISULTATI	3	0,80%	0,02%	0,01%	3	0,77%	6,3
FASCIA PIÙ ALTA	3	0,80%	0,02%	0,01%	3	0,77%	6,3
BUON	2	0,54%	0,01%	0,01%	2	0,51%	4,6
FASCIA ALTA	2	0,54%	0,01%	0,01%	2	0,51%	4,6
BUON RISULTATO	1	0,27%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6

Tab. 6 Termini ed espressioni associati alla categoria Successo scolastico NEG (dizionario Risultati scolastici).

	FREQUENC Y	% SHOWN	% PROCESSE D	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
PERDE	48	28,92%	0,35%	0,17%	48	12,31%	43,7
DIFFICOLTÀ	38	22,89%	0,28%	0,14%	31	7,95%	41,8
CRITICITÀ	29	17,47%	0,21%	0,10%	25	6,41%	34,6
CONCENTRAZIONE ANOMALA	25	15,06%	0,18%	0,09%	25	6,41%	29,8
FASCIA_BASSA	9	5,42%	0,07%	0,03%	7	1,79%	15,7
ANOMALA	8	4,82%	0,06%	0,03%	8	2,05%	13,5
MEDIO_BASSA	7	4,22%	0,05%	0,03%	7	1,79%	12,2
FASCIA DI VOTO_BASSA	1	0,60%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6
VALUTAZIONE PIÙ_BASSA	1	0,60%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6

Tab. 7 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici (scuole con punteggio pari a 3). LIVELLO 3.

	Frequenza osservata	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
del	19	18	41,86%	3	7,2	43	55,81%
DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI PER FASCE	15	15	34,88%	5	6,9	43	65,12%
PERDE ALCUNI STUDENTI NEL PASSAGGIO	11	11	25,58%	5	6,5		
TRASFERIMENTI E ABBANDONI	9	9	20,93%	3	6,1	43	79,07%
CLASSE SUCCESSIVA	7	5	11,63%	2	6,5		
SUCCESSO FORMATIVO	7	6	13,95%	2	6		
CONCENTRAZIONE ANOMALA IN ALCUNE FASCE	6	6	13,95%	5	5,1	43	86,05%
VOTO EVIDENZIA UNA CONCENTRAZIONE ANOMALA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	6	6	13,95%	5	5,1	43	86,05%
	5	3	6,98%	4	5,8		

Tab. 8 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici (scuole con punteggio pari a 5). LIVELLO 5.

	Frequenza osservata	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
FASCE DI VOTO	35	33	27,97%	3	19,4	118	70,34%
SUCCESSO FORMATIVO	26	26	22,03%	2	17,1		
DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI PER FASCE	25	25	21,19%	5	16,8	118	78,81%
PERDE STUDENTI NEL PASSAGGIO	17	17	14,41%	4	14,3	118	85,59%
SINGOLI CASI GIUSTIFICATI	16	16	13,56%	3	13,9	118	86,44%
SITUAZIONE DI EQUILIBRIO	14	14	11,86%	3	13	118	88,14%

Tab. 9 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Risultati scolastici (scuole con punteggio pari a 7). LIVELLO 7.

	Frequenza osservata	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
SUCCESSO FORMATIVO	8	8	22,86%	2	5,1		
FASCE DI VOTO	6	6	17,14%	3	4,6	35	82,86%
PERDE STUDENTI NEL PASSAGGIO	6	6	17,14%	4	4,6	35	82,86%
PROVENIENTI DA ALTRE SCUOLE	6	6	17,14%	4	4,6	35	82,86%
DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI PER FASCE	5	5	14,29%	5	4,2	35	85,71%

Tab. 10 Termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza.

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
COMPETENZE	675	5,82%	4,34%	2,30%	297	76,74%	77,6
STUDENTI	520	4,49%	3,34%	1,77%	241	62,27%	107
CITTADINANZA	416	3,59%	2,67%	1,42%	263	67,96%	69,8
CHIAVE	379	3,27%	2,43%	1,29%	244	63,05%	75,9
NON	311	2,68%	2,00%	1,06%	205	52,97%	85,8
VALUTAZIONE	282	2,43%	1,81%	0,96%	231	59,69%	63,2
LIVELLO	248	2,14%	1,59%	0,85%	212	54,78%	64,8
COMPORAMENTO	238	2,05%	1,53%	0,81%	207	53,49%	64,7
AUTONOMIA	207	1,79%	1,33%	0,71%	174	44,96%	71,9
CRITERI	196	1,69%	1,26%	0,67%	183	47,29%	63,8
COMUNI	187	1,61%	1,20%	0,64%	178	45,99%	63,1
RISPETTO	185	1,60%	1,19%	0,63%	167	43,15%	67,5
SOCIALI	176	1,52%	1,13%	0,60%	166	42,89%	64,7
REGOLE	175	1,51%	1,12%	0,60%	161	41,60%	66,7
RAGGIUNTO	170	1,47%	1,09%	0,58%	163	42,12%	63,8
STUDIO	168	1,45%	1,08%	0,57%	161	41,60%	64
CIVICHE	160	1,38%	1,03%	0,55%	153	39,53%	64,5
ORGANIZZAZIONE	159	1,37%	1,02%	0,54%	156	40,31%	62,7
RAGGIUNGIMENTO	153	1,32%	0,98%	0,52%	145	37,47%	65,2
APPRENDIMENTO	147	1,27%	0,94%	0,50%	141	36,43%	64,5
ADOTTA	145	1,25%	0,93%	0,49%	143	36,95%	62,7
AUTOREGOLAZIONE	135	1,16%	0,87%	0,46%	135	34,88%	61,7
COLLABORAZIONE	133	1,15%	0,85%	0,45%	131	33,85%	62,6
COMPORAMENTI	130	1,12%	0,84%	0,44%	117	30,23%	67,5
VALUTARE	130	1,12%	0,84%	0,44%	127	32,82%	62,9
SVILUPPATE	127	1,10%	0,82%	0,43%	123	31,78%	63,2
PRESENTI	124	1,07%	0,80%	0,42%	119	30,75%	63,5
PARI	123	1,06%	0,79%	0,42%	122	31,52%	61,7
STRUMENTI	119	1,03%	0,76%	0,41%	111	28,68%	64,5
ADEGUATA	118	1,02%	0,76%	0,40%	117	30,23%	61,3
ALUNNI	115	0,99%	0,74%	0,39%	84	21,71%	76,3
CLASSI	110	0,95%	0,71%	0,38%	89	23,00%	70,2
PROBLEMATICI	104	0,90%	0,67%	0,35%	102	26,36%	60,2
RAGGIUNGE	102	0,88%	0,66%	0,35%	94	24,29%	62,7
UTILIZZA	101	0,87%	0,65%	0,34%	101	26,10%	58,9
MAGGIOR	95	0,82%	0,61%	0,32%	94	24,29%	58,4
RAGGIUNGONO	90	0,78%	0,58%	0,31%	65	16,80%	69,7
ADEGUATAMENTE	89	0,77%	0,57%	0,30%	87	22,48%	57,7
BUONO	83	0,72%	0,53%	0,28%	82	21,19%	55,9
ISTITUTO	80	0,69%	0,51%	0,27%	69	17,83%	59,9
RESPONSABILITÀ	80	0,69%	0,51%	0,27%	79	20,41%	55,2
CONCENTRAZIONI	77	0,66%	0,49%	0,26%	76	19,64%	54,4

PLESSI	75	0,65%	0,48%	0,26%	72	18,60%	54,8
ANOMALE	73	0,63%	0,47%	0,25%	71	18,35%	53,8
SITUAZIONI	71	0,61%	0,46%	0,24%	65	16,80%	55
ALCUNE	69	0,60%	0,44%	0,24%	65	16,80%	53,5
SPECIFICHE	68	0,59%	0,44%	0,23%	67	17,31%	51,8
SEZIONI	62	0,53%	0,40%	0,21%	62	16,02%	49,3
GENERALE	60	0,52%	0,39%	0,20%	57	14,73%	49,9
DOCENTI	53	0,46%	0,34%	0,18%	48	12,40%	48
ATTIVITÀ	51	0,44%	0,33%	0,17%	43	11,11%	48,7
ATTRAVERSO	50	0,43%	0,32%	0,17%	44	11,37%	47,2
RESPONSABILITÀ	49	0,42%	0,31%	0,17%	49	12,66%	44
ACCETTABILE	48	0,41%	0,31%	0,16%	48	12,40%	43,5
SUFFICIENTE	48	0,41%	0,31%	0,16%	47	12,14%	43,9
CLASSE	46	0,40%	0,30%	0,16%	34	8,79%	48,6
INDIRIZZI	45	0,39%	0,29%	0,15%	45	11,63%	42,1
STRUMENTO	43	0,37%	0,28%	0,15%	43	11,11%	41
PROGETTI	41	0,35%	0,26%	0,14%	36	9,30%	42,3
FAMIGLIE	37	0,32%	0,24%	0,13%	36	9,30%	38,2
SVILUPPO	37	0,32%	0,24%	0,13%	33	8,53%	39,6
CASI	36	0,31%	0,23%	0,12%	33	8,53%	38,5
ACQUISIZIONE	34	0,29%	0,22%	0,12%	30	7,75%	37,8
SCOLASTICO	34	0,29%	0,22%	0,12%	31	8,01%	37,3
SECONDARIA	34	0,29%	0,22%	0,12%	28	7,24%	38,8
MODO	32	0,28%	0,21%	0,11%	25	6,46%	38,1
GIUDIZIO	30	0,26%	0,19%	0,10%	29	7,49%	33,8
LIVELLI	30	0,26%	0,19%	0,10%	27	6,98%	34,7
CRITICITÀ	29	0,25%	0,19%	0,10%	27	6,98%	33,5
POSITIVO	29	0,25%	0,19%	0,10%	29	7,49%	32,6
SCARSAMENTE	28	0,24%	0,18%	0,10%	28	7,24%	31,9
ECC	27	0,23%	0,17%	0,09%	27	6,98%	31,2
INTERNO	27	0,23%	0,17%	0,09%	23	5,94%	33,1
FORMAZIONE	26	0,22%	0,17%	0,09%	23	5,94%	31,9
PERCORSO	26	0,22%	0,17%	0,09%	23	5,94%	31,9
SENSO	26	0,22%	0,17%	0,09%	26	6,72%	30,5
SPECIFICI	26	0,22%	0,17%	0,09%	26	6,72%	30,5
INDICATORI	25	0,22%	0,16%	0,09%	24	6,20%	30,2
PARTECIPAZIONE	25	0,22%	0,16%	0,09%	22	5,68%	31,1
VOTO	25	0,22%	0,16%	0,09%	24	6,20%	30,2
ALMENO	24	0,21%	0,15%	0,08%	24	6,20%	29
LEGALITÀ	24	0,21%	0,15%	0,08%	23	5,94%	29,4
GRADO	23	0,20%	0,15%	0,08%	23	5,94%	28,2
OSSERVAZIONE	23	0,20%	0,15%	0,08%	22	5,68%	28,6
PRIMARIA	23	0,20%	0,15%	0,08%	21	5,43%	29,1
CAPACITÀ	22	0,19%	0,14%	0,08%	18	4,65%	29,3

DISCIPLINARI	22	0,19%	0,14%	0,08%	20	5,17%	28,3
PROGETTO	22	0,19%	0,14%	0,08%	20	5,17%	28,3
SOCIALE	22	0,19%	0,14%	0,08%	19	4,91%	28,8
CONDIVISI	21	0,18%	0,13%	0,07%	21	5,43%	26,6
CORSO	21	0,18%	0,13%	0,07%	19	4,91%	27,5
SOPRATTUTTO	21	0,18%	0,13%	0,07%	20	5,17%	27
EDUCATIVO	20	0,17%	0,13%	0,07%	19	4,91%	26,2
OBIETTIVI	20	0,17%	0,13%	0,07%	20	5,17%	25,7
PARTICOLARE	20	0,17%	0,13%	0,07%	19	4,91%	26,2
PERCORSI	20	0,17%	0,13%	0,07%	18	4,65%	26,6
PROBLEMATICHE	20	0,17%	0,13%	0,07%	18	4,65%	26,6
ATTIVA	19	0,16%	0,12%	0,06%	18	4,65%	25,3
CONDIVISIONE	19	0,16%	0,12%	0,06%	19	4,91%	24,9
DIDATTICHE	19	0,16%	0,12%	0,06%	18	4,65%	25,3
IMPARARE	19	0,16%	0,12%	0,06%	10	2,58%	30,2
NUMERO	19	0,16%	0,12%	0,06%	16	4,13%	26,3
REGOLAMENTO	19	0,16%	0,12%	0,06%	19	4,91%	24,9
SITUAZIONE	19	0,16%	0,12%	0,06%	17	4,39%	25,8
CURRICOLO	18	0,16%	0,12%	0,06%	18	4,65%	24
DIDATTICA	18	0,16%	0,12%	0,06%	16	4,13%	24,9
EDUCATIVA	18	0,16%	0,12%	0,06%	17	4,39%	24,4
SPIRITO	18	0,16%	0,12%	0,06%	16	4,13%	24,9
TALI	18	0,16%	0,12%	0,06%	17	4,39%	24,4
AMBITO	17	0,15%	0,11%	0,06%	16	4,13%	23,5
ATTENZIONE	17	0,15%	0,11%	0,06%	15	3,88%	24
BASE	17	0,15%	0,11%	0,06%	16	4,13%	23,5
BUONA	17	0,15%	0,11%	0,06%	16	4,13%	23,5
INIZIATIVE	17	0,15%	0,11%	0,06%	14	3,62%	24,5
POF	17	0,15%	0,11%	0,06%	17	4,39%	23,1
RISULTATI	17	0,15%	0,11%	0,06%	16	4,13%	23,5
VENGONO	17	0,15%	0,11%	0,06%	15	3,88%	24
VIENE	17	0,15%	0,11%	0,06%	17	4,39%	23,1
BIENNIO	16	0,14%	0,10%	0,05%	13	3,36%	23,6
CONDOTTA	16	0,14%	0,10%	0,05%	15	3,88%	22,6
CULTURALE	16	0,14%	0,10%	0,05%	15	3,88%	22,6
EPISODI	16	0,14%	0,10%	0,05%	12	3,10%	24,1
TERRITORIO	16	0,14%	0,10%	0,05%	14	3,62%	23,1
EDUCATIVE	15	0,13%	0,10%	0,05%	15	3,88%	21,2
FAMIGLIA	15	0,13%	0,10%	0,05%	12	3,10%	22,6
INOLTRE	15	0,13%	0,10%	0,05%	14	3,62%	21,6
ORDINI	15	0,13%	0,10%	0,05%	14	3,62%	21,6
POSITIVA	15	0,13%	0,10%	0,05%	15	3,88%	21,2
RAGAZZI	15	0,13%	0,10%	0,05%	14	3,62%	21,6
RIFERIMENTO	15	0,13%	0,10%	0,05%	14	3,62%	21,6

SCOLASTICA	15	0,13%	0,10%	0,05%	15	3,88%	21,2	
SPESSO	15	0,13%	0,10%	0,05%	13	3,36%	22,1	
ADEGUATO	14	0,12%	0,09%	0,05%	14	3,62%	20,2	
CERTIFICAZIONE	14	0,12%	0,09%	0,05%	14	3,62%	20,2	
COMUNE	14	0,12%	0,09%	0,05%	14	3,62%	20,2	
EDUCAZIONE	14	0,12%	0,09%	0,05%	11	2,84%	21,6	
PERSONALE	14	0,12%	0,09%	0,05%	13	3,36%	20,6	
RISULTA	14	0,12%	0,09%	0,05%	14	3,62%	20,2	
VALUTA	14	0,12%	0,09%	0,05%	12	3,10%	21,1	
ALLIEVI	13	0,11%	0,08%	0,04%	11	2,84%	20,1	
AZIONI	13	0,11%	0,08%	0,04%	13	3,36%	19,2	
CONSIGLI	13	0,11%	0,08%	0,04%	12	3,10%	19,6	
INIZIATIVA	13	0,11%	0,08%	0,04%	12	3,10%	19,6	
POCHI	13	0,11%	0,08%	0,04%	11	2,84%	20,1	
TRASVERSALI	13	0,11%	0,08%	0,04%	13	3,36%	19,2	
	5	12	0,10%	0,08%	0,04%	12	3,10%	18,1
COMPLESSO	12	0,10%	0,08%	0,04%	12	3,10%	18,1	
CONTESTO	12	0,10%	0,08%	0,04%	12	3,10%	18,1	
CONVIVENZA	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
CULTURALI	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
ELEVATO	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
GENITORI	12	0,10%	0,08%	0,04%	10	2,58%	19,1	
GESTIONE	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
INTERVENTI	12	0,10%	0,08%	0,04%	12	3,10%	18,1	
PUNTO	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
RISULTANO	12	0,10%	0,08%	0,04%	11	2,84%	18,6	
SODDISFACENTE	12	0,10%	0,08%	0,04%	12	3,10%	18,1	
ALUNNO	11	0,09%	0,07%	0,04%	9	2,33%	18	
ASSEGNAZIONE	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
COMPLESSIVAMENTE	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
DIDATTICI	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
DISCRETA	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
DIVERSE	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
MIGLIORAMENTO	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
MIGLIORARE	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
PATTO	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
PUR	11	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,84%	17	
STRATEGIE	11	0,09%	0,07%	0,04%	10	2,58%	17,5	
TERMINE	11	0,09%	0,07%	0,04%	10	2,58%	17,5	
VALORI	11	0,09%	0,07%	0,04%	9	2,33%	18	
ADEGUATI	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
ADOTTATO	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
ANALISI	10	0,09%	0,06%	0,03%	9	2,33%	16,3	
ASPETTI	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	

AZIONE	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
COLLEGIO	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
DATO	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
FORMATIVO	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
IMPEGNO	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
INSEGNANTI	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
QUESTIONARI	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
RELAZIONALI	10	0,09%	0,06%	0,03%	8	2,07%	16,8	
RELAZIONE	10	0,09%	0,06%	0,03%	9	2,33%	16,3	
SVILUPPARE	10	0,09%	0,06%	0,03%	9	2,33%	16,3	
T	10	0,09%	0,06%	0,03%	1	0,26%	25,9	
VERTICALE	10	0,09%	0,06%	0,03%	10	2,58%	15,9	
	4	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7
BULLISMO	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
BUON	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
BUONI	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
CIVILE	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
COMPETENZA	9	0,08%	0,06%	0,03%	7	1,81%	15,7	
COMPITI	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
CONDIVISO	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
CRESCITA	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
DISCIPLINE	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
DIVERSI	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
MANCA	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
MANCANZA	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
MONITORAGGIO	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
MOTIVAZIONE	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
NECESSITÀ	9	0,08%	0,06%	0,03%	3	0,78%	19	
OBIETTIVO	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
OGGETTIVI	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
PLESSO	9	0,08%	0,06%	0,03%	7	1,81%	15,7	
RILEVAZIONE	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
RITIENE	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
SINGOLI	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
SOCIO	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
STESSE	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
STUDENTE	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
VARI	9	0,08%	0,06%	0,03%	8	2,07%	15,2	
VOLTE	9	0,08%	0,06%	0,03%	9	2,33%	14,7	
ASSEGNATO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5	
COMUNICAZIONE	8	0,07%	0,05%	0,03%	6	1,55%	14,5	
CORRESPONSABILITÀ	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5	
COSTANTE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5	
COSTRUZIONE	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9	

DATI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
DIFFERENZE	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
ECCELLENTI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
EDUCATIVI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
EMERGE	8	0,07%	0,05%	0,03%	6	1,55%	14,5
ESPERIENZE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
INDIRIZZO	8	0,07%	0,05%	0,03%	6	1,55%	14,5
MANCANO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
MANIERA	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
METODO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
MODALITÀ	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
MOMENTI	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
ORDINE	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
POSITIVI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
PRATICHE	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
PRESENTANO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
PROCESSO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
PROMUOVE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
PROPOSTE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
RAGGIUNTE	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
RAGGIUNTI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
RIFLESSIONE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
SANZIONI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
SIANO	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
SOLIDARIETÀ	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
STESSI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
TEMATICHE	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
TRIENNIO	8	0,07%	0,05%	0,03%	7	1,81%	13,9
VALUTAZIONI	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
VERIFICA	8	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,07%	13,5
ATTIVATO	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
ATTO	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CONFRONTI	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CONOSCENZA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CONOSCENZE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CONSAPEVOLEZZA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CORRENTE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
CULTURA	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7
DIFFICILI	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
DIFFICOLTÀ	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
ESEMPIO	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7
EVINCE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
FORMATIVE	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7
GENERALMENTE	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7

GRAVI	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
GRIGLIA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
LEGATE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
MAGGIORE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
MEDIA	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7	
MEDIO	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
NECESSARIO	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
NONOSTANTE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
NUMEROSE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
OFFERTA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
OTTIMALE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
PERSONA	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7	
PRESENZA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
PROBLEMI	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7	
PROGETTAZIONE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
PROMOZIONE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
PROPRIA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
PROVVEDIMENTI	7	0,06%	0,04%	0,02%	6	1,55%	12,7	
QUADRO	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
RELATIVI	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
RESPONSABILE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
RIGUARDA	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
SCUOLE	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
UTILIZZATI	7	0,06%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2	
VOTI	7	0,06%	0,04%	0,02%	5	1,29%	13,2	
	6	6	0,05%	0,04%	0,02%	6	1,55%	10,9
ABILITÀ	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
ADULTI	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
ALTERNANZA	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
CONSAPEVOLE	6	0,05%	0,04%	0,02%	4	1,03%	11,9	
DIMOSTRA	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
DISCIPLINARE	6	0,05%	0,04%	0,02%	6	1,55%	10,9	
EDUCARE	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
ESISTE	6	0,05%	0,04%	0,02%	6	1,55%	10,9	
FORMATIVA	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
INCONTRI	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
SIGNIFICATIVA	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	
SPERIMENTAZIONE	6	0,05%	0,04%	0,02%	5	1,29%	11,3	

Tab. 11 Termini ed espressioni associati alla categoria Competenze chiave e di cittadinanza (dizionario Competenze chiave e di cittadinanza).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
CITTADINANZA	320	13,89%	2,33%	1,26%	213	55,04%	83
CHIAVE	301	13,06%	2,19%	1,19%	199	51,42%	86,9
LIVELLO DELLE COMPETENZE	157	6,81%	1,14%	0,62%	154	39,79%	62,8
ORGANIZZAZIONE DELLO STUDIO	149	6,47%	1,09%	0,59%	148	38,24%	62,2
RISPETTO DELLE REGOLE	148	6,42%	1,08%	0,58%	142	36,69%	64,4
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	144	6,25%	1,05%	0,57%	138	35,66%	64,5
COMPORAMENTI	130	5,64%	0,95%	0,51%	117	30,23%	67,5
RESPONSABILIT*	129	5,60%	0,94%	0,51%	128	33,07%	62
AUTOREGOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO	128	5,56%	0,93%	0,50%	128	33,07%	61,5
COLLABORAZIONE TRA PARI	109	4,73%	0,79%	0,43%	108	27,91%	60,4
COMPETENZE	68	2,95%	0,50%	0,27%	61	15,76%	54,6
COMPORAMENTO	65	2,82%	0,47%	0,26%	56	14,47%	54,6
AUTONOMIA	43	1,87%	0,31%	0,17%	41	10,59%	41,9
COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA	39	1,69%	0,28%	0,15%	36	9,30%	40,2
FAMIGLIE	37	1,61%	0,27%	0,15%	36	9,30%	38,2
SOCIALI	32	1,39%	0,23%	0,13%	31	8,01%	35,1
COMPETENZE DI CITTADINANZA	31	1,35%	0,23%	0,12%	28	7,24%	35,4
REGOLE	27	1,17%	0,20%	0,11%	24	6,20%	32,6
PARTECIPAZIONE	25	1,09%	0,18%	0,10%	22	5,68%	31,1
COLLABORAZIONE	24	1,04%	0,17%	0,09%	24	6,20%	29
COMPETENZE CHIAVE	21	0,91%	0,15%	0,08%	21	5,43%	26,6
APPRENDIMENTO	19	0,82%	0,14%	0,07%	19	4,91%	24,9
REGOLAMENTO	19	0,82%	0,14%	0,07%	19	4,91%	24,9
COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA	18	0,78%	0,13%	0,07%	18	4,65%	24
CIVICHE	16	0,69%	0,12%	0,06%	16	4,13%	22,1
FAMIGLIA	15	0,65%	0,11%	0,06%	12	3,10%	22,6
GENITORI	12	0,52%	0,09%	0,05%	10	2,58%	19,1
TRASVERSALI	10	0,43%	0,07%	0,04%	10	2,58%	15,9
CONDOTTA	9	0,39%	0,07%	0,04%	8	2,07%	15,2
CITTADINANZA ATTIVA	8	0,35%	0,06%	0,03%	8	2,07%	13,5
SPIRITO DI INIZIATIVA	8	0,35%	0,06%	0,03%	7	1,81%	13,9
AUTOREGOLAZIONE	7	0,30%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
IMPARARE AD IMPARARE	7	0,30%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
VOTO DI CONDOTTA	7	0,30%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
PROVVEDIMENTI DISCIPLINARI	6	0,26%	0,04%	0,02%	6	1,55%	10,9
PROGETTO EDUCATIVO	5	0,22%	0,04%	0,02%	5	1,29%	9,4
AUTONOMIA DI INIZIATIVA	4	0,17%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ	4	0,17%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
COMPETENZE TRASVERSALI	3	0,13%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3

Tab. 12 Termini ed espressioni associati alla categoria Valutazione competenze (dizionario Competenze chiave e di cittadinanza).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
VALUTAZIONE_DEL_COMPORAMENTO	166	17,83%	1,21%	0,65%	160	41,34%	63,7
CRITERI_COMUNI	153	16,43%	1,12%	0,60%	150	38,76%	63
RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE	129	13,86%	0,94%	0,51%	126	32,56%	62,9
VALUTARE	68	7,30%	0,50%	0,27%	67	17,31%	51,8
STRUMENTI_PER_VALUTARE	62	6,66%	0,45%	0,24%	61	15,76%	49,7
VALUTAZIONE	62	6,66%	0,45%	0,24%	56	14,47%	52,1
STRUMENTI	48	5,16%	0,35%	0,19%	47	12,14%	43,9
PROGETTI	41	4,40%	0,30%	0,16%	36	9,30%	42,3
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	35	3,76%	0,26%	0,14%	35	9,04%	36,5
CRITERI	28	3,01%	0,20%	0,11%	28	7,24%	31,9
RAGGIUNGIMENTO	24	2,58%	0,17%	0,09%	22	5,68%	29,9
INDICATORI	21	2,26%	0,15%	0,08%	20	5,17%	27
STRUMENTO	19	2,04%	0,14%	0,07%	19	4,91%	24,9
CRITERI DI VALUTAZIONE	15	1,61%	0,11%	0,06%	15	3,88%	21,2
SVILUPPO DELLE COMPETENZE	13	1,40%	0,09%	0,05%	13	3,36%	19,2
CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	10	1,07%	0,07%	0,04%	10	2,58%	15,9
LIVELLO DI COMPETENZE	7	0,75%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
OSSERVAZIONE DEL COMPORAMENTO	7	0,75%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
STRUMENTI OGGETTIVI	5	0,54%	0,04%	0,02%	5	1,29%	9,4
COMUNI PER LA VALUTAZIONE	4	0,43%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
DESCRITTORI	4	0,43%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
INDICATORI COMUNI	4	0,43%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
STRUMENTI COMUNI	4	0,43%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9
GRIGLIE COMUNI	2	0,21%	0,01%	0,01%	2	0,52%	4,6

Tab. 13 Termini ed espressioni associati alla categoria Competenze chiave POS (dizionario Competenze chiave e di cittadinanza).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
@ADOTTA	142	12,96%	1,04%	0,56%	141	36,43%	62,3
ADEGUATA_AUTONOMIA	111	10,13%	0,81%	0,44%	111	28,68%	60,2
@RAGGIUNGE	99	9,03%	0,72%	0,39%	92	23,77%	61,8
ADEGUATAMENTE_SVILUPPATE	85	7,76%	0,62%	0,34%	83	21,45%	56,8
BUONO	83	7,57%	0,61%	0,33%	82	21,19%	55,9
MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI	79	7,21%	0,58%	0,31%	79	20,41%	54,5
UTILIZZA	77	7,03%	0,56%	0,30%	77	19,90%	54
@ANOMALE	65	5,93%	0,47%	0,26%	64	16,54%	50,8
@RAGGIUNGONO	59	5,38%	0,43%	0,23%	59	15,25%	48,2
POSITIV*	56	5,11%	0,41%	0,22%	54	13,95%	47,9
ACCETTABIL*	51	4,65%	0,37%	0,20%	51	13,18%	44,9
SUFFICIENTE_AUTONOMIA	39	3,56%	0,28%	0,15%	39	10,08%	38,9
ADEGUAT*	36	3,28%	0,26%	0,14%	34	8,79%	38
@UTILIZZA	31	2,83%	0,23%	0,12%	31	8,01%	34
UTILIZZA_ALMENO_UNO_STRUMENTO	24	2,19%	0,17%	0,09%	24	6,20%	29
DISCRETA_AUTONOMIA	10	0,91%	0,07%	0,04%	10	2,58%	15,9
BUONI	9	0,82%	0,07%	0,04%	8	2,07%	15,2
SUFFICIENTE	9	0,82%	0,07%	0,04%	9	2,33%	14,7
LIVELLI_ECCELLENTI	8	0,73%	0,06%	0,03%	8	2,07%	13,5
BUON LIVELLO	7	0,64%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
LIVELLO_OTTIMALE	7	0,64%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
ECCELLENTI	5	0,46%	0,04%	0,02%	5	1,29%	9,4
ADEGUATAMENTE	4	0,36%	0,03%	0,02%	4	1,03%	7,9

Tab. 14 Termini ed espressioni associati alla categoria Competenze chiave NEG (dizionario Competenze chiave e di cittadinanza).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
PRESENTI_ALCUNE_SITUAZIONI	35	17,24%	0,26%	0,14%	35	9,04%	36,5
@NON_RAGGIUNGONO	31	15,27%	0,23%	0,12%	31	8,01%	34
@PROBLEMATICI	30	14,78%	0,22%	0,12%	29	7,49%	33,8
CRITICITÀ	29	14,29%	0,21%	0,11%	27	6,98%	33,5
SCARSAMENTE_SVILUPPATE	27	13,30%	0,20%	0,11%	27	6,98%	31,2
PROBLEMATICHE	11	5,42%	0,08%	0,04%	10	2,58%	17,5
MANCA	9	4,43%	0,07%	0,04%	9	2,33%	14,7
SITUAZIONI_PROBLEMATICHE	9	4,43%	0,07%	0,04%	9	2,33%	14,7
DIFFICOLTÀ	7	3,45%	0,05%	0,03%	7	1,81%	12,2
PROBLEMI	7	3,45%	0,05%	0,03%	6	1,55%	12,7
@NON_ADOTTA	3	1,48%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3
@NON_RAGGIUNGE	3	1,48%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3
PROBLEMATICI	1	0,49%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6
SCARSAMENTE	1	0,49%	0,01%	0,00%	1	0,26%	2,6

Tab. 15 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzati nella rubrica Competenze chiave e di cittadinanza (scuole con punteggio pari a 3).

	Frequenza osservata	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
COMPETENZE CHIAVE	66	39	65,00%	2	12,3		
COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA	57	34	56,67%	5	14,1	120	52,50%
VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO	28	26	43,33%	3	10,2		
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	25	24	40,00%	4	9,9	60	58,33%
LIVELLO DELLE COMPETENZE CHIAVE	25	24	40,00%	4	9,9	60	58,33%
RISPETTO DELLE REGOLE	23	23	38,33%	3	9,6	60	61,67%
CITTADINANZA DEGLI STUDENTI	22	22	36,67%	3	9,6	60	63,33%
ORGANIZZAZIONE DELLO STUDIO	22	22	36,67%	3	9,6	60	63,33%
RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE	21	21	35,00%	4	9,6	60	65,00%
CHIAVE E DI CITTADINANZA RAGGIUNTO	20	20	33,33%	5	9,5	60	66,67%
CITTADINANZA RAGGIUNTO DAGLI STUDENTI	20	20	33,33%	4	9,5	60	66,67%
CRITERI COMUNI PER LA VALUTAZIONE	20	20	33,33%	5	9,5	60	66,67%
VALUTARE IL RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE	20	20	33,33%	5	9,5	60	66,67%
ADOTTA CRITERI COMUNI	19	19	31,67%	3	9,5	60	68,33%
ADEGUATA AUTONOMIA	16	16	26,67%	2	9,2		
COLLABORAZIONE TRA PARI	16	16	26,67%	3	9,2	60	73,33%
STRUMENTI PER VALUTARE IL RAGGIUNGIMENTO	15	15	25,00%	5	9	60	75,00%
GENERALE GLI STUDENTI RAGGIUNGONO	13	13	21,67%	4	8,6	60	78,33%
NON UTILIZZA STRUMENTI PER VALUTARE	13	13	21,67%	5	8,6	60	78,33%
PRESENTI ALCUNE SITUAZIONI	12	12	20,00%	3	8,4	60	80,00%
STUDENTI RAGGIUNGONO UNA SUFFICIENTE AUTONOMIA	11	11	18,33%	5	8,1		
CIVICHE SONO SCARSAMENTE SVILUPPATE	10	10	16,67%	4	7,8		
SOCIALI E CIVICHE SONO SCARSAMENTE	10	10	16,67%	5	7,8	60	83,33%
COMPETENZE DI CITTADINANZA	9	9	15,00%	3	7,4		
NON RAGGIUNGONO UNA ADEGUATA AUTONOMIA	9	9	15,00%	5	7,4	60	85,00%
STUDENTI NON RAGGIUNGONO UNA ADEGUATA	8	8	13,33%	5	7	60	86,67%
COMPORTAMENTI PROBLEMATICI	7	7	11,67%	2	6,5		
RESPONSABILITÀ E RISPETTO DELLE REGOLE	7	7	11,67%	5	6,5		
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE RAGGIUNTO DAGLI STUDENTI È ACCETTABILE	7	7	11,67%	4	6,5		
ACCETTABILE	6	6	10,00%	5	6		

Tab. 16 Frequenz osservate e attese delle espressioni utilizzati nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza (scuole con punteggio pari a 5).

	Frequenza osservata	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Frequenza attesa	Deviazione
COMPETENZE CHIAVE	97	71	55,04%	2	25,2		
COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA	77	56	43,41%	5	27,9	258	70,16%
VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO	43	41	31,78%	3	21,4	129	66,67%
CRITERI COMUNI	42	41	31,78%	2	20,9		
LIVELLO DELLE COMPETENZE CHIAVE	41	40	31,01%	4	20,8	129	68,22%
RISPETTO DELLE REGOLE	40	39	30,23%	3	20,8	129	68,99%
CHIAVE E DI CITTADINANZA RAGGIUNTO	36	36	27,91%	5	20	129	72,09%
ORGANIZZAZIONE DELLO STUDIO	36	36	27,91%	3	20	129	72,09%
CRITERI COMUNI PER LA VALUTAZIONE	34	34	26,36%	5	19,7	129	73,64%
COMPETENZE SOCIALI	33	32	24,81%	2	20		
CITTADINANZA RAGGIUNTO DAGLI STUDENTI	32	32	24,81%	4	19,4	129	75,19%
COMPORAMENTI PROBLEMATICI	32	32	24,81%	2	19,4		
ADOTTA CRITERI COMUNI	30	30	23,26%	3	19	129	76,74%
ADEGUATA AUTONOMIA	28	28	21,71%	2	18,6		
COLLABORAZIONE TRA PARI	28	28	21,71%	3	18,6	129	78,29%
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	28	28	21,71%	4	18,6	129	78,29%
MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI	28	28	21,71%	4	18,6		
RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE	26	26	20,16%	4	18,1	129	79,84%
CITTADINANZA DEGLI STUDENTI	23	23	17,83%	3	17,2	129	82,17%
MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI RAGGIUNGE VALUTARE IL RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE	23	23	17,83%	5	17,2	129	82,17%
CIVICHE SONO ADEGUATAMENTE SVILUPPATE	21	21	16,28%	4	16,6	129	83,72%
COMPORAMENTI PROBLEMATICI IN SPECIFICHE CONCENTRAZIONI ANOMALE DI COMPORAMENTI PROBLEMATICI	21	21	16,28%	5	16,6	129	83,72%
SOCIALI E CIVICHE SONO ADEGUATAMENTE	21	21	16,28%	5	16,6	129	83,72%
NON SONO PRESENTI CONCENTRAZIONI ANOMALE PRESENTI CONCENTRAZIONI ANOMALE DI COMPORAMENTI	20	20	15,50%	5	16,2	129	84,50%
STUDENTI RAGGIUNGE UNA ADEGUATA AUTONOMIA	19	19	14,73%	5	15,8	129	85,27%
COMPORAMENTI PROBLEMATICI IN SPECIFICHE SEZIONI	16	16	12,40%	5	14,5	129	87,60%
COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA	12	12	9,30%	4	12,4		
COMPETENZE DI CITTADINANZA	12	12	9,30%	3	12,4		
RAGGIUNTO DAGLI STUDENTI È BUONO	11	11	8,53%	5	11,8		
RESPONSABILITÀ E RISPETTO DELLE REGOLE	10	10	7,75%	5	11,1		
VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO E UTILIZZA STRUMENTO PER VALUTARE IL RAGGIUNGIMENTO	10	10	7,75%	5	11,1		
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	9	9	6,98%	3	10,4	129	93,02%
ALMENO UNO STRUMENTO PER VALUTARE COMPORTAMENTO E UTILIZZA ALMENO	8	8	6,20%	5	9,7	129	93,80%
	8	8	6,20%	4	9,7	129	93,80%

UTILIZZA ALMENO UNO STRUMENTO	8	8	6,20%	4	9,7	129	93,80%
SENSO DI RESPONSABILITÀ	7	7	5,43%	3	8,9		
STRUMENTI PER VALUTARE IL RAGGIUNGIMENTO	6	6	4,65%	5	8		
ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE	5	5	3,88%	3	7,1		
COMPORAMENTI PROBLEMATICI IN SPECIFICHE CLASSI	5	5	3,88%	5	7,1		
CURRICOLO VERTICALE	5	5	3,88%	2	7,1		
LIVELLO 5	5	5	3,88%	2	7,1		
SVILUPPO DELLE COMPETENZE	5	5	3,88%	3	7,1		
VOTO DI COMPORAMENTO	5	5	3,88%	3	7,1		
VOTO DI CONDOTTA	5	5	3,88%	3	7,1		

Tab. 17 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzati nelle motivazioni della rubrica Competenze chiave e di cittadinanza (scuole con punteggio pari a 7).

	FREQUENCY	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF	Expected	Deviation
VALUTAZIONE DEL COMPORAMENTO	8	8	30,77%	3	4,1	28	71,43%
COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA	6	5	19,23%	5	4,3	52	88,46%
COMPORAMENTI PROBLEMATICI	6	6	23,08%	2	3,8		
RISPETTO DELLE REGOLE	6	5	19,23%	3	4,3	28	78,57%
ADOTTA CRITERI COMUNI	5	5	19,23%	3	3,6	28	82,14%
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	5	5	19,23%	4	3,6	28	82,14%
CRITERI COMUNI PER LA VALUTAZIONE	5	5	19,23%	5	3,6	28	82,14%
PROGETTO EDUCATIVO	5	5	19,23%	2	3,6		
RAGGIUNTO DAGLI STUDENTI	5	5	19,23%	3	3,6		

Tab. 18 Termini utilizzati nelle motivazioni della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione.

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
VALUTAZIONE	740	4,51%	3,49%	1,74%	278	71,28%	108,8
PROGETTAZIONE	493	3,00%	2,32%	1,16%	241	61,79%	103,1
COMPETENZE	479	2,92%	2,26%	1,13%	233	59,74%	107,2
DOCENTI	412	2,51%	1,94%	0,97%	230	58,97%	94,5
CURRICOLO	336	2,05%	1,58%	0,79%	254	65,13%	62,6
DIDATTICA	336	2,05%	1,58%	0,79%	208	53,33%	91,7
COMUNI	310	1,89%	1,46%	0,73%	210	53,85%	83,3
DISCIPLINE	261	1,59%	1,23%	0,62%	184	47,18%	85,2
DISCIPLINARI	258	1,57%	1,22%	0,61%	175	44,87%	89,8
ATTIVITÀ	247	1,50%	1,16%	0,58%	162	41,54%	94,2
MODO	231	1,41%	1,09%	0,54%	159	40,77%	90
RIFERIMENTO	224	1,36%	1,06%	0,53%	177	45,38%	76,9
DEFINITI	218	1,33%	1,03%	0,51%	136	34,87%	99,7
FORMATIVA	211	1,28%	0,99%	0,50%	194	49,74%	64
OFFERTA	204	1,24%	0,96%	0,48%	191	48,97%	63,2
AMPLIAMENTO	191	1,16%	0,90%	0,45%	186	47,69%	61,4
OBIETTIVI	188	1,14%	0,89%	0,44%	157	40,26%	74,3

INTERVENTI	187	1,14%	0,88%	0,44%	177	45,38%	64,2
PROVE	183	1,11%	0,86%	0,43%	137	35,13%	83,1
NON	175	1,07%	0,82%	0,41%	126	32,31%	85,9
MINISTERIALI	173	1,05%	0,81%	0,41%	168	43,08%	63,3
PROGETTO	173	1,05%	0,81%	0,41%	159	40,77%	67,4
CORSO	170	1,04%	0,80%	0,40%	158	40,51%	66,7
DOCUMENTI	168	1,02%	0,79%	0,40%	162	41,54%	64,1
DIPARTIMENTI	163	0,99%	0,77%	0,38%	146	37,44%	69,6
SPECIFICI	160	0,97%	0,75%	0,38%	154	39,49%	64,6
VIENE	159	0,97%	0,75%	0,37%	125	32,05%	78,6
UTILIZZANO	158	0,96%	0,74%	0,37%	135	34,62%	72,8
CRITERI	153	0,93%	0,72%	0,36%	136	34,87%	70
PARTIRE	152	0,93%	0,72%	0,36%	132	33,85%	71,5
ELABORATO	151	0,92%	0,71%	0,36%	145	37,18%	64,9
PROFILI	151	0,92%	0,71%	0,36%	145	37,18%	64,9
ISTITUTO	147	0,90%	0,69%	0,35%	115	29,49%	78
RAGGIUNGERE	138	0,84%	0,65%	0,33%	136	34,87%	63,1
SEGUITO	135	0,82%	0,64%	0,32%	133	34,10%	63,1
ATTIVITA	127	0,77%	0,60%	0,30%	69	17,69%	95,5
CERTIFICAZIONE	125	0,76%	0,59%	0,29%	117	30,00%	65,4
STRUMENTI	121	0,74%	0,57%	0,29%	114	29,23%	64,6
RISULTATI	121	0,74%	0,57%	0,29%	103	26,41%	70
DEFINIZIONE	119	0,72%	0,56%	0,28%	92	23,59%	74,6
EDUCATIVO	118	0,72%	0,56%	0,28%	115	29,49%	62,6
INSEGNANTI	116	0,71%	0,55%	0,27%	96	24,62%	70,6
PERIODICA	114	0,69%	0,54%	0,27%	111	28,46%	62,2
PRESENTI	113	0,69%	0,53%	0,27%	111	28,46%	61,7
EFFETTUATA	113	0,69%	0,53%	0,27%	107	27,44%	63,5
PROGRAMMAZIONE	108	0,66%	0,51%	0,25%	80	20,51%	74,3
NUMERO	101	0,62%	0,48%	0,24%	77	19,74%	71,2
CLASSI	101	0,62%	0,48%	0,24%	70	17,95%	75,3
REFERENTI	100	0,61%	0,47%	0,24%	99	25,38%	59,5
GRUPPI	100	0,61%	0,47%	0,24%	94	24,10%	61,8
MIGLIORATA	99	0,60%	0,47%	0,23%	89	22,82%	63,5
AMBITI	98	0,60%	0,46%	0,23%	92	23,59%	61,5
UTILIZZA	97	0,59%	0,46%	0,23%	96	24,62%	59,1
LIVELLO	90	0,55%	0,42%	0,21%	76	19,49%	63,9
FORME	89	0,54%	0,42%	0,21%	89	22,82%	57,1
PRATICA	88	0,54%	0,41%	0,21%	87	22,31%	57,3
MOMENTI	83	0,51%	0,39%	0,20%	78	20,00%	58
CONDIVISO	82	0,50%	0,39%	0,19%	82	21,03%	55,5
INSERITE	79	0,48%	0,37%	0,19%	79	20,26%	54,8
BUON	79	0,48%	0,37%	0,19%	56	14,36%	66,6
ABILITA	75	0,46%	0,35%	0,18%	74	18,97%	54,1

REGOLARMENTE	74	0,45%	0,35%	0,17%	71	18,21%	54,7
ASPETTI	73	0,44%	0,34%	0,17%	55	14,10%	62,1
CHIARO	71	0,43%	0,33%	0,17%	70	17,95%	53
ANDREBBE	71	0,43%	0,33%	0,17%	69	17,69%	53,4
FREQUENTE	69	0,42%	0,32%	0,16%	69	17,69%	51,9
ABILITÀ	69	0,42%	0,32%	0,16%	65	16,67%	53,7
INCONTRO	68	0,41%	0,32%	0,16%	67	17,18%	52
STANDARDIZZATE	65	0,40%	0,31%	0,15%	65	16,67%	50,6
COMPETENZA	65	0,40%	0,31%	0,15%	65	16,67%	50,6
CONDIVISA	65	0,40%	0,31%	0,15%	63	16,15%	51,5
CONDIVIDERE	64	0,39%	0,30%	0,15%	64	16,41%	50,2
COINVOLGE	63	0,38%	0,30%	0,15%	63	16,15%	49,9
FANNO	59	0,36%	0,28%	0,14%	59	15,13%	48,4
FORMATIVO	59	0,36%	0,28%	0,14%	57	14,62%	49,3
COERENTI	59	0,36%	0,28%	0,14%	54	13,85%	50,7
VERTICALE	59	0,36%	0,28%	0,14%	50	12,82%	52,6
STRUTTURATE	57	0,35%	0,27%	0,13%	48	12,31%	51,9
DIVERSI	56	0,34%	0,26%	0,13%	50	12,82%	50
ORDINI	55	0,33%	0,26%	0,13%	50	12,82%	49,1
SECONDARIA	55	0,33%	0,26%	0,13%	42	10,77%	53,2
PRIMARIA	53	0,32%	0,25%	0,12%	41	10,51%	51,8
DEFINITO	52	0,32%	0,24%	0,12%	50	12,82%	46,4
PARALLELE	52	0,32%	0,24%	0,12%	49	12,56%	46,8
TRASVERSALI	52	0,32%	0,24%	0,12%	48	12,31%	47,3
CLASSE	51	0,31%	0,24%	0,12%	33	8,46%	54,7
APPRENDIMENTO	49	0,30%	0,23%	0,12%	43	11,03%	46,9
MANIERA	47	0,29%	0,22%	0,11%	46	11,79%	43,6
CASI	46	0,28%	0,22%	0,11%	45	11,54%	43,1
DIDATTICHE	45	0,27%	0,21%	0,11%	42	10,77%	43,6
SCOLASTICO	45	0,27%	0,21%	0,11%	39	10,00%	45
CONTESTO	43	0,26%	0,20%	0,10%	41	10,51%	42,1
SVILUPPARE	43	0,26%	0,20%	0,10%	41	10,51%	42,1
ALUNNI	43	0,26%	0,20%	0,10%	36	9,23%	44,5
PARTECIPA	41	0,25%	0,19%	0,10%	41	10,51%	40,1
INDIRIZZI	41	0,25%	0,19%	0,10%	40	10,26%	40,5
GRADO	41	0,25%	0,19%	0,10%	34	8,72%	43,4
DIDATTICI	40	0,24%	0,19%	0,09%	39	10,00%	40
RECUPERO	40	0,24%	0,19%	0,09%	36	9,23%	41,4
SISTEMATICA	39	0,24%	0,18%	0,09%	39	10,00%	39
GIUDIZIO	38	0,23%	0,18%	0,09%	37	9,49%	38,9
BISOGNI	38	0,23%	0,18%	0,09%	36	9,23%	39,3
FORMATIVI	36	0,22%	0,17%	0,08%	36	9,23%	37,3
UTENZA	36	0,22%	0,17%	0,08%	35	8,97%	37,7
INDICAZIONI	36	0,22%	0,17%	0,08%	33	8,46%	38,6

PIU	36	0,22%	0,17%	0,08%	29	7,44%	40,6
APPROFONDITO	35	0,21%	0,16%	0,08%	35	8,97%	36,6
INTERNO	34	0,21%	0,16%	0,08%	33	8,46%	36,5
VENGONO	31	0,19%	0,15%	0,07%	26	6,67%	36,5
POF	31	0,19%	0,15%	0,07%	25	6,41%	37
COMUNE	30	0,18%	0,14%	0,07%	29	7,44%	33,9
ATTRAVERSO	30	0,18%	0,14%	0,07%	28	7,18%	34,3
PERCORSO	30	0,18%	0,14%	0,07%	27	6,92%	34,8
STRUMENTO	29	0,18%	0,14%	0,07%	27	6,92%	33,6
CARATTERISTICHE	28	0,17%	0,13%	0,07%	28	7,18%	32
PREVISTO	28	0,17%	0,13%	0,07%	27	6,92%	32,5
USCITA	28	0,17%	0,13%	0,07%	26	6,67%	32,9
MAGGIOR	28	0,17%	0,13%	0,07%	25	6,41%	33,4
COLLEGIO	28	0,17%	0,13%	0,07%	22	5,64%	35
INTEGRATE	27	0,16%	0,13%	0,06%	26	6,67%	31,8
UTILIZZO	27	0,16%	0,13%	0,06%	23	5,90%	33,2
PROGETTARE	26	0,16%	0,12%	0,06%	26	6,67%	30,6
SPECIFICA	26	0,16%	0,12%	0,06%	25	6,41%	31
PERSONALE	26	0,16%	0,12%	0,06%	25	6,41%	31
SVILUPPO	26	0,16%	0,12%	0,06%	24	6,15%	31,5
ELABORAZIONE	26	0,16%	0,12%	0,06%	23	5,90%	32
BASE	26	0,16%	0,12%	0,06%	22	5,64%	32,5
PROGETTI	26	0,16%	0,12%	0,06%	20	5,13%	33,5
SOPRATTUTTO	25	0,15%	0,12%	0,06%	25	6,41%	29,8
CRITICITÀ	25	0,15%	0,12%	0,06%	24	6,15%	30,3
CONDIVISI	25	0,15%	0,12%	0,06%	23	5,90%	30,7
MIRATI	24	0,15%	0,11%	0,06%	24	6,15%	29,1
CHIARA	24	0,15%	0,11%	0,06%	24	6,15%	29,1
SITUAZIONE	24	0,15%	0,11%	0,06%	22	5,64%	30
TERRITORIO	24	0,15%	0,11%	0,06%	22	5,64%	30
INGRESSO	24	0,15%	0,11%	0,06%	22	5,64%	30
ALCUNE	24	0,15%	0,11%	0,06%	22	5,64%	30
NAZIONALI	24	0,15%	0,11%	0,06%	21	5,38%	30,5
CONDIVISIONE	23	0,14%	0,11%	0,05%	23	5,90%	28,3
CONDIVIDONO	23	0,14%	0,11%	0,05%	22	5,64%	28,7
CONTINUITÀ	23	0,14%	0,11%	0,05%	21	5,38%	29,2
CONSIGLI	23	0,14%	0,11%	0,05%	20	5,13%	29,7
RIMANDANDO	22	0,13%	0,10%	0,05%	22	5,64%	27,5
PRATICHE	22	0,13%	0,10%	0,05%	21	5,38%	27,9
QUELLE	22	0,13%	0,10%	0,05%	21	5,38%	27,9
CONFRONTO	22	0,13%	0,10%	0,05%	20	5,13%	28,4
DOCENTE	22	0,13%	0,10%	0,05%	20	5,13%	28,4
SISTEMATICO	22	0,13%	0,10%	0,05%	20	5,13%	28,4
MODELLO	21	0,13%	0,10%	0,05%	20	5,13%	27,1

ESIGENZE	21	0,13%	0,10%	0,05%	20	5,13%	27,1
INCONTRI	21	0,13%	0,10%	0,05%	18	4,62%	28,1
DECLINANDO	20	0,12%	0,09%	0,05%	20	5,13%	25,8
LIMITATO	20	0,12%	0,09%	0,05%	20	5,13%	25,8
PRESENTANO	20	0,12%	0,09%	0,05%	20	5,13%	25,8
FORMAZIONE	20	0,12%	0,09%	0,05%	19	4,87%	26,2
MAGGIORE	20	0,12%	0,09%	0,05%	19	4,87%	26,2
MIGLIORARE	20	0,12%	0,09%	0,05%	19	4,87%	26,2
MODELLI	20	0,12%	0,09%	0,05%	18	4,62%	26,7
5	19	0,12%	0,09%	0,04%	19	4,87%	24,9
SVILUPPA	19	0,12%	0,09%	0,04%	19	4,87%	24,9
ESITI	19	0,12%	0,09%	0,04%	19	4,87%	24,9
RELAZIONE	19	0,12%	0,09%	0,04%	19	4,87%	24,9
MODALITÀ	19	0,12%	0,09%	0,04%	18	4,62%	25,4
DIVERSE	19	0,12%	0,09%	0,04%	18	4,62%	25,4
SCELTE	19	0,12%	0,09%	0,04%	15	3,85%	26,9
APPRENDIMENTI	19	0,12%	0,09%	0,04%	12	3,08%	28,7
FINALI	18	0,11%	0,08%	0,04%	18	4,62%	24
VERIFICA	18	0,11%	0,08%	0,04%	17	4,36%	24,5
TRAGUARDI	18	0,11%	0,08%	0,04%	15	3,85%	25,5
INCONTRANO	17	0,10%	0,08%	0,04%	17	4,36%	23,1
COINVOLTO	17	0,10%	0,08%	0,04%	17	4,36%	23,1
RUBRICHE	17	0,10%	0,08%	0,04%	17	4,36%	23,1
PUR	17	0,10%	0,08%	0,04%	17	4,36%	23,1
MIGLIORAMENTO	17	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	23,6
ANALISI	17	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	24,1
TALI	17	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	24,6
EFFETTUAANO	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
VARI	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
COINVOLTI	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
DIVERSIFICATI	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
PARTECIPANO	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
RIGUARDA	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
USATI	16	0,10%	0,08%	0,04%	16	4,10%	22,2
MANCA	16	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	22,6
RIFLETTERE	16	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	22,6
ITALIANO	16	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	22,6
DEVONO	16	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	22,6
ORGANIZZAZIONE	16	0,10%	0,08%	0,04%	15	3,85%	22,6
USANO	16	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	23,1
INOLTRE	16	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	23,1
ITINERE	16	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	23,1
PIANO	16	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	23,1
TERMINE	16	0,10%	0,08%	0,04%	14	3,59%	23,1

AZIONE	16	0,10%	0,08%	0,04%	13	3,33%	23,6
RUBRICA	16	0,10%	0,08%	0,04%	13	3,33%	23,6
4	15	0,09%	0,07%	0,04%	15	3,85%	21,2
CONTO	15	0,09%	0,07%	0,04%	15	3,85%	21,2
INTERMEDIE	15	0,09%	0,07%	0,04%	15	3,85%	21,2
PARTICOLARE	15	0,09%	0,07%	0,04%	15	3,85%	21,2
DIFFUSA	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
RISPONDE	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
MATEMATICA	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
SINGOLI	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
INFANZIA	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
DEFINITE	15	0,09%	0,07%	0,04%	14	3,59%	21,7
REALIZZAZIONE	15	0,09%	0,07%	0,04%	13	3,33%	22,2
FORMATIVE	15	0,09%	0,07%	0,04%	13	3,33%	22,2
AMBITO	15	0,09%	0,07%	0,04%	13	3,33%	22,2
RISPETTO	15	0,09%	0,07%	0,04%	11	2,82%	23,2
PRESENTE	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
LIMITATA	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
MISURA	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
POSITIVO	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
UTILIZZATI	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
EFFICACE	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
PERIODICAMENTE	14	0,09%	0,07%	0,03%	14	3,59%	20,2
ORDINE	14	0,09%	0,07%	0,03%	13	3,33%	20,7
NECESSARIO	14	0,09%	0,07%	0,03%	12	3,08%	21,2
CONOSCENZE	14	0,09%	0,07%	0,03%	12	3,08%	21,2
CURRICOLARE	13	0,08%	0,06%	0,03%	13	3,33%	19,2
DEFINENDO	13	0,08%	0,06%	0,03%	13	3,33%	19,2
PROFILO	13	0,08%	0,06%	0,03%	13	3,33%	19,2
LIVELLI	13	0,08%	0,06%	0,03%	13	3,33%	19,2
USO	13	0,08%	0,06%	0,03%	13	3,33%	19,2
RIFLESSIONE	13	0,08%	0,06%	0,03%	12	3,08%	19,7
ATTENZIONE	13	0,08%	0,06%	0,03%	12	3,08%	19,7
SISTEMATICAMENTE	13	0,08%	0,06%	0,03%	12	3,08%	19,7
CURRICOLI	13	0,08%	0,06%	0,03%	11	2,82%	20,1
PROCESSO	13	0,08%	0,06%	0,03%	11	2,82%	20,1
BIENNIO	13	0,08%	0,06%	0,03%	10	2,56%	20,7
ECC	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
RIORIENTARE	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
POTENZIAMENTO	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
INIZIO	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
CONDIVISE	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
BEN	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
RELATIVI	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1

CAPACITÀ	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
CORSI	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
STUDIO	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
ASSEGNATO	12	0,07%	0,06%	0,03%	12	3,08%	18,1
SISTEMA	12	0,07%	0,06%	0,03%	11	2,82%	18,6
LINEA	12	0,07%	0,06%	0,03%	11	2,82%	18,6
SINGOLO	12	0,07%	0,06%	0,03%	11	2,82%	18,6
MONITORAGGIO	12	0,07%	0,06%	0,03%	11	2,82%	18,6
PROGETTA	12	0,07%	0,06%	0,03%	11	2,82%	18,6
PROFESSIONALE	12	0,07%	0,06%	0,03%	10	2,56%	19,1
PROCESSI	12	0,07%	0,06%	0,03%	10	2,56%	19,1
INTERCLASSE	12	0,07%	0,06%	0,03%	10	2,56%	19,1
COSTRUZIONE	12	0,07%	0,06%	0,03%	10	2,56%	19,1
PRESENZA	12	0,07%	0,06%	0,03%	8	2,05%	20,3
RICHIESTE	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
LAVORARE	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
FASE	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
TEAM	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
BUONE	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
PROPOSTE	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
1	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
POSITIVA	11	0,07%	0,05%	0,03%	11	2,82%	17
UTILIZZATO	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
COMPORAMENTO	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
INSEGNAMENTO	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
UTILIZZANDO	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
PERCORSI	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
FAMIGLIE	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
COLLEGIALE	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
FINALITÀ	11	0,07%	0,05%	0,03%	10	2,56%	17,5
SENSO	11	0,07%	0,05%	0,03%	9	2,31%	18
GENERALE	11	0,07%	0,05%	0,03%	9	2,31%	18
INVALSI	11	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,05%	18,6
VALUTATIVA	11	0,07%	0,05%	0,03%	8	2,05%	18,6
CICLO	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
CONSAPEVOLEZZA	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
CORPO	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
RISULTA	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
RACCORDO	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
PUNTO	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
NECESSITÀ	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
NUOVE	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
DISCIPLINARE	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
DEFINIRE	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9

ISTRUZIONE	10	0,06%	0,05%	0,02%	10	2,56%	15,9
SCUOLE	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
ESISTONO	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
COMUNQUE	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
PROPONE	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
S	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
CITTADINANZA	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
UTILIZZATE	10	0,06%	0,05%	0,02%	9	2,31%	16,4
CURRICULO	10	0,06%	0,05%	0,02%	8	2,05%	16,9
DATI	10	0,06%	0,05%	0,02%	7	1,79%	17,5
INNOVAZIONE	10	0,06%	0,05%	0,02%	7	1,79%	17,5
AREE	9	0,05%	0,04%	0,02%	9	2,31%	14,7
PROFESSIONALI	9	0,05%	0,04%	0,02%	8	2,05%	15,2
SCOLASTICA	9	0,05%	0,04%	0,02%	8	2,05%	15,2
3	9	0,05%	0,04%	0,02%	8	2,05%	15,2
AUTOVALUTAZIONE	9	0,05%	0,04%	0,02%	8	2,05%	15,2
2015	9	0,05%	0,04%	0,02%	8	2,05%	15,2
AUTONOMIA	9	0,05%	0,04%	0,02%	7	1,79%	15,7
AREA	9	0,05%	0,04%	0,02%	6	1,54%	16,3

Tab.19 Termini ed espressioni associati alla categoria Valutazione studenti (dizionario Curricolo, progettazione e valutazione).

	%						
	FREQUENCY	% SHOWN	PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
VALUTAZIONE	550	32,20%	2,89%	1,44%	258	66,67%	96,9
@VALUTAZIONE_STUDENTI	241	14,11%	1,26%	0,63%	160	41,34%	92,4
STRUMENTI	121	7,08%	0,63%	0,32%	114	29,46%	64,2
CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	118	6,91%	0,62%	0,31%	113	29,20%	63,1
PROGETTAZIONE DI INTERVENTI SPECIFICI	117	6,85%	0,61%	0,31%	117	30,23%	60,8
@STRUMENTI_COMUNI	84	4,92%	0,44%	0,22%	83	21,45%	56,2
CRITERI DI VALUTAZIONE COMUNI	81	4,74%	0,42%	0,21%	81	20,93%	55
PROVE STANDARDIZZATE	61	3,57%	0,32%	0,16%	61	15,76%	48,9
PROVE	58	3,40%	0,30%	0,15%	47	12,14%	53,1
PROVE STRUTTURATE	49	2,87%	0,26%	0,13%	42	10,85%	47,3
@CRITERI_VALUTAZIONE	32	1,87%	0,17%	0,08%	31	8,01%	35,1
RISULTATI DELLA VALUTAZIONE	24	1,41%	0,13%	0,06%	24	6,20%	29
@PROVE_COMUNI	17	1,00%	0,09%	0,04%	15	3,88%	24
RUBRICHE DI VALUTAZIONE	16	0,94%	0,08%	0,04%	16	4,13%	22,1
@CRITERI_COMUNI	14	0,82%	0,07%	0,04%	14	3,62%	20,2
@VALUTAZIONE_COMPETENZE	12	0,70%	0,06%	0,03%	11	2,84%	18,6
AUTENTIC*	12	0,70%	0,06%	0,03%	12	3,10%	18,1
@CRITERI_CONDIVISI	11	0,64%	0,06%	0,03%	10	2,58%	17,5
@PROVE_INGRESSO	11	0,64%	0,06%	0,03%	10	2,58%	17,5
CRITERI COMUNI DI VALUTAZIONE	9	0,53%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7

PROVE_DI_VERIFICA	9	0,53%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
@PROVE_PARALLELE	8	0,47%	0,04%	0,02%	7	1,81%	13,9
@VALUTAZIONE_APPRENDIMENTO	8	0,47%	0,04%	0,02%	6	1,55%	14,5
CERTIFICAZIONE	7	0,41%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
@OBIETTIVI_COMUNI	6	0,35%	0,03%	0,02%	6	1,55%	10,9
PROVE_DI_VALUTAZIONE	6	0,35%	0,03%	0,02%	6	1,55%	10,9
@GRIGLIE_COMUNI	4	0,23%	0,02%	0,01%	4	1,03%	7,9
@PROVE_INTERMEDIE	4	0,23%	0,02%	0,01%	4	1,03%	7,9
@PROVE_INVALSI	4	0,23%	0,02%	0,01%	3	0,78%	8,4
@CRITERI_CORREZIONE	3	0,18%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3
@PROVE_AUTENTICHE	3	0,18%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3
@COMPETENZE_COMUNI	2	0,12%	0,01%	0,01%	2	0,52%	4,6
@ITINERARI_COMUNI	2	0,12%	0,01%	0,01%	2	0,52%	4,6
@PROVE_INIZIALI	2	0,12%	0,01%	0,01%	2	0,52%	4,6
@VALUTAZIONE_COMPORTEMENTO	2	0,12%	0,01%	0,01%	1	0,26%	5,2

Tab. 20 Termini ed espressioni associate alla categoria Curricolo di scuola (dizionario Curricolo, progettazione e valutazione).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
CURRICOLO	296	31,39%	1,58%	0,79%	230	59,43%	66,9
COMPETENZE	194	20,57%	1,03%	0,51%	158	40,83%	75,5
DOCUMENTI_MINISTERIALI	156	16,54%	0,83%	0,41%	155	40,05%	62
PROFILI	95	10,07%	0,51%	0,25%	92	23,77%	59,3
PROFILI_DI_COMPETENZA	56	5,94%	0,30%	0,15%	56	14,47%	47
CURRICOLO_VERTICALE	31	3,29%	0,17%	0,08%	28	7,24%	35,4
COMPETENZE_DISCIPLINARI _E_TRASVERSALI	23	2,44%	0,12%	0,06%	23	5,94%	28,2
SPECIFICA_UTENZA	19	2,01%	0,10%	0,05%	19	4,91%	24,9
INDICAZIONI_NAZIONALI	18	1,91%	0,10%	0,05%	16	4,13%	24,9
COMPETENZE_TRASVERSALI	17	1,80%	0,09%	0,05%	14	3,62%	24,5
MINISTERIALI	17	1,80%	0,09%	0,05%	14	3,62%	24,5
DOCUMENTI	12	1,27%	0,06%	0,03%	10	2,58%	19,1
CURRICOLO_DI_ISTITUTO	9	0,95%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7

Tab. 21 Termini ed espressioni associati alla categoria Offerta formativa (rubrica Curricolo, progettazione e valutazione).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
OFFERTA_FORMATIVA	201	21,27%	1,07%	0,53%	189	48,84%	62,6
AMPLIAMENTO	191	20,21%	1,02%	0,51%	186	48,06%	60,8
OBIETTIVI	149	15,77%	0,79%	0,40%	141	36,43%	65,3
ABILIT*	145	15,34%	0,77%	0,38%	140	36,18%	64
COMPETENZE_DA_RAGGIUNGERE	127	13,44%	0,68%	0,34%	127	32,82%	61,5
PROGETTO_EDUCATIVO	112	11,85%	0,60%	0,30%	111	28,68%	60,7
PROGETTO	20	2,12%	0,11%	0,05%	13	3,36%	29,5

Tab. 22 Termini ed espressioni associati alla categoria Progettazione didattica (rubrica Curricolo, progettazione e valutazione).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
PROGETTAZIONE_DIDATTICA	178	14,64%	0,95%	0,47%	155	40,05%	70,7
DIPARTIMENTI_DISCIPLINARI	114	9,38%	0,61%	0,30%	111	28,68%	61,8
PROGETTAZIONE_DIDATTICA_PERIODICA	106	8,72%	0,56%	0,28%	105	27,13%	60,1
REFERENTI	100	8,22%	0,53%	0,27%	99	25,58%	59,2
PROGRAMMAZIONE	99	8,14%	0,53%	0,26%	77	19,90%	69,4
AMBITI_DISCIPLINARI	92	7,57%	0,49%	0,24%	88	22,74%	59,2
@PROGETTAZIONE_E_VALUTAZIONE	87	7,15%	0,46%	0,23%	87	22,48%	56,4
GRUPPI_DI_LAVORO	87	7,15%	0,46%	0,23%	85	21,96%	57,3
PROGETTAZIONE	87	7,15%	0,46%	0,23%	70	18,09%	64,6
DIDATTICA	52	4,28%	0,28%	0,14%	41	10,59%	50,7
ORDINI_DI_SCUOLA	50	4,11%	0,27%	0,13%	46	11,89%	46,2
DIPARTIMENTI	49	4,03%	0,26%	0,13%	43	11,11%	46,8
INDIRIZZI	41	3,37%	0,22%	0,11%	40	10,34%	40,4
OBIETTIVI_DI_APPRENDIMENTO	32	2,63%	0,17%	0,08%	28	7,24%	36,5
GRUPPI	13	1,07%	0,07%	0,03%	11	2,84%	20,1
INTERVENTI_DI_RECUPERO	9	0,74%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITA	9	0,74%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
MODELLI_COMUNI	6	0,49%	0,03%	0,02%	6	1,55%	10,9
PROGETTAZIONE_COMUNE	5	0,41%	0,03%	0,01%	5	1,29%	9,4

Tab. 23 Termini ed espressioni associati alla categoria Curricolo POS (rubrica Curricolo, progettazione e valutazione).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
@CONDIVISO	81	12,76%	0,43%	0,21%	81	20,93%	55
BUON_NUMERO	72	11,34%	0,38%	0,19%	51	13,18%	63,4
PRATICA_FREQUENTE	62	9,76%	0,33%	0,16%	62	16,02%	49,3
DEFINITI_IN_MODO_CHIARO	59	9,29%	0,31%	0,16%	59	15,25%	48,2
UTILIZZANO_REGOLARMENTE	57	8,98%	0,30%	0,15%	57	14,73%	47,4
CONDIVIDERE_I_RISULTATI_DELLA_VALUTAZIONE	54	8,50%	0,29%	0,14%	54	13,95%	46,2
COERENTI_CON_IL_PROGETTO_FORMATIVO	41	6,46%	0,22%	0,11%	39	10,08%	40,9
VIENE_CONDIVISA	34	5,35%	0,18%	0,09%	33	8,53%	36,4
@CONDIVIDONO	23	3,62%	0,12%	0,06%	22	5,68%	28,6
MAGGIOR PARTE	21	3,31%	0,11%	0,06%	19	4,91%	27,5
REGOLARMENTE	17	2,68%	0,09%	0,05%	17	4,39%	23,1
SISTEMATICO	14	2,20%	0,07%	0,04%	14	3,62%	20,2
FREQUENT*	13	2,05%	0,07%	0,03%	12	3,10%	19,6
COINVOLGE_TUTTI_I_DOCENTI	12	1,89%	0,06%	0,03%	12	3,10%	18,1
RIORIENTARE	12	1,89%	0,06%	0,03%	12	3,10%	18,1
PARTECIPANO_TUTTI_GLI_INSEGNANTI	10	1,57%	0,05%	0,03%	10	2,58%	15,9
@CONDIVIDERE	9	1,42%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
EFFETTUANO_SISTEMATICAMENTE	9	1,42%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
COINVOLTI_IN_MANIERA_DIFFUSA	8	1,26%	0,04%	0,02%	8	2,07%	13,5
USATI_IN_MODO_SISTEMATICO	8	1,26%	0,04%	0,02%	8	2,07%	13,5
DEFINIZIONE_CHIARA_DEGLI_OBIETTIVI	7	1,10%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
MODO_CHIARO	7	1,10%	0,04%	0,02%	7	1,81%	12,2
PUNTI_DI_FORZA	5	0,79%	0,03%	0,01%	5	1,29%	9,4

Tab. 24 Termini ed espressioni associati alla categoria Curricolo NEG (rubrica Curricolo, progettazione e valutazione).

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
ANDREBBE_MIGLIORATA	59	37,58%	0,31%	0,16%	59	15,25%	48,2
NON_VIENE_EFFETTUATA_IN_MANIERA_SISTEMATICA	21	13,38%	0,11%	0,06%	21	5,43%	26,6
LIMITATO	20	12,74%	0,11%	0,05%	20	5,17%	25,7
MIGLIORARE	20	12,74%	0,11%	0,05%	19	4,91%	26,2
COINVOLTO_IN_MISURA_LIMITATA	9	5,73%	0,05%	0,02%	9	2,33%	14,7
ALCUNE_DISCIPLINE	8	5,10%	0,04%	0,02%	7	1,81%	13,9
NON_HA_ELABORATO	5	3,18%	0,03%	0,01%	5	1,29%	9,4
POC*	5	3,18%	0,03%	0,01%	5	1,29%	9,4
SINGOLI_DOCENTI	5	3,18%	0,03%	0,01%	5	1,29%	9,4
@NON_CHIARO	3	1,91%	0,02%	0,01%	3	0,78%	6,3
NON_SONO_DEFINITI	2	1,27%	0,01%	0,01%	2	0,52%	4,6

Tab.25 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione (scuole con punteggio pari a 3). LIVELLO 3.

	Frequenza osservata	frequenza attesa	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF	Deviazione
OFFERTA_FORMATIVA	20	69	8,70%	0,77%	0,37%	20	28,99%	10,8	71,01%
PROGETTAZIONE_DIDATTICA	20		8,70%	0,77%	0,37%	15	21,74%	13,3	
COMPETENZE_DA_RAGGIUNGERE	15	69	6,52%	0,58%	0,28%	15	21,74%	9,9	78,26%
DISCIPLINE_E_ANNI_DI_CORSO	13	69	5,65%	0,50%	0,24%	13	18,84%	9,4	81,16%
PROGETTAZIONE_DI_INTERVENTI_SPECIFICI	13	69	5,65%	0,50%	0,24%	13	18,84%	9,4	81,16%
DEFINIZIONE_DEI_PROFILI_DI_COMPETENZA	10	69	4,35%	0,38%	0,18%	10	14,49%	8,4	85,51%
DOCENTI_FANNO_RIFERIMENTO_A_CRITERI	10	69	4,35%	0,38%	0,18%	10	14,49%	8,4	85,51%
DIPARTIMENTI_DISCIPLINARI	9		3,91%	0,35%	0,17%	9	13,04%	8	
DOCUMENTI_MINISTERIALI_DI_RIFERIMENTO	9		3,91%	0,35%	0,17%	9	13,04%	8	
COERENTI_CON_IL_PROGETTO_FORMATIVO	8	69	3,48%	0,31%	0,15%	8	11,59%	7,5	88,41%
PROGETTAZIONE_DIDATTICA_PERIODICA_VIENE_CONDIVISA	8	69	3,48%	0,31%	0,15%	8	11,59%	7,5	88,41%
DEFINITO_ALCUNI_ASPETTI	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
EFFETTUATA_IN_MANIERA_SISTEMATICA	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
REFERENTI_PER_LA_PROGETTAZIONE_DIDATTICA	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
STANDARDIZZATE_COMUNI_PER_LA_VALUTAZIONE	7		3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	
VALUTAZIONE_COMUNI_DEFINITI_A_L_IVELLO	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
VALUTAZIONE_DEGLI_STUDENTI_E_DI PARTIMENTI	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
VALUTAZIONE_DEGLI_STUDENTI_NON_VIENE	7	69	3,04%	0,27%	0,13%	7	10,14%	7	89,86%
CASI_UTILIZZANO_PROVE_STANDARDIZZATE_COMUNI	6	69	2,61%	0,23%	0,11%	6	8,70%	6,4	91,30%
DEFINIZIONE_DEGLI_OBIETTIVI	6	69	2,61%	0,23%	0,11%	6	8,70%	6,4	91,30%
PREVISTO_NEI_DOCUMENTI_MINISTERIALI	6	69	2,61%	0,23%	0,11%	6	8,70%	6,4	91,30%
RIMANDANDO_PER_GLI_ALTRI_ ASPETTI	5	69	2,17%	0,19%	0,09%	5	7,25%	5,7	92,75%
NUMERO_LIMITATO_DI_DOCENTI	4		1,74%	0,15%	0,07%	4	5,80%	4,9	
PERSONALE_INTERNO	4	69	1,74%	0,15%	0,07%	4	5,80%	4,9	94,20%
COINVOLTO_IN_MISURA_LIMITATA	3	69	1,30%	0,12%	0,06%	3	4,35%	4,1	95,65%
SVILUPPARE_IN_MODO_PIU	3	69	1,30%	0,12%	0,06%	3	4,35%	4,1	95,65%
ASPETTI_DEL_PROPRIO_CURRICOLO	2		0,87%	0,08%	0,04%	2	2,90%	3,1	
RIFERIMENTO_A_CRITERI_DI_VALUTAZIONE	2		0,87%	0,08%	0,04%	2	2,90%	3,1	
ASPETTI_A_QUANTO_PREVISTO	1		0,43%	0,04%	0,02%	1	1,45%	1,8	
COMPETENZA_PER_LE_VARIE_DISCIPLINE	1		0,43%	0,04%	0,02%	1	1,45%	1,8	
CONDIVISA_DA_UN_NUMERO_LIMITATO	1		0,43%	0,04%	0,02%	1	1,45%	1,8	
OBIETTIVI_E DELLE ABILITA	1		0,43%	0,04%	0,02%	1	1,45%	1,8	
VIENE_CONDIVISA_DA_UN_NUMERO	1		0,43%	0,04%	0,02%	1	1,45%	1,8	

Tab 26 Frequenze osservate e attese delle espressioni utilizzate nelle motivazioni della rubrica Curricolo, progettazione e valutazione (scuole con punteggio pari a 5). Livello 5.

	Frequenza osservata	Frequenza attesa	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF	Deviazione
PROGETTAZIONE DIDATTICA	35		7,26%	0,65%	0,32%	29	22,66%	22,6	
ELABORATO UN PROPRIO CURRICOLO	33	128	6,85%	0,62%	0,30%	33	25,78%	19,4	74,22%
PROGETTAZIONE DI INTERVENTI SPECIFICI	31	128	6,43%	0,58%	0,28%	31	24,22%	19,1	75,78%
PARTIRE DAI DOCUMENTI MINISTERIALI	27	128	5,60%	0,50%	0,25%	27	21,09%	18,2	78,91%
COMPETENZE DA RAGGIUNGERE	24	128	4,98%	0,45%	0,22%	24	18,75%	17,4	81,25%
OFFERTA FORMATIVA SONO INSERITE	20	128	4,15%	0,37%	0,18%	20	15,63%	16,1	84,38%
PROGETTAZIONE DIDATTICA PERIODICA VIENE EFFETTUATA	20	128	4,15%	0,37%	0,18%	20	15,63%	16,1	84,38%
UTILIZZA FORME DI CERTIFICAZIONE	20	128	4,15%	0,37%	0,18%	20	15,63%	16,1	84,38%
DEFINITI IN MODO CHIARO	19	128	3,94%	0,35%	0,17%	19	14,84%	15,7	85,16%
DEFINITI I PROFILI DI COMPETENZE	19	128	3,94%	0,35%	0,17%	19	14,84%	15,7	85,16%
DOCENTI UTILIZZANO REGOLARMENTE ALCUNI STRUMENTI	19	128	3,94%	0,35%	0,17%	19	14,84%	15,7	85,16%
PRESENTI REFERENTI	18	128	3,73%	0,34%	0,17%	18	14,06%	15,3	85,94%
VALUTAZIONE E HANNO MOMENTI	18	128	3,73%	0,34%	0,17%	18	14,06%	15,3	85,94%
DISCIPLINE E ANNI DI CORSO	17	128	3,53%	0,32%	0,16%	17	13,28%	14,9	86,72%
GRUPPI DI LAVORO SULLA PROGETTAZIONE	17	128	3,53%	0,32%	0,16%	17	13,28%	14,9	86,72%
MODO CONDIVISO PER AMBITI DISCIPLINARI	17	128	3,53%	0,32%	0,16%	17	13,28%	14,9	86,72%
INCONTRO PER CONDIVIDERE I RISULTATI	16	128	3,32%	0,30%	0,15%	16	12,50%	14,4	87,50%
PRATICA FREQUENTE MA ANDREBBE MIGLIORATA	16	128	3,32%	0,30%	0,15%	16	12,50%	14,4	87,50%
OBIETTIVI E LE ABILITA	13	128	2,70%	0,24%	0,12%	13	10,16%	12,9	89,84%
VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI E DIPARTIMENTI	13	128	2,70%	0,24%	0,12%	13	10,16%	12,9	89,84%
COINVOLGE UN BUON NUMERO	11	128	2,28%	0,21%	0,10%	11	8,59%	11,7	91,41%
DOCENTI DI VARIE DISCIPLINE	11	128	2,28%	0,21%	0,10%	11	8,59%	11,7	91,41%
STRUMENTI COMUNI PER LA VALUTAZIONE	8		1,66%	0,15%	0,07%	8	6,25%	9,6	
DISCIPLINARI CUI PARTECIPA UN BUON	6	128	1,24%	0,11%	0,06%	6	4,69%	8	95,31%
MOMENTI DI INCONTRO PER CONDIVIDERE	6		1,24%	0,11%	0,06%	6	4,69%	8	
COMPETENZE PER LE VARIE DISCIPLINE	4		0,83%	0,07%	0,04%	4	3,13%	6	
INDIRIZZI E ORDINI	4	128	0,83%	0,07%	0,04%	4	3,13%	6	96,88%
INTERVENTI SPECIFICI A SEGUITO	4		0,83%	0,07%	0,04%	4	3,13%	6	
DOCUMENTI MINISTERIALI DI RIFERIMENTO	3		0,62%	0,06%	0,03%	3	2,34%	4,9	
EFFETTUATA IN MODO CONDIVISO	3		0,62%	0,06%	0,03%	3	2,34%	4,9	
AMBITI DISCIPLINARI E COINVOLGE	2		0,41%	0,04%	0,02%	2	1,56%	3,6	
BUON NUMERO DI DOCENTI	2		0,41%	0,04%	0,02%	2	1,56%	3,6	
INSERITE NEL PROGETTO EDUCATIVO	2		0,41%	0,04%	0,02%	2	1,56%	3,6	
FORME DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	1		0,21%	0,02%	0,01%	1	0,78%	2,1	
PARTECIPA UN BUON NUMERO	1		0,21%	0,02%	0,01%	1	0,78%	2,1	

SPECIFICI_A_SEGUITO_DELLA_								
VALUTAZIONE	1	0,21%	0,02%	0,01%	1	0,78%	2,1	
UTILIZZANO_REGOLARMENTE_ALCUNI_S								
TRUMENTI_COMUNI	1	0,21%	0,02%	0,01%	1	0,78%	2,1	