



1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

DIPARTIMENTO DI ECONOMIA, SOCIETÀ, POLITICA – DESP

Corso di Dottorato di Ricerca in Economia, Società, Diritto  
Curriculum  
Sociologia, Governance, Partecipazione Sociale e Cittadinanza  
XXXII Ciclo

Tesi di Dottorato

***Il Dirigente scolastico italiano e la governance:  
principi guida, identità professionale e attività***

Settore Scientifico disciplinare:

*SPS/07 Sociologia generale*

RELATORE

*Prof. Eduardo Barberis*

CORRELATORE

*Prof. Guido Maggioni*

DOTTORANDA

*Dott.ssa Antonietta Fracchiolla*

ANNO ACCADEMICO 2018-2019

## INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>5</b>
<b>PARTE PRIMA.....</b>	<b>8</b>
<b>Cap 1. IL PENSIERO ED I PROCESSI ORGANIZZATIVI.....</b>	<b>8</b>
1.1 Le organizzazioni ed i processi organizzativi.....	8
1.2 Il pluralismo teorico che le sostiene e le correnti di pensiero comparse negli studi organizzativi.....	10
1.3 Le tendenze nei cambiamenti delle organizzazioni ed elementi comuni .....	13
<b>Cap 2. PARADIGMI TEORICI E MODELLI ORGANIZZATIVI NEL SISTEMA SCOLASTICO .....</b>	<b>17</b>
2.1 Scuola e Organizzazione: concezioni a confronto .....	17
2.2 I modelli organizzativi della scuola: influenze, strumenti e caratteristiche .....	18
2.2.1 Il modello a sistema razionale .....	18
2.2.2 Il modello a sistema naturale.....	20
2.2.3 Il modello dei sistemi cooperativi e integrazione delle funzioni .....	26
2.3 Le principali caratteristiche e le diverse forme di leadership .....	32
2.4 Le competenze necessarie ai Dirigenti scolastici, per rispondere alle nuove istanze educative, sociali ed economiche del presente e del futuro .....	34
<b>Cap 3. MODELLO TEORICO ED IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO IN ITALIA .....</b>	<b>36</b>
3.1 Il modello teorico e la corrispondenza delle funzioni svolte dal capo d'Istituto in Italia.....	36
3.2 La rappresentazione istituzionale che orienta l'operare del Dirigente scolastico in Italia .....	38
<b>Cap. 4 CARATTERISTICHE, FUNZIONI E RUOLO DEI CAPI D'ISTITUTO IN ALTRE INDAGINI INTERNAZIONALI, EUROPEE, ITALIANE .....</b>	<b>46</b>
4.1 Indagine internazionale TALIS svolta nel 2018.....	46
4.2 Indagine europea GOETE svolta nel periodo 2010-2013 .....	48
4.3 Indagine europea EURYDICE svolta nel 2018 .....	50
4.4 Indagine italiana svolta nel 1997.....	51
4.5 Indagine italiana svolta nel 2000.....	52
4.6 Indagine italiana svolta nel 2007/2008 .....	53
4.7 Comparazioni e criticità emerse dall'analisi nelle indagini precedenti.....	53

<b>PARTE SECONDA .....</b>	<b>55</b>
<b>CAP 5. QUARTA INDAGINE NAZIONALE SULLE CONDIZIONI DI VITA E DI LAVORO DEI DIRIGENTI SCOLASTICI IN ITALIA 2017-2018 .....</b>	<b>55</b>
5.1 Presentazione:.....	55
<b>Cap 6. ALCUNE ANALISI DELL'INDAGINE 2017-2018 .....</b>	<b>58</b>
6.1 Definizione del campione di indagine .....	58
6.2 Caratteristiche sociodemografiche .....	62
6.3 Identità professionale, motivazioni iniziali e formazione.....	64
6.3.1.Motivazioni iniziali .....	64
6.3.2. Formazione .....	68
6.4 Identità professionale, opinioni sul ruolo istituzionale.....	76
6.4.1. Efficacia percepita.....	77
6.4.2 Opinioni sugli attori del contesto organizzativo .....	79
6.4.3 Opinioni sulla preparazione dei docenti e sui temi di aggiornamento più utili.....	80
6.4.4 La soddisfazione della condizione di dirigente scolastico .....	83
6.5 Il ruolo del Dirigente scolastico: le attività quotidiane o periodiche che svolge .....	88
6.6 La governance interna ed esterna e gestione delle istituzioni scolastiche .....	92
6.6.1 Organizzazione del lavoro e processi di programmazione .....	93
6.6.2 Strumenti di valutazione.....	100
6.6.3 Rapporto con i docenti, con gli studenti e con gli altri attori del mondo scolastico .....	103
6.6.3.1 Rapporto con i docenti ed RSU e forme di partecipazione praticate .....	103
6.6.3.2 Rapporto con gli studenti e le famiglie e relative forme di partecipazione praticate ..	107
6.6.3.3 Rapporto con il territorio e forme di partecipazione praticate .....	117
6.6.3.4 Valutazione dei DD.S.S sui personali diversi rapporti con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica .....	120
6.7 Opinioni sui cambiamenti nel contesto scolastico .....	121
6.8 Il processo di riforma e gli ulteriori interventi normativi .....	125
<b>Cap. 7 UN CONFRONTO CON L'INDAGINE DEL 2007/2008 .....</b>	<b>129</b>
7.1 Caratteristiche sociodemografiche .....	129
7.1.1 I percorsi di studio e lavoro .....	130
7.2 Motivazioni iniziali e formazione.....	132
7.2.1 Motivazioni iniziali .....	132
7.2.2 Formazione .....	133
7.3 Le opinioni sul ruolo del dirigente.....	135
7.3.1 Efficacia percepita.....	136
7.3.2 Opinioni sugli attori del contesto organizzativo .....	137

7.3.3 Opinioni sulla preparazione dei docenti e sui temi di aggiornamento più utili .....	138
7.3.4 La soddisfazione per la condizione di dirigente scolastico .....	139
7.4 Il ruolo del Dirigente: il lavoro quotidiano .....	140
7.5 Governance interna ed esterna e gestione delle istituzioni scolastiche .....	144
7.5.1 Organizzazione del lavoro e processi di programmazione .....	144
7.5.2 Strumenti di Valutazione .....	146
7.5.3 Rapporto con i docenti, con gli studenti e con gli altri attori del mondo scolastico .....	147
7.5.3.1 Rapporto con i docenti e con le RSU e forme di partecipazione praticate .....	147
7.5.3.2 Valutazione dei DD.S.S sui personali diversi rapporti con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica .....	152
<b>CAP.8 CONCLUSIONI.....</b>	<b>155</b>
8.1 Sintesi di alcuni aspetti generali considerati nella ricerca .....	155
8.2 Sintesi dei risultati ricavati dalle evidenze empiriche .....	157
8.2.1 Principi guida ritenuti fondamentali per lo svolgimento del ruolo dirigenziale.....	158
8.2.2 Identità professionale.....	161
8.2.3 Attività quotidiane o periodiche che svolge .....	164
8.3 Limiti .....	168
8.4 Potenzialità.....	169
8.5 Sfide.....	170
<b>Cap.9 APPENDICE: ALLEGATI, TABELLE .....</b>	<b>173</b>
9.1 Allegato al cap.5: Questionario indagine 2017-2018 .....	173
9.2. Tabelle .....	192
9.2.1 Tabelle relative al Cap. 6.....	192
9.2.2 Tabelle relative al Cap.7.....	203
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>225</b>

# INTRODUZIONE

Questa tesi intende indagare i *diversi stili dirigenziali e le competenze necessarie ai Dirigenti Scolastici per la definizione di nuovi processi organizzativi sostenibili*.

Il Dirigente scolastico in Italia è una figura che interagisce con l'amministrazione centrale e regionale del MIUR, con il pubblico, con i docenti, con il personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliario) e con gli altri *stakeholders*. Rappresenta una leva strategica decisiva per garantire il rilancio del sistema scolastico.

A questa figura spetta il ruolo di: interpretare la politica e la burocrazia amministrativa; individuare l'orientamento pedagogico-didattico d'Istituto in accordo con gli organi collegiali della scuola; utilizzare un potere discrezionale per gestire le diverse risorse umane, professionali ed economiche; assumere decisioni improntate ai criteri di sostenibilità, equità, efficienza, efficacia, economicità ed innovazione.

La manualistica, le fonti di riferimento, il confronto con esperienze realizzate in altri Paesi (soprattutto dell'Unione Europea), portano ad ipotizzare che la gestione più o meno efficace di una buona governance o un buon management dipendono da diversi fattori tra cui la predisposizione *all'innovazione, all'apertura, al confronto, alla definizione di processi sostenibili e trasparenti*, per supportare il cambiamento sociale.

Questa pluralità di profili professionali richiederebbe figure dirigenziali con competenze trasversali ed integrate, che siano in grado di dare risposte *ai bisogni formativi*, in linea con le complesse e rapide trasformazioni in atto.

Nella stesura di questo elaborato, ho inteso dedicare la prima parte allo studio della letteratura nazionale ed internazionale nell'ambito della *sociologia dell'organizzazione e dell'istruzione* per:

- individuare *diversi profili e modelli dirigenziali*, nonché gli *indicatori più comuni* utilizzati per *operativizzarli*;
- rilevare i *"trade-off"* esistenti tra i diversi modelli di *governance*, attraverso *strumenti analitici* appropriati;
- rilevare potenziali modelli di *interventi* più efficaci;
- comprendere *i risultati di alcune indagini internazionali, europee ed italiane sulle caratteristiche, funzioni e ruoli del capo d'istituto*.

Lo studio delle *organizzazioni educative*, adottato in questo lavoro, è declinato in base agli *obiettivi della ricerca; all'operativizzazione dei concetti* che aiuteranno a circoscrivere il progetto; *all'approccio metodologico; agli strumenti di indagine* da utilizzare.

L'utilizzo di una prospettiva teorica di questo genere, che intende avvalersi di un approccio "misto", è motivato dalla necessità di considerare *l'acquisizione di diverse competenze* del dirigente scolastico e *l'attuazione di pratiche* di gestione sostenibili, innovative, inclusive e creative, come fenomeni complessi che non possono essere spiegati senza una considerazione di tutti gli attori e degli interessi coinvolti e senza la consapevolezza che il nuovo si lega a realtà solitamente considerate in un'ottica trasformativa ma *path-dependent*.

L'intento è quello di identificare, in particolare, *modelli di governance* funzionali per la scuola del futuro, ipoteticamente individuati, nei *modelli orientati alla partecipazione sociale*, alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva; nelle *competenze* necessarie ai dirigenti scolastici per sviluppare capacità previsionali di prospettive a lungo termine e di predisposizione all'innovazione, all'apertura, al confronto; nei *processi sostenibili* per supportare il cambiamento sociale; nei *modelli organizzativi* che cercano di adeguare la loro governance agli obiettivi dell'Agenda 2030<sup>1</sup>; nelle *modalità* utili al dirigente scolastico per trasformare il

---

1 "L'Agenda globale per lo Sviluppo sostenibile e gli Obiettivi di Sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals- SDGs), da raggiungere entro il 2030, sono stati approvati a New York il 25 settembre 2015, quando i 193 Paesi membri delle Nazioni Unite hanno adottato all'unanimità la risoluzione 70/1 "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile". L'Agenda è entrata in vigore il 1° gennaio 2016, ed ha sostituito i precedenti Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Millennium Development Goals - MDGs) che avevano orientato l'azione internazionale di supporto allo sviluppo nel periodo 2000-2015 [....]. L'Agenda globale comprende 17 Obiettivi e 169 'target' o traguardi. Gli obiettivi, interconnessi e indivisibili, bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: crescita economica, inclusione sociale, tutela dell'ambiente, estendendo l'Agenda 2030 dal solo pilastro sociale previsto dagli Obiettivi del Millennio agli altri due pilastri, economico ed ambientale. Gli SDGs si incardinano sulle c.d. *cinque P*: Persone: eliminare fame e povertà in tutte le forme e garantire dignità e uguaglianza; Prosperità: garantire vite

contesto sociale attraverso *nuove categorie di pensiero ed azioni* basate su interdipendenza, interconnessione, empatia, decentramento, mens critica, corresponsabilità.

In questo lavoro di ricerca, al fine di riconoscere l'ideologia e il modello di fondo del ruolo dirigenziale che emerge fra gli attori di riferimento del governo della scuola nel nostro Paese, oltre ad effettuare *l'analisi multimetodo dei contenuti* presenti nei vari manuali, viene sviluppata anche una ricostruzione e riflessione della cultura scolastica italiana e su come la normativa definisca i ruoli e i compiti del Dirigente scolastico influenzando la sua azione sociale.

Nella seconda parte della ricerca, in considerazione dei rilevanti cambiamenti economici, sociali e culturali che hanno coinvolto anche le politiche scolastiche dell'ultimo decennio, presento i dati di un'indagine nazionale svolta nel 2017-2018, su un campione di dirigenti di ogni ordine e grado.

La struttura del questionario somministrato è stata costruita integrando quella dell'indagine svolta nel 2007-2008 dall'Istituto IARD, dall'Agenzia SWG e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, confluita nella pubblicazione "Dirigere scuole oggi" a cura di Alessandro Cavalli e Lorenzo Fischer.

*L'analisi comparativa* dei dati raccolti nelle due indagini sulle condizioni di vita e di lavoro dei dirigenti scolastici in Italia, ha consentito di approfondire opinioni, rappresentazioni e attività dei dirigenti in ottica diacronica.

Già alcuni anni fa, in una ricerca sui capi d'istituto Fischer e Masuelli sottolineavano le potenzialità di un *accostamento sociologico* allo studio delle aree di azione presenti *nel ruolo del Dirigente scolastico*. Infatti, essi sostenevano che: "L'analisi empirica delle funzioni e dei ruoli che i capi d'istituto svolgono effettivamente e la considerazione dei cambiamenti che si sono verificati nel tempo permette di definire molto meglio il profilo professionale dei dirigenti delle scuole autonome" (Cavalli, Fischer 2012: 11).

Nella sua articolazione interna alle varie dimensioni considerate, oltre a mettere in luce i *principi ritenuti fondamentali* dai dirigenti scolastici, l'indagine da me condotta consente anche di *mettere in evidenza gli scostamenti tra ruolo implicito ed esplicito*, tra le funzioni richieste per la realizzazione delle azioni e l'effettiva implementazione di pratiche gestionali, organizzative, educative e didattiche orientate al successo delle innovazioni richieste.

Il punto di partenza dell'indagine, per dirla con Fischer (2003:219) è dato dal tentativo di rappresentare la scuola come "una struttura ed un insieme di attività organizzate, [...rispetto alla quale] *l'analisi organizzativa* si impone come strumento imprescindibile per comprendere le dinamiche del cambiamento e la natura degli ostacoli che esso incontra nel suo percorso".

Si tratta di capire, dunque, come le attività scolastiche siano organizzate e quali effetti producano le diverse azioni di governo poste in essere -con ovvia attenzione a quelle del dirigente scolastico -tenendo sempre e comunque presente anche le *influenze* che le *politiche* possono esercitare sulla gestione effettiva

---

prosperare e piene in armonia con la natura; Pace: promuovere società pacifiche, giuste e inclusive; Partnership: implementare l'agenda attraverso solide partnership; Pianeta: proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future. Questi i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile: 1. sconfiggere la povertà: porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo; 2. sconfiggere la fame: porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione, promuovere un'agricoltura sostenibile; 3. salute e benessere: assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età; 4. istruzione di qualità: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti; 5. parità di genere: raggiungere l'uguaglianza di genere e empowerment (maggiore forza, autostima e consapevolezza) di tutte le donne e le ragazze; 6. acqua pulita e igiene: garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico sanitarie; 7. energia pulita e accessibile: assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni; 8. lavoro dignitoso e crescita economica: incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti; 9. imprese, innovazione e infrastrutture: costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile; 10. ridurre le disuguaglianze: ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni; 11. città e comunità sostenibili: rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili; 12. consumo e produzione responsabili: garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo; 13. lotta contro il cambiamento climatico: promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico; 14. vita sott'acqua: conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile; 15. vita sulla terra: proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire sostenibilmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno, e fermare la perdita di diversità biologica; 16. pace, giustizia e istituzioni forti: promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile; offrire l'accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli; 17. partnership per gli obiettivi; rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.." <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105015.pdf>

delle loro scuole. Influenze talvolta molto incisive, tanto da generare nuove e poliformi riconfigurazioni della loro stessa professionalità.

Tuttavia, va tenuto presente che *“La scuola, sia come istituzione che come organizzazione* (Butera et al 2002), è un *sistema sociale* e le politiche di cambiamento, per essere sostenute, sia nella fase di costituzione delle decisioni, che in quella di implementazione, devono definire gli attori con le cui gambe camminare” (Serpieri, 2008:9).

Secondo Serpieri (2008), in questi anni, il sistema scolastico italiano “sarebbe caratterizzato per tentativi di adeguamento alle tendenze dominanti nelle politiche educative sulla scena internazionale, ma questi tentativi si sono esplicitati fin qui in modi alquanto contraddittori. Le politiche educative italiane, infatti, hanno rielaborato o “traslato” (Gherardi, Lippi 2000) in riforme gli influssi o anche le ‘pressioni’ (Romano, Serpieri, 2006) della scena internazionale, dando luogo a quella che altrove si è definito come una vera e propria guerra di discorsi” (Serpieri, 2008:11).

Infine, nelle conclusioni cerco di delineare sia alcuni *aspetti generali* considerati nella ricerca, sia *le funzioni utilizzate nella pratica* dai dirigenti scolastici oggetto di analisi, sia le relative *modalità* con cui essi intervengono nella gestione organizzativa delle istituzioni scolastiche.

Nell’interpretazione dei dati empirici relativi all’indagine 2017-2018, focalizzo l’attenzione e l’interesse, altresì, sugli elementi che fanno emergere *l’identità della persona, l’identità professionale e l’identità sociale* dei dirigenti scolastici, distinte dai ruoli, da cui ho potuto ricavare: i principi guida ritenuti fondamentali per lo svolgimento del loro ruolo dirigenziale, la percezione del proprio ruolo istituzionale e le attività che svolgono.

A completamento di questa parte, ritengo opportuno tratteggiare anche *i limiti, le potenzialità e le sfide* della ricerca, poiché potrebbero offrire spunti di riflessione ed approfondimenti per nuove prospettive di studio.

# PARTE PRIMA

## Cap 1. IL PENSIERO ED I PROCESSI ORGANIZZATIVI

### 1.1. Le organizzazioni ed i processi organizzativi

Per comprendere il nostro mondo e le ragioni che hanno determinato nel corso della storia le trasformazioni avvenute in ogni settore sociale ed in ogni direzione, non si può prescindere dal conoscere le dinamiche del cambiamento e la natura degli ostacoli che hanno influenzato le varie forme organizzative.

Da sempre l'uomo ha cercato di mettersi in relazione con gli altri e di darsi delle regole di convivenza con caratteristiche specifiche, strumenti e strategie che hanno influenzato il modo di sopravvivere. Ogni campo della vita sociale, familiare, economico, politico, sociale e culturale è influenzato dalle caratteristiche organizzative, e se ci si pone l'obiettivo di modificarne alcuni aspetti, risulta quasi indispensabile *intervenire sull'organizzazione oggetto di studio*.

Da queste premesse concordo con la seguente affermazione secondo cui: "In una società altamente differenziata, lo sviluppo delle organizzazioni è il meccanismo fondamentale per realizzare progetti e obiettivi che vanno al di là dei singoli individui (Parsons 1960). Attraverso il coordinamento di un ampio numero di azioni umane, le organizzazioni, sono un potente strumento sociale [Etzioni 1964] che permea molti aspetti della vita collettiva" (Catino 2012:13), e perseguono degli obiettivi attraverso una continua interazione interna ed esterna diventando in alcuni casi anche 'strumenti polifunzionali'.

In questo capitolo prenderò in esame le questioni principali che entrano in gioco nel pensiero e nei processi organizzativi, concordando sul fatto che l'analisi sulla questione organizzativa si muove essenzialmente tra due fulcri: *la struttura organizzativa ed i processi organizzativi*. (Pichierri 2005)

Per dirla con Bonazzi, "Le strutture sono realtà date, con una loro persistenza nel tempo: ad esempio un ufficio con una gerarchia, una normativa, delle procedure, dei rituali, un sistema di comunicazioni. I processi sono invece realtà in corso, cangianti, che attraversano varie fasi.[...]La struttura è l'aspetto statico di un'organizzazione mentre il processo è il suo aspetto dinamico". (Bonazzi 2002:19)

*Il paradigma della struttura* considera l'organizzazione come attore collettivo ed ha dei nessi con altre correnti teoriche e di ricerca tra cui quello sistemico. Esso tiene conto "dei vincoli e delle opportunità derivanti dalla struttura sociale che sempre condizionano e a volte determinano l'azione". (Pichierri 2005:4)

*Il processo*, invece, nel suo esplicitarsi dinamicamente fa riferimento al paradigma dell'azione, che considera i fenomeni "macro" in relazione alle loro cause "micro", derivanti dalle azioni individuali e dalle motivazioni degli attori. In questo caso, l'unità di analisi è costituita dall'azione socialmente rilevante, intenzionale e dotata di senso. (Pichierri:2005)

La sociologa Margaret S. Archer, nella sua opera "*La Morfogenesi della società*" (Archer: 2007) porta avanti la sua tesi secondo cui, bisogna considerare il *problema centrale* dei rapporti tra *struttura e agire sociale*, in quanto sono *realtà irriducibili* l'uno all'altro, e vanno considerate in relazioni adeguate fra di loro.

Secondo la Archer, nelle diverse teorie sociologiche, la prevalenza di quelle che sostengono il paradigma meccanico della struttura (olistico e morfostatico) o di quelle che sostengono il paradigma dell'azione (l'individualismo metodologico), presentano dei limiti.

Per superarli, Archer propone i contributi teorici provenienti dalla *teoria della strutturazione* di Antony Giddens ed un nuovo approccio emergentista quello "*morfogenetico*", che studia le strutture fondamentali e reali del mondo sociale nella loro complessità, più utili per la ricerca empirica, poiché rientrano nella *teoria sistematica della morfogenesi sociale*. In queste teorie (dei sistemi) c'è la sintesi della relazione macro-micro che si influenzano reciprocamente.

Nella situazione attuale, il cambiamento caratterizza un dinamismo che non può essere cristallizzato in strutture date, in quanto la rapida trasformazione sociale richiede, in molti campi, una evoluzione organizzativa, la cui velocità e direzione dipendono dalla dinamica delle organizzazioni, ovvero dalla loro capacità di risposta anche in relazione alla varietà delle popolazioni che interagiscono nei contesti organizzativi stessi.

In questi anni si è progressivamente assistito al superamento dell'organizzazione funzionale. Da strutture organizzative disegnate in vista del *progetto* con ottimizzazione ex ante dei processi che sostiene il lavoro di gruppo e la funzione, si è passati ad organizzazioni centrate sul *prodotto* e sul risultato con differenti logiche e ripercussioni, fino a sperimentare il modello di *integrazione delle funzioni* proposto da Womack, Jones, Roos (1991). Questo tipo di innovazione organizzativa è reso possibile dall'innovazione tecnologica, soprattutto relativamente alla gestione dell'informazione. Ed è grazie a questa *integrazione delle funzioni* che anche le pubbliche amministrazioni stanno andando sempre più nella direzione di *outsourcing*, ricorrendo ad organizzazioni esterne specializzate che offrono servizi su diversi nuclei tecnici, nella logica dello snellimento ed economie di scala, per raggiungere in minor tempo efficacia ed efficienza.

Le trasformazioni in corso in diversi campi stanno sempre più creando un nuovo modo di vedere le cose, determinando un passaggio dall'organizzazione compatta all'*organizzazione di rete*.

A tal proposito, prendo in considerazione il pensiero di Pichierrri (2005) secondo cui bisogna fare una distinzione tra *la rete di organizzazioni* che è costituita da attori collettivi con personalità giuridica, e le *organizzazioni di rete* che mantengono il loro carattere distinto, delegando autorità e rappresentanza ad un attore nuovo.

Le reti possono essere di diversi tipi, omogenee se composte da attori della stessa natura, o eterogenee se composte da nodi di diversa natura. Tra i meccanismi organizzativi tipici della rete ci sono quelli che Sabel (1994, pp.137-138) ha descritto come *learning by monitoring*. Si tratta di istituzioni capaci di combinare il learning con il monitoring valutando in ogni momento se dalla transazione si sta ricavando abbastanza perché valga la pena di continuarla. Nelle organizzazioni di rete, nate sul principio della *motivazione e cooperazione* intraorganizzativa o interorganizzativa, si riescono a risolvere problemi molto più complessi realizzando la coesione sociale. Questo modello acquisisce particolare rilevanza nello studio delle organizzazioni complesse e si pone anche come modello interpretativo del nostro tempo. E' utilizzato in diversi contesti, tra cui anche quello scolastico, ed offre molteplici focus di osservazione interrelati tra loro.

Approfondendo il pensiero del sociologo Weick (1988), ho riscontrato che, nei suoi studi, giunge a rilevare un altro aspetto che caratterizza le reti. Egli sostiene che ci sono reti in cui sono presenti i *legami deboli* "Loosely coupled" e le cui componenti, essendo difficilmente controllabili, dispongono di autonomia elevata delle parti tanto da prevedere il diritto di secessione. Quando lo scambio viene percepito troppo ingiusto, l'interessato può sempre sbattere la porta. Ma il concetto di legame debole o *lasco* è inteso da Weick non come un elemento negativo, ma come un fenomeno che apre a tanti risvolti anche positivi su cui articolare le diverse forme organizzative.

Infatti, Kohn e Schooler (1978;1982), nelle loro ricerche e studi "rilevano come le persone che lavorano in organizzazioni con minore burocratizzazione e maggiore flessibilità e autoregolazione, manifestino maggiore elasticità intellettuale e siano più aperte a nuove esperienze, rispetto a coloro che lavorano in contesti più burocratizzati."(Catino 2012:15)

E' proprio in questa direzione che va sempre più frequentemente la sfida aperta da molti paesi in via di sviluppo, i quali sono in grado di creare efficaci organizzazioni complesse in mancanza di organizzazioni storicamente già consolidate. Ne consegue che nell'era della globalizzazione ed in una società altamente differenziata, *capire le organizzazioni* è il meccanismo fondamentale, per realizzare cambiamenti che consentano di raggiungere obiettivi mirati e modellati sui vari contesti.

Diventa quasi indispensabile pianificare progetti flessibili, che afferiscano ad una complessità inedita, capace di tenere interconnesse molteplici variabili in continua trasformazione.

A questa posizione si agganciano anche altri sociologi dell'organizzazione ponendosi a favore di "*azione organizzata* piuttosto che di organizzazione. Le organizzazioni, più o meno formali, diventano solo uno dei possibili contesti dell'azione. [...] Gli autori che propongono questa prospettiva ( Crozier, Friedberg, 1994, Friedberg, 1994) utilizzano la metafora del gioco: il giocatore è libero di utilizzare diverse possibili strategie, ma la sua libertà è limitata dalla necessità di seguire le regole del gioco che sta giocando".(Pichierrri 2005:8)

Da quanto sopra esposto, sono particolarmente d'accordo con l'affermazione di Peter Drucker secondo cui "i giovani oggi devono imparare a muoversi tra le organizzazioni, così come i loro antenati impararono a coltivare i campi e ad alleviare bestiame".(Bonazzi 2002:14)

## 1.2 Il pluralismo teorico che le sostiene e le correnti di pensiero comparse negli studi organizzativi

Andando ad approfondire lo studio della letteratura scientifica, relativa alla sociologia dell'organizzazione, ho constatato che la *storia delle organizzazioni* ha radici molto antiche, mentre *gli studi del pensiero organizzativo* si evolvono in continuazione e con maggiore velocità.

Dallo studio degli autori della letteratura scientifica afferente agli studi organizzativi ho ritenuto particolarmente interessante l'affermazione di Bonazzi (2002:22), relativa al fatto che "nessun autore possiede la verità, tutti offrono soltanto degli strumenti di ricerca, adatti per affrontare determinati problemi e meno adatti per affrontarne altri."

A tal proposito, mi è parso utile prendere in considerazione l'articolazione costruita da Bonazzi attraverso la quale (2002:9), "individua cinque aree tematiche, o filoni di pensiero, o modi di sviluppare un discorso sulle organizzazioni che nel loro complesso formano un quadro essenziale, ma accettabilmente completo, di quanto è stato detto in questo campo di studi".

In ognuna sono confluiti i contributi di diversi autori che hanno integrato gli aspetti presi in considerazione da chi li ha preceduti inserendo il proprio punto di vista in un continuum evolutivo.

I filoni di pensiero presi in considerazione sono: La burocrazia come organizzazione razionale; le organizzazioni come sistemi cooperativi; l'approccio istituzionalista; l'economia dei costi di transazione e popolazioni organizzative; gli approcci morbidi: cultura, conferimento di senso e processi di strutturazione.

Il contributo di diversi autori tra cui Gouldner (1970), Simon (1972), Lawrence e Lorsh (1976), Thompson (1988), Crozier e Friedberg (1994), ed altri potrebbero aiutarci ad interpretare meglio le nuove tendenze di ricerca o i risultati di ricerche in campo organizzativo.

Gli studi del pensiero organizzativo si sono particolarmente sviluppati tra il 1940 e 1980, in cui sono state maggiormente elaborate due teorie che hanno assunto una certa importanza: La teoria del *Neoistituzionalismo*<sup>2</sup> e quella dell'*Ecologia organizzativa*<sup>3</sup>.

Dopo gli anni '80 non ci sono stati grandi cambiamenti teorici, ma solo evoluzioni ed incroci di teorie già esistenti, oppure un proliferare continuo di diverse *aree di ricerca* sulla teoria organizzativa. I campi di ricerca portati avanti, si sono concentrati come unità di analisi, o su diversi *temi* o sulle *questioni metodologiche* afferenti allo studio del pensiero organizzativo. I temi più frequenti oggetto di ricerca hanno spostato l'analisi dallo studio dei *campi organizzativi*, in cui il focus era posto essenzialmente sugli attori inseriti in un determinato contesto, orientati spesso ad una uniformità di comportamento (isomorfismo<sup>4</sup>), *alle logiche istituzionali* in cui il focus è posto su attori influenzati da diverse dinamiche del contesto organizzativo, dal senso delle istituzioni e da differenti meccanismi o logiche presenti all'interno del campo.

---

<sup>2</sup> [La] "Teoria Neoistituzionale ha messo in evidenza come nessuna organizzazione possa essere propriamente compresa prescindendo dal suo contesto sociale e culturale, ovvero dal campo organizzativo di riferimento inteso come quelle organizzazioni che nell'aggregato rappresentano una riconosciuta area della vita sociale (DI Maggio e Powell 1983)," (Catino 2012: 269).

<sup>3</sup> Ecologia delle popolazioni organizzative approccio agli studi organizzativi proposto da Hannan e Freeman nel 1977, fa riferimento a alla concezione secondo cui i cambiamenti organizzativi sono dati dai continui adattamenti delle organizzazioni alle sollecitazioni provenienti dalla "nicchia ambientale" in cui sono inserite, ed offre risposte ai loro bisogni. (Bonazzi 2002:152-153)

<sup>4</sup> Isomorfismo, concetto proposto da Meyer e Rowan nel 1977, nell'ambito delle tematiche afferenti al Neoistituzionalismo. Essi ritengono che si può parlare di isomorfismo ogni volta che ci si trova di fronte a casi di comportamenti simili da parte di popolazioni organizzative o singole persone. A questo comportamento si assiste soprattutto nelle Istituzioni. Nella ricerca da loro svolta nel 1975 sul sistema scolastico americano, erano giunti alla conclusione che "quanto più una scuola si conforma ai criteri prevalenti su che cosa è l'istruzione, tanto più il suo orientamento è giudicato giusto da parte delle istituzioni operanti nell'ambiente; e quanto più è considerato giusto tanto più viene premiato" (Bonazzi 2002:111).

In quest'ultimo filone di studio, ne è conseguita un'accresciuta importanza alla *dimensione culturale delle istituzioni* che possono far funzionare e condizionare l'agire sociale dei suoi attori (Catino 2012).

Davis e Marquis (2005) focalizzando il loro campo di ricerca su un «*teorizzare basato sui meccanismi*», hanno dimostrato che negli ultimi anni si è assistito ad un graduale cambiamento.

Da una ricerca focalizzata sui '*paradigmi*', ci si è indirizzati ad un ricerca '*guidata dai problemi*', con l'intento di cercare nuovi risvolti per la risoluzione dei problemi, spiegandoli attraverso la domanda "*why is that?*". La teoria basata sui meccanismi studiata da Davis e Marquis, non giunge ad individuare una teoria dominante, che segue le logiche delle leggi deterministiche<sup>5</sup> della fisica, ma tenta di spiegare *come e perché* una situazione accade e *perché può cambiare nel tempo e nello spazio*.

Andando indietro nel tempo vediamo che agli stessi interrogativi, per analizzare ciò che entra in gioco nelle organizzazioni, erano giunti altri studiosi tra cui Runciman nel 1989. Il modello da lui proposto nel "*Trattato di teoria sociale*" è articolato su *quattro* livelli di descrizione ed è spesso utilizzato per le scienze sociali. Esso propone una complessiva specificazione dei termini individuati in ogni livello corredata da descrittori relativi alla domanda di ricerca e a ciò che si intende individuare. Le quattro tipologie individuate da Runciman sono: "*Il resoconto, la spiegazione, la descrizione e l'interpretazione di cui ogni formulazione teorica è costituita*", e sono rappresentate dettagliatamente nella seguente tabella di sintesi. (Runciman:1989,Pichierri:2005)

**Tab. 1: Modello di analisi delle organizzazioni**

Livello	Tipologia	Domanda di ricerca	Cosa individua?
1	Resoconto	Che cosa?	L'oggetto di ricerca
2	Spiegazione	Perché?	Le cause antecedenti
3	Descrizione	Come che cosa?	Comprensione profonda dell'oggetto di ricerca
4	Giudizio di valore	Quanto buono o cattivo?	Valutazione <i>funzionale/disfunzionale</i> , che può trasformarsi in:
		Come sarà?	<i>previsione</i>
		Come potrebbe essere? Nel senso normativo del termine, fornendo indicazioni operative su ciò che è bene fare o non fare	<i>prescrizione/</i>
		Come dovrebbe essere? Disegnando processi, strutture, ruoli, sistemi di coordinamento e controllo di un'organizzazione o di un sistema più ampio.	<i>Progettazione di nuove strutture</i>

Fonte: Schematizzazione propria del modello proposto da Runciman (1989)

Nel corso degli studi organizzativi, diversi autori hanno elaborato differenti classificazioni. Prendendo alcune come riferimento ho scelto di considerare quelle di: Parsons del 1956, Scott e Davis del 2007 e quello proposto da Bartezzaghi del 2010.

<sup>5</sup> Leggi deterministiche della fisica secondo cui nella natura niente è casuale, tutto accade secondo rapporti di necessità determinate da logiche di causa-effetto.

Parsons individua quelli che ritiene ‘*prerequisiti funzionali*’ necessari a qualsiasi organizzazione per restare in vita. *La tabella 2* ci aiuta a comprendere la classificazione operata da Parsons al fine di poter individuare in quale si colloca l’organizzazione scuola oggetto di studio di questo lavoro.

**Tab. 2: Classificazione delle organizzazioni formali secondo la funzione istituzionalmente svolta nella società civile**

1. <i>Azioni strumentali rivolte all’esterno</i> (fini economici) <i>reperimento e adattamento delle risorse: economia</i> (imprese produttrici, di servizio, ecc.)	2. <i>Azioni finali rivolte all’esterno</i> (scopi politici) <i>determinazione e perseguimento degli scopi:</i> istituzioni politico-statali (governo, parlamento);
3. <i>Azioni strumentali rivolte all’interno</i> <i>mantenimento dei modelli e stabilizzazione delle</i> <i>tensioni: sistemi culturali e motivazionali</i> (chiesa, scuola, famiglia, ecc.)	4. <i>Azioni finali rivolte all’interno</i> <i>Istituzioni integrative</i> (partiti politici, sindacati, associazioni professionali, magistratura).

Fonte: Bonazzi (1995: 323)

Guardando questa classificazione *l’istituzione scuola*, in cui operano i dirigenti oggetto di questo studio di analisi, si colloca tra le azioni strumentali rivolte all’interno in cui l’organizzazione ha lo scopo di educare e motivare i singoli individui. Tuttavia questo modello così come concepito è stato soggetto a critiche, poiché manifestava dei limiti legati al fatto che: ogni forma della realtà sociale era soggetta a classificazione, rimanendo in un alto grado di astrazione; non presta attenzione alle dinamiche reali presenti nei gruppi sociali; fornisce pochi elementi per spiegare le cause del cambiamento sociale; è una classificazione talmente generica e vaga che non fornisce elementi analitici applicabili nella ricerca empirica sulle organizzazioni.

In altri autori successivi, è possibile ritrovare classificazioni che non hanno costituito un modello dominante, dimostrato da evidenze empiriche, per cui ciascuno ha adottato forme di classificazioni a seconda del tipo di studio organizzativo che stava conducendo e in quel momento storico e nel contesto individuato come oggetto di studio.

Recentemente sono stati utilizzati dei modelli che ci aiutano a guardare in più prospettive il nostro oggetto di ricerca.

Ho ritenuto di prendere in considerazione il modello proposto da Scott e Davis nel 2007 e quello proposto da Bartezzaghi nel 2010. Entrambi i modelli tengono presente le esigenze emergenti degli attuali contesti organizzativi, con accresciuta complessità.

Il modello proposto da Scott e Davis, è stato presentato e preso in considerazione anche da Catino (2012).

Sostanzialmente, i due ricercatori hanno individuato *tre livelli principali* per studiare le organizzazioni: *il livello sociopsicologico e intraorganizzativo; il livello organizzativo; il livello ecologico e interorganizzativo.*

“A livello *sociopsicologico e intraorganizzativo*, il ricercatore focalizza l’attenzione sul comportamento delle persone, sulle relazioni interpersonali che coinvolgono i membri dell’organizzazione, sulla conoscenza, sugli strumenti e sui compiti che compongono le organizzazioni. Ciò che interessa è il comportamento delle persone nel contesto organizzativo, mentre le caratteristiche dell’organizzazione e dell’ambiente restano sullo sfondo. A livello *organizzativo*, l’attenzione è focalizzata sugli aspetti strutturali e sui processi che caratterizzano l’organizzazione, come quelli relativi alla struttura organizzativa e alla gerarchia, all’autorità, al funzionamento di unità e dipartimenti, ai gruppi di lavoro. A livello *ecologico e interorganizzativo*, l’attenzione è focalizzata invece sulle caratteristiche delle organizzazioni viste come entità collettive, operanti in un più ampio sistema di relazioni, e diventa centrale comprendere le relazioni e le interazioni all’interno e tra aggregati di organizzazioni. Il livello sociopsicologico e intraorganizzativo può essere definito come *micro*, quello organizzativo e strutturale come *meso* e quello ecologico e interorganizzativo come *macro*, nonostante si tratti di distinzioni analitiche in parte arbitrarie.” (Catino 2012:28-29)

Il modello proposto da Bartezzaghi nel 2010 porta avanti la tesi secondo cui le organizzazioni, specialmente le imprese moderne, strutturano la loro azione organizzativa sulle seguenti macro aree che comprendono: *la gestione per processi* intesi come azioni interconnesse e non distinte; *la gestione dei progetti* tesi all’innovazione e al rinnovamento; *l’apprendimento e la gestione della conoscenza* riservata non solo al nucleo stretto di collaboratori, ma anche agli altri membri dell’organizzazione; *la gestione delle risorse umane* attraverso, la valorizzazione di un’organizzazione centrata sulle persone, l’ empowerment

del personale, lo sviluppo di competenze e la leadership; *la gestione del cambiamento organizzativo* attraverso la gestione di azioni, condizioni, strumenti e metodologie per realizzare il miglioramento continuo.

Gli ultimi due modelli presentati sembrano avere degli elementi in comune che si integrano ed offrono un quadro più ampio di riferimento per analizzare le questioni organizzative.

Questo arricchimento di prospettive di analisi, non è adatto solo per comprendere i modelli organizzativi delle aziende, ma offre importanti prospettive che si possono utilizzare anche nelle governance di ammodernamento delle amministrazioni pubbliche, tra cui le istituzioni scolastiche.

### 1.3 Le tendenze nei cambiamenti delle organizzazioni ed elementi comuni

Analizzando la pluralità delle organizzazioni è stato possibile individuare *elementi generali comuni* ad organizzazioni molto diverse. Tutte le organizzazioni sono *embedded*, cioè inserite nel sistema sociale cui appartengono ed hanno le proprie peculiarità.

Numerose ricerche organizzative costruiscono i loro studi partendo dalla considerazione che il *cambiamento* è un aspetto onnipresente in tutte le organizzazioni. I mutamenti possono essere *interni o esterni* all'organizzazione ed entrambi la condizionano.

Tra quelli interni si potrebbero considerare: *il valore, la cultura, l'ambiente*.

*Il valore* tiene conto dei criteri di giudizio sulla stimabilità di un modo di agire, pensare, sentire di persone, gruppi, cose, simboli. Infatti negli ultimi anni viene data sempre più importanza *all'approccio simbolico interpretativo*, poiché usa i simboli e gli artefatti per capire un'organizzazione. Secondo Gilli (2000), il simbolo trasmette un'emozione ed evoca qualcosa di diverso da sé.

*La cultura*, può essere intesa: sia all'interno della stessa organizzazione; sia nel senso più ampio che fa riferimento a diverse *culture* afferenti alla classe sociale, o professionale, o territoriale, o di settore; sia nelle *sottoculture* dei diversi gruppi presenti in una organizzazione. Tutte queste forme di cultura sono caratterizzate da "un sistema di informazioni normative più o meno formalizzate, relative ai modi di agire, pensare e sentire praticati in una data comunità, all'interno della quale vengono trasmesse ed apprese" (Gilli 2000:77).

Ferrante e Zan (2003) nei loro studi sono giunti a considerare *la cultura* come una 'variabile organizzativa forte' in grado di influenzare le organizzazioni, e come una 'gabbia cognitiva', poiché condiziona la costruzione sociale della realtà e l'attivazione dell'ambiente culturale in cui l'individuo vive.

Infatti, nella *Teoria dell'attivazione*, esplicitata da Ferrante e Zan, "la realtà [...] costituisce sempre l'esito di un processo di attivazione mediante il quale l'individuo assegna senso e significato agli eventi che lo circondano e dà loro un ordine costruendo specifiche *mappe cognitive*". (Ferrante, Zan 2003:111)

A sostegno di questo pensiero, Weick (1988) si spinge in avanti superando la prospettiva teorica oggettivista della teoria dei sistemi, derivante dalle influenze del positivismo, ancorando il concetto di *realtà come costruzione sociale*, alla filosofia e sociologia fenomenologica e al Cognitivismo.

Secondo le influenze di queste teorie si arriva a sostenere che *l'ambiente*, è prima di tutto nella mente, ci sono solo interpretazioni, attivazione e costruzione sociale che dipendono dalla diagnosi, dalla mappa cognitiva che ci si fa della situazione. (Pichierri 2005)

Tornando, poi, a considerare *i mutamenti* che condizionano le organizzazioni, un posto rilevante lo occupano anche i *cambiamenti esterni*, tra cui si collocano la competizione, l'innovazione, la domanda pubblica, le politiche dei governi. Tutte queste variabili richiedono che un'organizzazione metta in pratica strategie innovative, metodi di lavoro diversificati e output, per promuovere il cambiamento, e per assicurare un aumento dei benefici e della propria soddisfazione. Guardando in senso diacronico, è possibile affermare anche che le organizzazioni, oltre a diversificarsi secondo le caratteristiche esposte sopra, cambiano anche nel tempo.

Alcune volte questo cambiamento può avere delle resistenze da parte di chi non vuole l'innovazione, oppure è lento e incrementale con piccoli adattamenti al nuovo ambiente e all'utilizzo di nuove tecnologie, altre volte è radicale, aperto alle innovazioni, alle nuove strategie in tempi rapidi, altre volte genera il declino, che mette violentemente in luce fenomeni negativi fino a quel momento ignorati costringendoli alla risposta.

Uno dei più pericolosi fattori di declino è la tendenza a ripetere comportamenti che hanno avuto successo in passato, ma che non risultano più adatti ad un ambiente cambiato (Pichierri 2005). Un altro aspetto del cambiamento che può verificarsi nelle organizzazioni è la distinzione tra *contenuto e processo*, di cui si sono occupati nei loro studi Barnett e Carroll (1995).

Tale concetto è stato rielaborato da Catino il quale attribuisce le seguenti definizioni: “Il *contenuto* fa riferimento a *cosa* cambia di un’entità organizzativa, il *processo* esamina invece *come* il processo si realizza. Gli studi sul contenuto tendono a focalizzarsi sugli antecedenti e sulle conseguenze del cambiamento, gli studi sul processo esaminano invece le sequenze di eventi nel tempo. Le due dimensioni sono interrelate e risulta talvolta difficile analizzarle separatamente.” (Catino 2012:201-202).

Non di meno importanza è anche capire le diversificazioni delle *strategie* che si utilizzano per gestire i cambiamenti organizzativi.

Interessante appare, a tal proposito, l’analisi che Catino ha rielaborato sulle teorie e di Beer e Nohria (2000). Egli sostiene che “realizzare intenzionalmente il cambiamento organizzativo, in modo pianificato, è un compito difficile. Beer e Nohria (2000) osservano che circa il 70% delle iniziative di cambiamento [...] fallisce. Analizzando molteplici *strategie di cambiamento organizzativo*, individuano due distinte teorie, *due archetipi denominati Teoria E e Teoria O*. La prima si basa sul valore economico e sul perseguimento della sua massimizzazione per gli azionisti, e tende a realizzarsi attraverso significative ristrutturazioni, ampi risparmi e riduzioni della forza lavoro. *La teoria O* si focalizza invece sulle capacità dell’organizzazione e tende a realizzarsi attraverso lo sviluppo della cultura organizzativa, delle capacità individuali e organizzative, dell’apprendimento. [...] Soltanto l’integrazione simultanea di entrambe possa condurre a casi di cambiamento positivo”. (Catino 2012:206).

Le Teorie del cambiamento E/O esposte sopra, sono illustrate nella tabella seguente e ci prospettano due tipi diversi di strategie di cambiamento organizzativo: quello *pianificato* e quello *auto-organizzato*.

**Tab. 3: Teorie del cambiamento a confronto.**

Dimensione del cambiamento	Teoria E	Teoria O	Teoria E e O combinate
Obiettivi	Massimizzare il valore per gli azionisti	Sviluppare le capacità organizzative	Riconoscere esplicitamente il paradosso tra valore economico e capacità organizzativa
Leadership	Gestire il cambiamento dall’altro (Top – Down)	Incoraggiare la partecipazione dal basso (bottom up)	Dare la direzione dall’alto e coinvolgere dal basso
Focus	Enfasi su strutture e sistemi	Costruire una cultura organizzativa	Focalizzare sia sulle dimensioni <i>Hard</i> (strutture e sistemi) sia su quelle <i>soft</i> (Cultura)
Processi	Piani e Programmi	Esperimento ed evoluzione	Pianificare per la spontaneità.
Sistemi di incentivazione	Motivare attraverso incentivi finanziari	Motivare attraverso l’impegno	Usare gli incentivi per rinforzare il cambiamento non per guidarlo
Uso della consulenza	I consulenti analizzano i problemi e forniscono le soluzioni	I consulenti supportano il management nel creare le proprie soluzioni	I consulenti sono risorse esperte che valorizzano le persone

Fonte: Catino (2012: 206) – rielaborazione da Beer e Nohria (2000)

Da questo prospetto di rielaborazione si deduce che il cambiamento organizzativo può essere *pianificato* razionalmente per ogni dimensione considerata combinando le caratteristiche delle due teorie, oppure essere preso come riferimento per la costruzione di nuovi modelli organizzativi ‘emergenti’, a seconda del tipo di organizzazione e del bisogno di cambiamento che si vuole attivare.

Secondo Weick (2000) *il cambiamento emergente*, diventa necessario quando nelle organizzazioni, nella vita professionale lavorativa, nel corso della vita di ogni individuo subentrano delle situazioni imprevedibili, incontrollabili, che modificano determinate routine, credenze, pregiudizi o consuetudini, tali da creare un crollo in tutti i sensi, anche emotivo. Questo grande sconvolgimento segna un limite da cui ripartire senza una pianificazione, ma con piccoli tentativi, poche modifiche ed accomodamenti continui, non intenzionali, finalizzati a cercare nuovi modelli organizzativi più adatti alla risoluzione del problema e del nuovo bisogno che è emerso.

In questo nuovo modello organizzativo le modifiche messe in campo non balzano subito agli occhi, ma si rilevano solo quando si è riusciti a superare il problema o a risolverlo almeno in parte.

*Il cambiamento emergente* tende ad essere *decentrato* e può andare in più direzioni imprevedibili.

Da esso scaturisce un'idea di organizzazione come sistema vivente, aperto, *auto-organizzato* capace di interagire con l'ambiente di riferimento.

All'interno di ciascuna teoria sono coesistenti *varie dimensioni del cambiamento*, ritenute come parametri che lo influenzano. Esse sono: *gli obiettivi, la leadership, il focus, processi, i sistemi di incentivazione e l'uso della consulenza*.

Ognuna di queste dimensioni, ha delle proprie ulteriori differenziazioni, che generano differenti risvolti, ognuno meritevole di approfondimento, che, purtroppo, per ragioni di spazio non saranno presi in considerazione in questa trattazione.

Un'ulteriore importanza per analizzare i cambiamenti organizzativi è riservata all'approccio per *strumenti*.

Ci possono essere *'strumenti per governare'* riconosciuti da tutte le organizzazioni, che si articolano in successivi strumenti più operativi.

Secondo il giurista Cassese (2009: X--XII) "Gli strumenti sono principalmente *istituzioni*, in senso ampio, inclusivo cioè di dispositivi, tecniche, organizzazioni, modi di operare, procedure, introdotti per mettere in opera politiche, ma capaci poi di avere vita autonoma.[...] Gli strumenti non sono neutri. Portano i segni delle politiche per cui sono state introdotti. Racchiudono valori. Ma poi hanno dinamiche proprie. [...] producono effetti specifici, indipendenti dagli obiettivi.[...] avendo proprie logiche interne, condizionano i fini; hanno effetti propri, che influenzano i fini, modificandoli e distorcendoli."

Nei vari modelli organizzativi, specialmente nei contesti pubblici, spesso coesiste una pluralità di strumenti, tra cui è possibile scegliere e che spesso interagiscono con differenti velocità. Per esempio il cambiamento delle finalità non corrisponde con il cambiamento degli strumenti o viceversa.

Cassese al termine del suo articolo giunge alla seguente conclusione: "Gli strumenti, le istituzioni, sono fenomeni troppo complessi per essere studiati dai cultori di una sola disciplina.[...] dovrebbero tutti collaborare di più per cercare di comprendere le regole che fanno interagire istituzioni e politiche, istituzioni e società."

Per comprendere meglio il funzionamento di queste dinamiche, mi è apparso interessante prendere in considerazione il contributo di Lascoumes P. e Le Galès P. (2009:4-5) i quali nel loro lavoro di ricerca hanno sviluppato l'analisi e la funzione degli *strumenti nei contesti di azione pubblica*. Essi hanno fornito "a titolo indicativo, una lista di questi strumenti: legislativi e regolativi, economici e fiscali, contrattuali ed incentivanti, informativi e comunicativi." Per loro " *gli strumenti sono istituzioni* vere e proprie poiché co-determinano, almeno parzialmente, il comportamento degli attori.[...] Gli attori sociali e politici hanno, dunque, capacità d'azione molto differenti a seconda degli strumenti selezionati." Quindi li definiscono come "istituzioni nel senso sociologico del termine."

Essendo gli strumenti considerati come istituzioni, generano un comportamento prevedibile e più visibile degli attori. Ne consegue l'emergere di una nuova concezione dell'azione pubblica, in cui si utilizza un orientamento ispirato alla tradizione d'analisi dell'azione pubblica e dello Stato, ben radicata e presente già negli scritti di Weber e Foucault.

A causa del proliferare e del diversificare le azioni degli attori sociali all'interno di uno Stato si è determinata la nascita di un nuovo *paradigma*, quello della " *nuova governance negoziata*" in cui prevale la 'democrazia del pubblico' a scapito di una eccessiva burocratizzazione e gerarchizzazione, lentezza nell'agire, astrazione e deresponsabilizzazione.

I nuovi strumenti, soprattutto quelli informativi e comunicativi e le buone pratiche sono più flessibili e persuasivi, nonché propulsori, in diversi modi, del processo di modernizzazione e partecipazione sociale, al fine di sviluppare empowerment dei suoi attori.

Lo studio di Lascoumes P. e Le Galès P. porta ad affermare che gli strumenti rappresentano un importante vettore di analisi del cambiamento in modo trasversale.

Al termine di questa articolazione, avendo preso in esame i diversi *elementi generali comuni* che determinano i cambiamenti nelle organizzazioni, alcune *strategie* con le varie dimensioni e le *diverse tipologie di strumenti di analisi organizzativa*, che le organizzazioni utilizzano a seconda delle loro peculiarità, ritengo utile poter tenere in considerazione questi contributi, per analizzare l'oggetto di ricerca di questo lavoro dottorale, curandolo sulla peculiarità organizzativa del contesto istituzionale "scuola" e sulle governance messe in atto dai dirigenti scolastici.

Il tema scelto per questo lavoro di ricerca rientra nella mia personale e profonda convinzione che, prima di analizzare i processi organizzativi attualmente posti in essere dai dirigenti scolastici, è importante dedicare tempo ed energie per capire e conoscere come *le questioni ed i modelli organizzativi* abbiano inciso ed avuto una certa rilevanza anche nello studio delle organizzazioni scolastiche. Facendo particolare riferimento ad autori e correnti di pensiero che hanno influenzato e determinato i cambiamenti nell'organizzazione scolastica, ai fini della trattazione, credo che sia opportuno far riferimento ai paradigmi teorici e ai modelli organizzativi riscontrati nella letteratura scientifica, al fine di porre le basi necessarie per comprendere le dinamiche e le logiche compresenti in questo particolare tipo di organizzazione.

## Cap 2. PARADIGMI TEORICI E MODELLI ORGANIZZATIVI NEL SISTEMA SCOLASTICO

### 2.1 Scuola e Organizzazione: concezioni a confronto

In linea con quanto espresso nel cap. 1, *la scuola rappresenta un contesto organizzativo interessante* – in quanto *costruzione sociale ed istituzione importante per la riproduzione socio culturale*.

In questo capitolo cercherò di individuare i modelli organizzativi afferenti ai vari paradigmi teorici considerati, focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche, gli strumenti e le strategie metodologiche utilizzate nel contesto sociale scolastico, facendo corrispondere ad ognuno dei modelli organizzativi l'immagine del ruolo che caratterizza il Capo d'Istituto.

Come si può ricavare dallo studio della storia della scuola, (Ricuperati, 2015) il ruolo di Capo d'Istituto, sia in Italia che nei paesi europei ed extraeuropei, si è modificato nel tempo e con modalità differenti, per lo più influenzato dalle varie politiche scolastiche attuate dai governi.

In ogni fase, al cambiamento di orientamento politico e di *policy*, è corrisposta con tempi diversi anche un cambiamento *delle finalità, degli strumenti e dei modelli organizzativi* da porre in essere, determinando di conseguenza mutamenti, nella gestione del ruolo di capo d'Istituto e nelle ricadute sociali dei suoi attori implicati nel campo di azione.

Tuttavia, occorre fare delle precisazioni seguendo il discorso delineato da Cinti secondo cui “ un cambiamento organizzativo non è un evento ovvio e frequente, perché molte sono le situazioni che si modificano, forse evolvono, negli ambienti lavorativi, ma rari sono i veri cambiamenti, che si riconoscono come tali quando hanno un effetto rilevante sull'ambiente esterno, o meglio se gli utenti o i clienti si accorgono che qualcosa era e ora non è più come prima [...] I veri cambiamenti si riconoscono anche dal fatto che essi sono più che un miglioramento organizzativo. [...] implicano un nuovo sistema organizzativo, nuovi paradigmi, servizi e risultati differenti da quelli tradizionali. (Cinti 2002:1)

Infatti, “L'organizzazione scolastica, così come oggi la conosciamo, non è sempre esistita. Essa è un prodotto storico – istituzionale del processo di modernizzazione avviato in occidente poco più di due secoli fa”. (Fischer 2003:221)

Questa particolare forma di organizzazione, essendo condizionata da variabili sociali, economiche, giuridiche e di contesto politico, necessita di essere decifrata e analizzata in modo sistematico, cominciando dalle sue peculiarità, usando strumenti e strategie interpretative che le sono proprie.

Nel secolo scorso diversi sociologi degli studi organizzativi hanno svolto le loro ricerche anche nel campo scolastico ed hanno offerto significativi contributi agli studiosi di altre discipline, tra cui la pedagogia, la psicologia, l'economia e le scienze politiche, attraverso approcci interdisciplinari.

Prima di addentrarmi in quello che è l'oggetto di analisi di questa ricerca, ritengo utile fare una precisazione riguardo alle *tipologie di analisi* afferenti all'organizzazione scolastica.

Secondo Romei (1986) il sistema organizzativo complessivo della scuola si divide in *due sottoinsiemi*: quello che svolge la *funzione di indirizzo, supporto e controllo* (accentrato e gestito dalle politiche scolastiche di governo) e quello di *erogazione del servizio* (decentrato a livello di singola scuola).

Entrambi i sottoinsiemi sono poi articolati su più livelli, quello accentrato è articolato a livello nazionale, regionale, provinciale, quello decentrato è articolato a livello di istituto scolastico, ordini di scuola, classi e indirizzi.

Entrambi, presi singolarmente, nel tempo hanno dimostrato delle differenziazioni, tranne che nei sistemi anglosassoni, dove gli elementi di indirizzo sono incorporati nelle singole scuole. (Benadusi 1997)

Alcune ricerche realizzate da Weick (1976) e da Ball (1987) hanno valorizzato l'efficacia del sottosistema di erogazione. Il lavoro di Ball ha portato all'attenzione l'organizzazione scolastica anglosassone basata sulle micropolitiche scolastiche, mettendo in risalto come il conflitto di interessi, di valori e di identità interagiscono su attori diversi, aumentando lo spazio organizzativo a scapito di quello istituzionale. La Archer (1979; 1981), invece, ha messo in evidenza come i due sottosistemi macro (centrale) e micro (locale) hanno degli elementi che si influenzano reciprocamente e che non vanno considerati isolatamente, ma in base al differente ruolo e pervasività che il governo ha, o ha avuto, nel gestire e regolare i diversi sistemi.

## 2.2 I modelli organizzativi della scuola: influenze, strumenti e caratteristiche

Per questo lavoro di ricerca, partendo dai presupposti epistemologici dei principali indirizzi di studio dell'organizzazione, ho cercato di ricostruire una lettura dei *contributi teorici sul sistema scuola e sul ruolo del capo d'istituto* con costante riferimento alle concezioni di organizzazione.

In particolare ho posto l'attenzione su grandi aree di modelli organizzativi che hanno poi generato ed influenzato ulteriori correnti di pensiero e analisi sperimentali più recenti.

Per ragioni di sintesi, ho ritenuto opportuno considerare il *modello organizzativo a sistema razionale* monistico accentrato con le sue varianti storiche, quello *a sistema naturale* pluralistico e decentrato con democrazia partecipativa e quello dei *sistemi cooperativi e integrazione delle funzioni* con il paradigma interpretativo della complessità e della nuova governance negoziata.

### 2.2.1 Il modello a sistema razionale

Partendo dall'indirizzo teorico di Max Weber (1864-1920) possiamo risalire ad una prima ed importante immagine organizzativa della scuola, che sarà ripresa e sviluppata successivamente da altri autori, per strutturare il processo di modernizzazione di questa istituzione.

Il modello organizzativo proposto da Weber è di tipo *burocratico e razionale*.

Il suo pensiero teorico si costruisce intorno a due questioni: *l'agire dotato di senso* ed il concetto *istituzionale*.

Per Weber *l'agire sociale* è soggettivo rispetto agli altri attori sociali, va spiegato, esplicitato con un procedimento interpretativo, in base alle cause che hanno generato quell'agire. Ci sono diversi tipi di agire sociale.

Per chiarire meglio questo concetto, ho reputato interessante lo schema elaborato da Maggioni di seguito riportato:

**Tab. 1: Prospetto sui vari tipi di agire sociale**

Tipi di agire sociale		
Carattere dell'azione	Tipo di azione	Elemento qualificante
Irrazionale	Tradizionale	Regolarità dell'ambiente dell'attore
	Affettiva	Situazione interiore dell'attore
Razionale	Razionale rispetto al valore	Valore dell'azione in sé
	Razionale rispetto allo scopo	Conseguenze dell'azione

Fonte: Maggioni (2012:335) rielaborazione da Weber (1922:4)

Il concetto *istituzionale*, invece, prende in esame le condizioni ed i vincoli che un'istituzione pone all'agire sociale, definendo a priori quale orientamento dare all'azione in sé e quali mezzi utilizzare. Il carattere dell'azione è prevalentemente di tipo razionale.

Ci sono molteplici forme di Istituzioni sociali e Weber imposta il suo lavoro di ricerca per studiarle.

Lo strumento fondamentale di ricerca per Weber è la costruzione di *tipi ideali* che sono presenti nella mente del ricercatore e non nella realtà, non sono ideali a cui tendere.

Egli utilizza questi tipi anche per descrivere l'esercizio del *potere* politico che secondo il suo punto di vista si esplica legittimamente in tre modi diversi : carismatico<sup>6</sup>, tradizionale,<sup>7</sup> legale o razionale<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> *Potere carismatico* "quando poggia sulla dedizione straordinaria al carattere sacro o alla forza eroica o al valore esemplare di una persona, e degli ordinamenti rivelati o creati da essa" (Maggioni 2012:340)

<sup>7</sup> *Potere tradizionale* " quando poggia sulla credenza quotidiana nel carattere sacro delle tradizioni valide da sempre, e nella legittimità di coloro che sono chiamati a rivestire una autorità". (Maggioni 2012:340)

<sup>8</sup> *Potere legale o razionale* "quando poggia sulla credenza nella legalità di ordinamenti statuiti, e del diritto di comando di coloro che sono chiamati ad esercitare il potere (potere legale) in base ad essi" (Maggioni 2012:340)

Interessante, ai fini di questo lavoro, è stato capire la differenza tra il *concetto di potere* secondo Weber con le sue implicazioni, e il *concetto di potenza*.

Per chiarire questa differenza, riporto la seguente esplicazione fornita da Maggioni (2012:339)

“Il potere si distingue dalla potenza (*Match*), che ‘designa qualsiasi possibilità di far valere entro una relazione sociale, anche di fronte ad un’opposizione, la propria volontà, quale che sia la base di questa possibilità (Weber, 1961 Vol.1:51-2)’. Anche questa nuda forza che è la potenza può assicurare l’obbedienza, ma essa non è certamente così stabile e duratura nei suoi effetti come il potere, che si regge e si consolida attraverso una forma di giustificazione interiorizzata nella mente dei consociati: l’obbedienza non dipende dal solo timore della sanzione, ma è sostenuta dalla convinzione che il comando è impartito legittimamente”.

Quindi il potere deve avere un carattere di legittimità per essere riconosciuto.

Il potere ha anche “una natura *relazionale e specifica*. E’ *relazionale*, perché nasce dal rapporto tra chi comanda e chi accetta di obbedire, ed è *specifico* perché bisogna sempre stabilire le circostanze, le condizioni e i limiti in cui un rapporto di potere si instaura” (Bonazzi 2002:28).

La legittimazione del potere legale si esercita in un *apparato amministrativo tipico burocratico*, che mette in contatto il capo con i sottoposti attraverso la distinzione: delle competenze, della catena di comando, della progressione di carriera tra le diverse cariche; e la posizione gerarchica dei ruoli e degli uffici. Ciascun ufficio è poi deputato a conformarsi alle norme e a legittimare gli atti amministrativi.

La burocratizzazione delle professioni e degli impieghi si è sviluppata soprattutto come necessità e come *strumento tecnico efficace* per gestire efficacemente il processo di modernizzazione.

La *burocrazia* è più indirizzata a *raggiungere gli scopi* che i valori considerati eticamente buoni e desiderabili.

Essa così come è concepita spinge all’ “irrigidimento dell’agire in ogni ambito dell’attività umana, che alla fine si ritrova rinchiusa in un vero e proprio ‘guscio duro come l’acciaio’ che paralizza la vita sociale e disumanizza la vita privata. [...] spegne lo spirito vitale che stimola al cambiamento e all’innovazione”. (Maggioni 2012:346)

Questa considerazione si rivela ancora attuale e la si può riscontrare in diversi contesti organizzativi.

Tuttavia, Weber risulta comunque originale per aver considerato la burocratizzazione come un processo universale, tanto che è stato preso in considerazione da qualsiasi progetto politico-sociale, da qualsiasi organizzazione e da qualsiasi settore lavorativo pubblico o privato.

Questo modello è stato applicato anche nel contesto organizzativo scolastico, ma va precisato che, nell’ipotesi generale di Weber, la formazione della persona competente e preparata doveva essere l’ideale educativo fondamentale nella società a lui contemporanea.

Tuttavia, il modello burocratico di Weber, dagli inizi degli anni venti, ha rappresentato un modo di generare una soluzione alle esigenze di regolamentazione dei comportamenti sociali in tutti i settori istituzionali e non (Romei 2000).

Tanto che Fischer arriva anche a sostenere che, è proprio “da lui e dalle sue analisi che dobbiamo prendere le mosse per accedere ad una prima importante immagine organizzativa della scuola. Sebbene nell’opera weberiana l’analisi delle istituzioni di istruzione non trovi una collocazione ed una trattazione autonoma, importanti cenni al riguardo si possono trovare nella, e dedurre dalla, sua analisi del processo di burocratizzazione che accompagna quello di modernizzazione. [...] Ciò è dovuto ad una serie di necessità imposte dalla modernizzazione stessa: La costruzione dello Stato moderno,[...]l’economia di mercato, l’amministrazione statale, la crescente diffusione delle professioni e della divisione delle attività lavorative,[...] lo sviluppo della democrazia di massa.” (Fischer 2003:221-222)

Purtroppo, in alcuni settori, come nella scuola, ci sono state delle esasperazioni nelle forme deteriori di ‘gabbia burocratica’ già menzionate da Weber, tanto che Cornacchia è arrivato a sostenere che nel “tempo, in effetti, l’idea di burocrazia è stata travisata e ancora oggi risulta spesso associata ad immagini di inefficienza, complicazione, lentezza e ripetitività che poco hanno a che fare con la teorizzazione weberiana. [...]Se agli occhi del ministero questo sforzo rispondeva comunque ad un disegno di ordine e razionalità, in periferia la riforma fu immediatamente percepita come macchinosa e pesante, [...] ‘burocrazia statale’ alla quale doversi adeguare senza comprendere appieno il senso e la ratio complessiva dei cambiamenti e delle novità che si andavano introducendo, sia in ambito pedagogico che gestionale.”(Cornacchia 2009: 77)

Ancora oggi, purtroppo, nell’istituzione scuola quando si parla di *regole organizzative*, vengono identificate come *regole burocratiche* con una connotazione di significato negativo.

Benadusi, mette in evidenza un’importante considerazione, e cioè che le “tradizionali forme di governo burocratiche, quelle prevalenti in tutti i sistemi scolastici compresi il nostro, adottano regole formali e meccanismi di controllo centrati sui *mezzi dell’azione* formativa. La competenza degli insegnanti, l’organizzazione del comportamento del personale e degli alunni, i curricoli, gli orari, le modalità processuali delle lezioni, degli scrutini e degli esami. Sfuggono invece al tradizionale controllo burocratico i fini, i risultati e gli effetti sostanziali dell’attività formativa. Al contrario, rispetto a questa affermazione si potrebbe richiamare l’esistenza, praticamente in tutti i sistemi moderni d’istruzione, di procedure formalizzate di valutazione e certificazione dell’apprendimento degli alunni. Ma, anche a prescindere dal fatto che gli esami assicurano talora più la *forma* della valutazione che non la *sostanza*, manca una verifica dell’efficienza delle istituzioni e della produttività di chi opera al loro interno (Capi di istituto, insegnanti), che si fondi sui risultati conseguiti sugli alunni. Sembra cioè che i sistemi scolastici soffrano di una

cesura fra fini e mezzi e si preoccupino dei secondi solo per classificare e certificare gli alunni, non per assicurare un efficiente utilizzo dei mezzi impiegati, cioè il buon andamento dei processi formativi. Quest'ultimo viene perseguito per via indiretta, cioè mediante vincoli aprioristici relativi alle modalità di organizzazione dei processi." (Benadusi in *Politica ed organizzazione della scuola*, Morgagni & Russo 1997:485-486)

Questa posizione porta a riscattare delle analogie con il pensiero di Weber il quale sostiene che le organizzazioni sono amministrate secondo gli interessi e i fini specifici di chi possiede il controllo.

A partire dalla metà del XX secolo, negli altri paesi europei cominciarono ad affermarsi nuove concezioni tra cui quelle di Gouldner (1954) e Mintzberg (1979).

Gouldner mette in evidenza che non può funzionare il modello unico weberiano di burocrazia. Egli nei suoi studi sostiene che bisogna distinguere i concetti di *competenza e di disciplina*.

I due principi si contraddicono. A tal proposito Fischer (2003:225) sostiene che "un superiore gerarchico, privo di competenze specialistiche e professionali in un certo ambito, non può far valere il suo ruolo e i suoi ordini in relazione alle attività di un professionista anche se collocato in una posizione gerarchica inferiore."

Chi è competente, e possiede la padronanza di determinate conoscenze ed esperienze professionali, agisce con autonomia. Chi ha scarsi contenuti professionali e poca esperienza è poco competente e quindi subordinato al principio di disciplina.

In base a questa distinzione Gouldner concettualizza "due modelli burocratici distinti, fondati sulla diversità delle situazioni e dei contenuti lavorativi." (Fischer 2003:225)

Uno è il *modello fondato sulla disciplina*, con attività di consuetudine e replicate l'altro quello *fondato sulla competenza professionale* dove il contributo lavorativo è originale creativo, individuale e con assunzioni di responsabilità. (In questa categoria si colloca anche il personale della scuola).

Ma anche questa distinzione risulta ristretta, poiché non è sempre risultata efficace in tutti i contesti lavorativi specialmente in quello scolastico. Ad aggiungere qualcosa a questi due modelli, interviene Mintzberg (1979) distinguendo *tra burocrazia meccanica* in cui prevale il lavoro ripetitivo ed il controllo diretto e *burocrazia professionale* in cui il lavoro richiede elevate competenze e garantisce ampi margini di discrezionalità, autonomia ed iniziativa personale. In questo modello il controllo è preventivo e successivo ed è sottoposto ad un controllo normativo di tipo collegiale esercitato dai colleghi.

I professionisti non solo controllano il proprio lavoro, ma ricercano e chiedono il controllo collettivo delle decisioni amministrative direzionali che li riguardano.

Da questi due modelli si delineano *due diversi tipi di gerarchie direzionali* parallele compresenti e ben distinte. La burocrazia meccanica che è top-down ed è esercitata dallo staff di supporto, e la burocrazia professionale in cui le azioni sono bottom-up ed i professionisti agiscono in modo democratico.

## 2.2.2 Il modello a sistema naturale

Se, come abbiamo osservato, il modello a sistema razionale o burocratico puro è un sistema chiuso che non consente interferenze extra organizzative sui suoi membri ed ha un'organizzazione razionale e funzionale disegnata in vista di un progetto politico, a partire dal dopo guerra, iniziò in Italia e negli altri paesi europei una nuova stagione di riforme a cui contribuirono numerosi studiosi propulsori di un *modello organizzativo* che secondo Scott (1994) si potrebbe chiamare "*sistema naturale*", poiché le organizzazioni non funzionerebbero più come macchine preimpostate, ma tenderebbero a strutturarsi in modo organico e pluriprospectivo, attraverso continui scambi ed adattamenti all'ambiente in cui sono radicate.

In questa *visione sistemica naturale* si colloca anche il pensiero di Mayo, Fayol, Simon, Selznick, Crozier ed altri, i quali richiedono che nelle organizzazioni prevalga una *dimensione più umana*, che consenta ai suoi attori di raggiungere gli scopi, rispettando regole e vincoli, con tutti i limiti che ne potrebbero derivare, riconducibili alla razionalità limitata, tipica dell'uomo e dei suoi molteplici comportamenti. Prende forza l'idea che nelle organizzazioni debba prevalere il *costrutto sociale*.

In questo modello, 'post-burocratico', le organizzazioni operano in vista di un *prodotto e di un risultato* tenendo in considerazione l'influenza del cambiamento sociale, del potere e dell'ambiente esterno, nonché i condizionamenti materiali e simbolici. In esso si colloca l'*approccio Istituzionalista*, secondo cui le varie tipologie di istituzioni forgiavano la mappa mentale degli individui condizionando i loro modi di agire, di conoscere e di interpretare la realtà sociale. Osservando l'ambiente sociale e culturale in senso ampio ed *aperto*, è possibile interpretare i mutamenti che avvengono all'interno delle organizzazioni.

Con questa impostazione ideologica sono maturati i Decreti Delegati (1974) che hanno segnato una svolta nell'organizzazione scolastica italiana e successivamente hanno fatto maturare il processo riformistico verso l'autonomia scolastica.

*L'istituzionalismo organizzativo* ha avuto *due fasi*, la prima è stata influenzata da autori che hanno esposto le loro teorie tra gli anni '40 e '60, la seconda si è affermata dagli anni 70 in poi.

*Nella prima fase* si colloca principalmente il contributo teorico di Selznick (1948) che pone il suo oggetto di studio nella *struttura sociale concreta*, in cui le organizzazioni funzionano in quanto sistemi sociali che subiscono influenze *formali* (dalle istituzioni), *non formali* (dai vari gruppi) e *dai centri di potere esterni*.

Le Istituzioni seguono un progetto politico in vista del raggiungimento di uno scopo; attribuiscono molta importanza all'efficienza amministrativa e alle procedure tecniche; ed esercitano un potere sul contesto ambientale e sociale, in cui operano i suoi membri, attraverso l'esercizio della *Leadership*.

In questo modello prende forma ed assume sempre più una rilevanza importante la funzione della *Leadership efficace*, che rappresenta l'anima di tutte le organizzazioni.

Tra gli anni '50 e '60 sono state incrementate le ricerche orientate ad *esaminare*, anche nella scuola, lo *scostamento tra gli scopi originari ed i mutamenti avvenuti*, dovuti alle influenze esercitate da altre istituzioni ed organizzazioni presenti nell'ambiente sociale di quel tempo.

In molti paesi si è assistito ad un aumento dell'interesse socio-istituzionale, *verso il modello manageriale*, giustificato dalla necessità di raggiungere un miglioramento della *qualità e della funzionalità* dei processi scolastici. Anche nei contesti scolastici cominciano a farsi strada i concetti di *pianificazione curricolare*, *accountability* che mettono in crisi l'autorità pedagogica del dirigente scolastico e quella degli insegnanti a favore della necessità di aumentare la loro responsabilità sociale.

Per mettere in atto queste dinamiche, si sono diffuse gradualmente le organizzazioni *centrate sul prodotto e sui risultati* che hanno fatto riferimento alla cultura e alla letteratura *manageriale*, dove la figura del *manager* rappresenta l'uomo dell'organizzazione, forte ed indipendente, con funzioni autonome, capace di instaurare rapporti formali, esercitando una forte influenza dall'alto, con una modalità ingegneristica.

A questo modello manageriale, Simon (1947) oppone una critica, poiché secondo lui è un modello che non fornisce dei dispositivi efficaci per l'analisi dei comportamenti organizzativi. In effetti, personalmente condivido questo indirizzo di pensiero, perché ritengo più necessario fornire una risposta alla domanda su: *come e perché le organizzazioni cambiano modificando i fini originari?*

Per rispondere a tale interrogativo credo che bisogna rifarsi all'idea secondo cui l'organizzazione implica ed evoca in sé qualcosa di dinamico, più esteso, rispetto al concetto statico di istituzioni burocratiche.

In questa estensione, la scuola mostra tutta la sua complessità, nell'esigenza di dare risposte nuove, ad attori inseriti in un contesto sociale, che doveva adattarsi ai nuovi bisogni culturali legati allo boom economico di quegli anni. Una struttura pensata rigidamente ed univoca non avrebbe potuto consentire un allargamento di confini e vedute, variabili a seconda dei criteri usati, per valutare quantitativamente l'intensità e la natura delle relazioni tra i vari soggetti.

Anche nel contesto scuola si è avvertita questa esigenza di adeguamento, ed il capo d'Istituto è stato chiamato ad assumere ruoli diversi, dalla pura esecutività degli ordini tipici del modello burocratico precedente. Egli per *garantire la struttura di governo della scuola* è stato chiamato a scendere in prima linea per delineare nuovi modelli organizzativi orientati a scelte più allargate, che seguano le influenze provenienti dalle logiche di mercato.

La sua *governance* è diventata *quasi -mercato*, (Agasisti 2009, Somaini 1997) poiché è chiamato spesso ad operare delle *transazioni e coordinamenti* tra i meccanismi di governo (livello macro) e la sua organizzazione (livello micro).

Contemporaneamente, a questa tendenza, comincia a farsi avanti per il capo d'Istituto, anche l'analisi sul piano del *comportamento organizzativo*, che già Williamson (1930) aveva considerato ed esposto nella seguente affermazione, citata in (Bonazzi 2002:137) l' "uomo organizzativo è meno calcolativo dell'uomo economico ma è motivazionalmente più complesso". Posizione quest'ultima che apre il percorso di *analisi dei processi decisionali* prospettato anche da Simon (1958).

Ne consegue che oggetto di studio diventano i *'processi mentali'*, con confini mobili, non più le strutture esterne.

Dagli anni 70 in poi si diffondono i *processi di deverticalizzazione e delocalizzazione*, e le ricerche ispirate al *Neo-istituzionalismo*, in cui le *Istituzioni ritornano ad essere l'oggetto primario d'interesse*, in cui non c'è

il concetto di funzionalismo presente nella prima fase, non c'è una centralità di un potere intenzionale, ma viene *valorizzata una visione più articolata dei rapporti tra le organizzazioni*, che si influenzano reciprocamente, in senso costruttivo, *dando spazio ai processi cognitivi degli attori* protesi a costruire la realtà sociale, attraverso la *valorizzazione delle loro mappe mentali*.

Proseguendo il ragionamento su questa prospettiva, ritengo di convergere con quanto sostenuto da Fischer secondo cui l' "insieme di cambiamenti ha prodotto una ridefinizione della più ampia struttura istituzionale delle società sviluppate e con essa l'ambiente istituzionale in cui i sistemi di istruzione si radicano. Ad essi sono rivolte nuove domande sociali che impongono profondi ripensamenti in termini di forma, di struttura curricolare, di tipo di istruzione e di finalità a cui essi sono chiamati a rispondere. Tutto ciò ha prodotto una stagione di profonde riforme strutturali nel settore dell'istruzione nel suo complesso".(Fischer 2003:248)

Fischer(2003), riprendendo i contributi di Vaira (2001), ci ha presentato un quadro di sintesi dei punti salienti nell'ampio dibattito su queste trasformazioni e delle loro conseguenze sulla scuola: il ritorno in auge del *neoliberismo*<sup>9</sup> come ideologia globale e la *centralità della conoscenza*<sup>10</sup>.

Il focus su questi punti è che, anche, la scuola necessita di essere gestita autonomamente, con logiche imprenditoriali orientate alla flessibilità, alla competizione, per formare il capitale umano e per garantire la qualità dei servizi e dei prodotti che eroga.

L'approccio Neoistituzionale introduce anche il concetto di *vettori Istituzionali*<sup>11</sup>, che svolgono un ruolo determinante ed influenzante nel delineare le linee di programma, sul settore istruzione-educazione-formazione. Si tratta di capire *in quale direzione vanno queste azioni* poste in essere, poiché, come fa presente Brint (1998), l'influenza dei vettori istituzionali sovra-nazionali, sta generando un *isomorfismo istituzionale* nel campo dell'istruzione, che spinge più verso la costruzione di organizzazioni scolastiche regolate da: *autonomia regolata, quasi-mercato e logica gestionale imprenditoriale*.

In questa fase, particolarmente significativi sono stati anche i contributi di Meyer e Rowan (1977) i quali, partendo da una ricerca svolta nel sistema scolastico americano, sono giunti ad elaborare il concetto di *isomorfismo*, secondo cui le scuole per essere riconosciute socialmente ed avere successo devono in qualche modo uniformarsi alle regole presenti in altre organizzazioni esterne. Esse non avendo criteri propri per valutare l'efficienza e l'efficacia della propria azione, si adattano alle esigenze esterne o di mercato.

Infatti, secondo Colombo (2006:9) Meyer e Rowan nel loro modello delle *organizzazioni istituzionalizzate* portano in evidenza il fatto che le scuole "possiedono una struttura formale, che è la cristallizzazione di una serie di miti, aspettative, regole, tecnologie e professionalità che trovano legittimazione in un ambiente più vasto, cioè quello dell'Istituzione (è il concetto di isomorfismo istituzionale). *I miti* in questione possono riguardare termini generali quali *universalismo, contrattualità, competenza, equità* e vengono ufficializzati costantemente attraverso *gli strumenti istituzionali: leggi, circolari, procedure, standard*, ecc. E' la fiducia generalizzata verso questi miti razionalizzati- sostenuta da *pratiche correnti* come la *finzione, l'evitamento del confronto, la discrezione* (cfr. Landri 2000) – a mettere in relazione le parti del sistema, a farlo sopravvivere e renderlo efficiente agli occhi dei suoi membri e del pubblico di riferimento.[...] Il punto più interessante dell'approccio di Meyer e Rowan, ai fini del nostro discorso, è che tra organizzazione e istituzione si viene a creare una circolarità 'virtuosa', che deriva dal rapporto *testo-contesto* tra le due sfere: [...] l'organizzazione provvede a fornire le pratiche per svolgere i compiti, e le parole con cui descriverle, ma è solo l'istituzione che garantisce il 'senso' (la *langue*) di queste parole e la trasmissione dei significati ai suoi membri".

---

<sup>9</sup> *Neoliberismo* ideologia che " ha implicato una crescente perdita di legittimità e centralità delle istituzioni e dei valori connessi al welfare state e al ruolo economico-sociale dello Stato, in favore del mercato. A sua volta, ciò ha fatto sì che si sviluppasse un'etica sociale individualistica [...] e il paradigma dell'impresa come modello su cui plasmare tutte le attività sociali organizzate e attraverso cui rispondere alle nuove domande sociali e individuali" (Fischer 2003:248)

<sup>10</sup> *Centralità della conoscenza* "nella sua dimensione applicativa, specialistica e professionalizzante, quale motore dello sviluppo economico e sociale dei paesi e per incrociare le nuove domande di professionalità emergenti nel mercato del lavoro" (Fischer 2003:248)

<sup>11</sup> *Vettori istituzionali* "sono istituzioni, operanti tanto a livello nazionale che sovranazionale e dotate di elevata legittimità sociale[...] Per quel che concerne il settore istruzione, i vettori istituzionali rilevanti sono l'OCSE. L'Unione Europea." (Fischer 2003:249)

Per Meyer e Rowan (1977), la legittimazione dell'organizzazione scolastica è data dalla *fiducia e dalla buona fede* dei loro attori interni, (docenti, capo d'istituto) ed esterni (Stato, famiglie, opinione pubblica stakeholders). Ciò che fa la differenza è la considerazione sul fatto che la scuola è un'organizzazione formata da *professionisti*, che non occupano una posizione gerarchica amministrativa, ma sono *'erogatori del servizio'* dotati di *autonomia intellettuale*.

Per chiarire meglio questo concetto, mi è apparsa interessante la definizione data da Greenwood (1966). Per lui *i professionisti* sono coloro che hanno "un corpo di conoscenze e di competenze, un prolungato periodo di formazione per acquisirlo, l'accettazione sociale della legittimità della loro qualifica di esperti e una cultura professionale contenente idee relative all'etica, agli standard ed alle modalità di organizzazione". (Greenwood, 1966, citato in Benadusi in *Politica ed organizzazione della scuola*, Morgagni & Russo (a cura di) 1997:488).

Successivamente, sviluppando in senso più ampio il concetto di isomorfismo, ritengo opportuno prendere in considerazione anche l'indirizzo teorico di Powell e Di Maggio (1983) i quali arrivano a definire il concetto di *campo organizzativo*, non considerando solo un'organizzazione isolata, ma allargandolo ad un sistema più ampio di organizzazioni, che si contaminano per realizzare cambiamenti in ogni direzione.

In queste nuove forme organizzative tutti gli attori coinvolti sono legati tra loro dalla *comunicazione* che assume un ruolo cruciale sia nelle relazioni interne che esterne all'organizzazione.

Prendendo in considerazione l'istituzione scolastica si delinea un nuovo orientamento.

Dal concetto di *government* presente nel sistema burocratico si giunge a quello di *governance*.

In questo approccio sono privilegiate *l'orizzontalità delle relazioni* in nome di una democrazia partecipativa, ed il capo d'istituto incorpora nella sua *governance* i tratti peculiari del manager o imprenditore, per rispondere alle nuove istanze sociali progressiste orientate ai criteri di efficienza e ai risultati.

Nel modello *a sistema naturale* si possono rinvenire tra gli *strumenti* utilizzati *la comunicazione diffusa, le responsabilità di gruppo e l'organizzazione a matrice* come quella proposta da Heckscher e Donnellon nel 1994.

Questi strumenti utilizzati anche nella *governance* del sistema scolastico dai capi d'istituto consentono di gestire una pluralità di problemi tecnici, sociali, gestionali più complessi, rispetto ai problemi esistenti al tempo di Weber, in cui non era presente la concorrenza di mercato esterno alle aziende e alle istituzioni.

In questi anni, anche la scuola è considerata una azienda da gestire e produrre risultati quantificabili e misurabili attraverso *l'accountability* e l'utilizzo delle *nuove tecnologie*.

Quasi contemporaneamente si è sviluppata anche la *teoria ecologica* la quale analizza le *popolazioni organizzative* che coesistono nella stesso ambiente definito "*nicchia ambientale*".

Stinchcombe (1985:152), uno dei precursori di questa teoria, a seguito delle sue ricerche è giunto a sostenere che il "livello di esperienza organizzativa di una popolazione è il maggiore determinante della loro capacità di formare nuove organizzazioni".

Riportando questo concetto al contesto scolastico, ci si rende conto che è possibile applicarlo ai diversi modelli di *governance* attuati dai capi d'istituto. Tanto maggiore è l'esperienza organizzativa, tanto più si creano le condizioni positive per porre in essere un articolato funzionamento, in cui tutte le componenti scolastiche siano in grado di coordinarsi e di generare nuovi sottogruppi organizzativi. Minore è l'esperienza, di conseguenza minore è anche la capacità di far durare e funzionare nuovi gruppi di lavoro.

Ad arricchire di contributi teorici del *modello a sistema naturale* sono state anche le analisi post moderne sul "*coinvolgimento*" degli attori nell'organizzazione.

I loro contributi hanno messo in evidenza quanto nel coinvolgimento dei membri in un'organizzazione incidono diversi fattori determinanti tra cui: *le modalità di comunicazione, le relazioni umane, la leadership*.

Su questo focus di ricerca si sono delineati diversi filoni di pensiero, *l'approccio oggettivista* afferente al polo culturalista che vede in Schein (1985) il suo maggior esponente, *l'approccio soggettivista o interpretativo* afferente al polo cognitivista, che include i contributi teorici di Weick (1969), Goffman (1961), Martin (1992) e Kunda (1992) e *l'approccio intermedio* che considera elementi oggettivi e soggettivi dei due approcci di cui i maggiori esponenti di questa posizione sono Giddens e Barley che elaborano il concetto dei processi di strutturazione.

Secondo Bonazzi "la tesi fondamentale di Schein (1985) è che studiare un'organizzazione equivale a studiare la sua cultura" (Bonazzi 2002:159). Questo avviene su tre livelli: "*gli artefatti visibili* (architettura,

tecnologia, arredamento, tecnologia,, ma anche il modo di comportarsi dei suoi membri come il gergo, l'abbigliamento, la mimica, i simboli i rituali.[...] *I discorsi manifesti e accettati* che vengono spesso creati e fatti circolare dalla leadership con l'intento di rafforzare il senso di appartenenza e di solidarietà, di individuare i pericoli ed i nemici esterni, di chiarire e legittimare le scelte dell'organizzazione, di creare consenso tra i membri.[...] *Gli assunti di base*. Sono queste le convinzioni profonde e inesprese, date talmente per scontate da non attrarre l'attenzione e di cui spesso i membri non sono nemmeno del tutto consapevoli. [...] Essi riguardano i campi universali dell'esperienza umana come il rapporto con la natura, la percezione del tempo, la natura dell'uomo, le attività umane e le relazioni tra le persone. [...] Gli assunti di base si possono combinare variamente tra di loro dando luogo a sistemi di convinzioni articolati e complessi."(Bonazzi 2002: 160-161)

La forza nella tesi di Schein è quella di aver offerto tre livelli *con strumenti di analisi* utilizzabili per fare ricerca, definendo *come impostarla, cosa osservare, come esaminare la conoscenza e la cultura* presente nel campo organizzativo che si va studiare, *come questa organizzazione si interfaccia con l'ambiente esterno e qual è la sua integrazione interna*.

Riportando questi *strumenti di analisi* nello specifico oggetto di studio di questa ricerca, ho ricavato degli elementi importanti utili al capo d'istituto per comprendere ed esercitare la sua leadership.

Ne conseguirebbe che, osservando il suo *comportamento e la sua modalità di leadership* il dirigente scolastico potrebbe conoscere e dedurre anche la sua *cultura organizzativa*.

A tal proposito condivido l'idea di Bonazzi secondo cui la "tensione tra conservazione e innovazione è presente in ogni *cultura organizzativa*. Spetta alla *leadership* gestire quella tensione in modo lungimirante e accorto. Un buon leader sa che la cultura organizzativa non può essere né pietrificata in qualcosa di immutabile, né trasformata in modo troppo rapido e disinvolto."(Bonazzi 2002:163)

Come ho già accennato sopra, accanto a questo approccio culturalista, che ha offerto oggettivamente una possibile lettura delle dinamiche, con degli spunti interessanti di analisi, è importante anche prendere in considerazione l'approccio soggettivista o interpretativo che fa riferimento al polo cognitivista. I suoi maggiori rappresentanti Weick, Martin, Kunda, hanno concentrato le loro analisi sulla *conoscenza riflessiva dei processi* che si attivano nelle organizzazioni, attraverso sguardi multiprospettici, che facciano emergere elementi soggettivi nascosti, atti a condizionare *l'attribuzione di senso* che gli attori compiono durante le loro esperienze.

Uno degli autori più influenti nel pensiero organizzativo contemporaneo è Weick, poiché il suo impianto teorico si basa sulla *comprensione dei processi cognitivi* dei membri di una organizzazione e sul *conferimento di senso (sensemaking)*. Per spiegare cosa si intende per comprensione dei processi cognitivi, bisogna partire dal presupposto che per lui la conoscenza si genera solo attraverso l'esperienza e attraverso l'attribuzione del senso che ciascun soggetto fornisce agli eventi in cui lui è coinvolto.

La conoscenza del mondo esterno avviene attraverso l'interazione delle nostre mappe cognitive con i nostri sensi. Quindi si ha una posizione di costruzione della realtà estremamente soggettivista, che deriva dalla sistemazione delle informazioni ricavate dai nostri sensi, e dal loro condizionamento. Per lui *organizzare e dare senso all'esperienza* sono due azioni che *si identificano*.

*Il sensemaking* è un processo ininterrotto, nel senso che, dopo un conferimento di senso ad un'esperienza se ne ripresenterà un'altra inedita con cui siamo chiamati ad interagire a dare nuove interpretazioni. In genere il sensemaking si genera in presenza di occasioni che creano turbamenti, cambiamenti di pensiero o in presenza di situazioni inedite che interrompono il flusso delle esperienze in corso e necessitano di nuove risposte, nuove interpretazioni. I cambiamenti repentini spingono le persone a considerare gli eventi in modo differente, avviando un *processo di autoanalisi* che possa rispondere alle domande di senso del tipo: *cosa è successo?, perché? Come? Quando? Che significato ha ciò che è successo?*

Da quanto considerato ho dedotto che, anche il *concetto di potere* è *soggettivo* ed è legato all'esperienza di sensemaking di chi lo impone. Non può essere univoco.

Weick (1976) nel suo saggio sull'organizzazione scolastica come sistema connesso in modo lasco (Loosely-coupled system), ha offerto una chiave interpretativa di come effettuare le scelte ed intraprendere decisioni all'interno di un'organizzazione che considera come *'un' anarchia organizzata'*.

In realtà, la scuola ha in sé queste caratteristiche, poiché gli attori (Capo d'Istituto, docenti, studenti, amministrativi, famiglie...) e le attività che in essa si svolgono hanno ampie sfere di indipendenza, operano spesso in maniera autonoma o semi-autonoma, ma si interconnettono reciprocamente perché legati da vincoli istituzionali *interdipendenti*.

Secondo Weick nel sistema scuola sono compresenti due *subsistemi* che si influenzano reciprocamente pur mantenendo logiche proprie, quello *amministrativo* e quello *didattico*, che dovrebbero trovare una sintesi efficace e funzionale nell'azione del dirigente scolastico, chiamato a gestire i due versanti con campi

di azione diversi, rispettando i ruoli dei professionisti, che in essi vi operano, per affrontare e gestire nel miglior modo le diverse scale di problemi.

Verrebbe da chiedersi come un'organizzazione scolastica caratterizzata da *connessioni lasche* riesca ad andare avanti, e realizzare ciò che le è richiesto di fare? Weick suggerisce di osservarne il funzionamento con approcci e strumenti concettuali differenti dai sistemi organizzativi a *connessione stretta*<sup>12</sup>.

Tuttavia, anche se Weick ha offerto diversi spunti di riflessione nei suoi lavori di ricerca sulle organizzazioni, nell'analisi del suo pensiero bisogna tener presente il fatto che, pone *poca considerazione ai temi del potere e della politica dell'organizzazione*.

Pertanto, procedendo l'analisi delle argomentazioni, ho reputato interessante conoscere il pensiero di Kunda, il quale propone di considerare nell'organizzazione, *i livelli impliciti e latenti*, come possibile strumento di analisi, per un approccio riflessivo ed interpretativo, attraverso la costruzione di un *glossario* contenente i termini più usati nell'organizzazione oggetto di analisi.

Riportando questo strumento nel contesto scolastico, e considerando che anche in questa organizzazione sono sempre più frequenti i cambiamenti radicali ed imprevedibili, che coinvolgono la struttura, l'azione e le risorse umane, potrebbe essere utile per i capi d'istituto costruire nella propria scuola un *glossario delle parole ed atteggiamenti/comportamenti utilizzati più frequentemente dal personale*, al fine di incoraggiare e far circolare quelli positivi e migliorare correggere o eliminare quelli ostili al corretto funzionamento organizzativo. *La costruzione del glossario* avrebbe un altro vantaggio, quello di lasciare traccia della cultura organizzativa, del coinvolgimento e dei comportamenti dei suoi attori a chi entra come nuovo membro, a seguito di trasferimenti o azioni di dimensionamento. Questo glossario potrebbe rappresentare altresì un *efficace strumento di comunicazione implicita tra i vari ruoli*.

Un altro aspetto che Kunda considera, applicabile anche al comportamento del dirigente scolastico, è *l'atteggiamento* che un capo organizzativo deve avere nei confronti del suo personale. Per esplicitarlo Kunda riprende il concetto elaborato da Goffman (1961) *"sulla presa di ruolo e sulla distanza dal ruolo"*. Sostanzialmente afferma che, un bravo capo è tenuto ad avere un completo controllo di se stesso, a mediare i conflitti e a collocarsi in una posizione di equilibrio tra queste due posizioni al fine di gestirli al meglio. Per quanto riguarda la presa di distanza dal ruolo "Kunda descrive tre modi.[...]Il primo è il *cinismo*[...]il secondo modo è *un'analisi fredda e distaccata*.[...] Il terzo modo è di *appellarsi al buon senso*.[...] La presa di distanza dal ruolo si manifesta anche in reazioni emotive che Kunda definisce di *rifiuto, di spersonalizzazione o di recitazione*."(Bonazzi 2002:172-173).

Pensando al contesto scolastico, mi sono resa conto, che esso potrebbe rappresentare un campo con possibili attuazioni di queste dinamiche, poiché il capo d'Istituto/dirigente, quotidianamente o periodicamente, si trova a dover fronteggiare ed interpretare tali circostanze mitigando un gioco tra le parti in un *sistema aperto e complesso*.

Cercando di delineare una sintesi, ho ritenuto opportuno fare riferimento ad alcune considerazioni già esposte da Fischer (2003: 245-246-247) su cui converge anche il mio pensiero. "Quanto detto finora, sembra corroborare la tesi della Martin su come studiare le culture organizzative e, in particolare, evidenzia le dimensioni *differenziante e frammentaria* della cultura organizzativa della scuola. Ma vi sono aspetti integrativi che la caratterizzano? Forse un tratto culturale comune alle scuole (almeno nel nostro paese) riguarda la concezione aristotelico-crociana *del sapere* e quindi della *formazione* (Berlinguer 2001; Gramigna e Righetti 2001). [...] Un altro aspetto della dimensione integrativa è costituito da ciò che Brint (1998; trad.it. 1999, 20-22) definisce *l'ordine morale* delle scuole. Questo concetto [...] vuol segnalare come nella scuola vi sia un insieme condiviso di norme di comportamento, di orientamenti e di identità.[...] Per i nostri fini prenderemo in esame *quattro* delle cinque *dimensioni* che strutturano *l'ordine morale* individuate da Brint: *L'organizzazione dello spazio e del tempo*; [...] *La presenza di rituali* [...] *Le gerarchie di Status*[...] *La vita comunitaria*.[...] Tutte queste dimensioni ci dicono molto sulla cultura di una scuola, della vita che in essa si svolge e del modo in cui si svolge."

Studiare il ruolo del capo d'istituto, tenendo in considerazione le dimensioni considerate da Brint, ci consente di capire come la condotta umana di un dirigente scolastico, generata da un insieme di risorse e di regole, condiziona ed incide sull'organizzazione da lui diretta.

---

<sup>12</sup> *Connessione stretta* (citata in Catino 2012:183) "Perrow (1999) individua alcune proprietà di un sistema a connessione 'stretta', quali la non accettabilità dei ritardi nella realizzazione delle attività; le sequenze di svolgimento delle operazioni non modificabili e l'esistenza di un solo metodo per raggiungere l'obiettivo; la scarsa possibilità di avere pause e/o interruzioni nelle attività di rifornimento; le ridondanze così come le procedure di recupero per situazioni di emergenza deliberatamente progettate nel sistema; inoltre, anche il ricambio limitato delle forniture, delle apparecchiature o del personale, che deve essere preventivamente programmato"

Tale prospettiva sembra avere dei tratti in comune con l'approccio teorico del *concetto di strutturazione delle organizzazioni*, secondo cui oggetto di studio sono le interazioni quotidiane cioè l'anima dell'organizzazione, *attraverso l'osservazione dell'asse oggetto-soggetto*.

I sociologi che hanno maggiormente sostenuto questa idea sono Giddens (1976) e Barley (1988).

Stimolante, infatti, appare lo *strumento di analisi* utilizzato da Barley nelle sue ricerche. Egli ha adoperato lo *Script* (canovaccio), già suggerito da Goffman, in quanto aiuta a raccogliere informazioni ed interazioni ricorrenti nel comportamento dell'oggetto di analisi rilevando i suoi tratti della personalità, che sono variabili a seconda della *personalità e delle contingenze*. Ne consegue che, riflettendo su diversi script in continua evoluzione, è possibile comprendere l'azione organizzativa del capo d'istituto, inserito in una *struttura aperta* caratterizzata da una realtà dinamica, interattiva, che può modificarsi nel tempo e nello spazio a seguito delle incessanti influenze esercitate da fattori umani, tecnici, sociali, politici e finanziari.

Fiedler (1967) è uno dei fondatori della *teoria della situazione* denominata anche *teoria della Contingenza*.

Da questa teoria è nata la *leadership della contingenza*, secondo cui un leader non può essere efficiente in ogni situazione, ma solo in quelle che meglio corrispondono ai tratti psicologici della sua personalità.

L'efficacia della sua leadership può essere misurata su tre variabili: sul livello di *accettazione* dei suoi membri; sul grado di *precisione e chiarezza* con cui definisce gli *obiettivi* da raggiungere; *sull'esercizio del potere* proveniente dalla sua autorità formale e dalla sua legittimazione. (citato in Pignatti 2012)

### 2.2.3 Il modello dei sistemi cooperativi e integrazione delle funzioni

Gli approcci che ho considerato hanno offerto diversi contributi, per osservare da più punti di vista le organizzazioni, i cambiamenti, le caratteristiche, gli strumenti e le influenze sui vari comportamenti posti in essere dai suoi attori, in particolare dal capo d'istituto.

A seguito, degli studi e delle ricerche sviluppatasi negli anni '60-'70; dell'espansione dei flussi informativi e comunicativi (network cultures); delle trasformazioni sociali e culturali; delle richieste di varie forme di innovazioni e accountability; dello sviluppo delle tecnologie e di altre nuove istanze che hanno determinato ampie trasformazioni *sia nei valori* alla base della convivenza sociale, sia nelle politiche dei governi, negli *ultimi quarant'anni* abbiamo assistito a *cambiamenti* che hanno coinvolto anche i sistemi educativi, generando un *graduale passaggio da organizzazioni di scuola chiuse a modelli organizzativi di scuole aperte*.

Alle esigenze di cambiamento planetari, si è avvertita la necessità di far corrispondere anche *cambiamenti nel modo di concepire il mondo*.

In ogni paese, la scuola è stata ed è chiamata a tenere in considerazione i fenomeni che la condizionano e ad attivare un'azione sociale sistemica di rinnovamento, adattamento e sviluppo.

Tra i cambiamenti più significativi possiamo annoverare tutto il processo di *riforma verso l'autonomia*.

Nell'istruzione pubblica si è imposta l'esigenza sociale di instaurare un maggiore equilibrio di poteri tra domanda e offerta, dando luogo a forme organizzative professionali-collegiali, che attraverso la mediazione di azioni in *partnership*, hanno consentito la partecipazione delle famiglie e degli studenti ai processi decisionali nella governance scolastica.

Un aspetto rilevante su cui riflettere è quello relativo al fatto che le istituzioni scolastiche si sono trovate, volenti o non, ad essere inserite in un meccanismo di *competizione tra le scuole*, per conquistare maggiore utenza, sulla base del soddisfacimento dei bisogni dei consumatori (stakeholders, studenti e famiglie). Questo ultimo aspetto, purtroppo, ha portato a *differenziare le scuole*, non in base alle strategie utilizzate per conseguire gli stessi obiettivi, ma in base ad obiettivi diversi, condizionati anche e molto spesso dalla politica scolastica.

In questo modello chiamato da Benadusi (1997) *'consumeristico o di mercatizzazione'*, il capo d'istituto è stato chiamato sempre più ad assumere le caratteristiche del *dirigente*, in conformità al ruolo dei dirigenti di imprese, che dirigono i sistemi competitivi.

A lui sono stati affidati nuovi compiti anche per la gestione economica oltre che del personale.

Per Benadusi (1997: 491), “L’autonomia delle scuole va dunque intesa, almeno in parte, non tanto come autonomia professionale, ma come *autonomia delle formazioni sociali* che detengono il controllo su di esse.”

Alcune ricerche condotte in Inghilterra, hanno dimostrato che “le differenze di riuscita tra una scuola e l’altra hanno come loro fattori determinanti lo spirito che regna nelle scuole, lo stile con il quale sono gestite, il modo di operare dei docenti, il loro impegno e le loro competenze professionali. Non sono i regolamenti e le attrezzature che fanno una scuola, ma l’entusiasmo, la devozione, la capacità degli operatori: ‘variabili, cioè, che in parte possono essere modificate senza autorizzazioni dall’alto né complicità amministrative (Bottani, 1986)’. Di qui *l’importanza di un’identità anche culturale dell’istituto scolastico*, di una sua capacità progettuale, di una leadership interna che promuova l’innovazione e la cooperazione tra gli insegnanti, nonché stabilisca positive relazioni con le famiglie e con la comunità circostante, di uno sforzo costante al miglioramento della qualità e all’autovalutazione dei risultati.” (Benadusi 1997: 501)

Da quanto esposto, ho delineato le caratteristiche che dovrebbe avere un sistema inserito nelle logiche di un *decentramento istituzionale* come modello di organizzazione.

Il concetto di decentramento istituzionale nell’organizzazione scolastica prevede dei cambiamenti sia *nella struttura organizzativa, sia in quella curricolare, sia nel ruolo della dirigenza*. In tutte le dimensioni si presuppongono progettazione, flessibilità e differenziazione dell’offerta formativa e delle responsabilità da assumere nei diversi ruoli.

Ciascun componente dell’organizzazione scuola, tra cui anche il dirigente scolastico, è chiamato a ridimensionare i propri individualismi a favore della *cultura comunitaria cooperativa*, per il *raggiungimento di fini comuni* determinati dall’istituto a cui appartiene.

Da quanto sopra ho argomentato, sono giunta alla consapevolezza che, accanto ai modelli burocratici e post-burocratici, naturali, professionali e democratici già presentati, sia opportuno esaminare *la struttura organizzativa* tenendo presente anche le caratteristiche dei modelli *cooperativi*. Questi fanno riferimento al paradigma *interpretativo della complessità* e si traducono in *governance negoziate*, che tengono conto sia delle *integrazioni delle funzioni, sia delle interdipendenze funzionali tra i processi decisionali, operativi e relazionali, sia delle transazioni e degli incentivi*, in vista della creazione del valore, della cooperazione e dello sviluppo di coloro che operano nel campo organizzativo scolastico.

Per quanto riguarda *la struttura curricolare*, lo studio effettuato ha portato a riconoscere la necessità di costruire *curricoli integrati, verticalizzati*, che siano in grado di effettuare il passaggio dal sapere trasmissivo disciplinare settoriale a quello multidisciplinare, al fine di comprendere l’uso pratico che di esso se ne possa fare. Le esperienze positive maturate in questo settore conducono ad auspicare il passaggio da un *curricolo teorico ad un curricolo agito*, attraverso l’utilizzo di metodologie differenziate e di spazi di apprendimento diversi da quelli tradizionali.

Per quanto riguarda *il ruolo del dirigente scolastico*, nel dibattito sociologico, (Fischer 2003, Benadusi 1997, Romei 1986) ho constatato che questo ruolo riveste un particolare oggetto di studio, poiché il capo d’istituto, in quanto attore sociale, assume una posizione fondamentale per il cambiamento della scuola.

Egli è determinante per realizzare innovazioni organizzative, curricolari e didattiche, e per realizzarle, non può prescindere dal *possedere un’approfondita conoscenza della cultura organizzativa*.

Per quanto riguarda l’aspetto di analisi sulla *struttura organizzativa*, dallo studio comparato ho desunto altresì che, negli ultimi anni si sono profilati *nuovi modelli* che offrono delle aperture interessanti ed elementi di innovatività su cui vale la pena suscitare l’interesse e l’attenzione.

Tra queste possiamo considerare la *learning organization e l’O.D., le comunità di pratica, il network inter-organizzativo, il design thinking, le scuole auto-organizzate, l’organizzazione a rete e il future thinking*.

La *learning organization* rientra nell'area più complessiva dello sviluppo organizzativo (*Organizational Development, OD*)<sup>13</sup>, il quale, riflettendo sulle dinamiche di interazione intra-organizzative ed extra-organizzative, si concentra sulle *relazioni* entro e tra i sottosistemi, sulla creatività, sulla capacità di problem solving, sull'autoinnovazione della scuola.

Per far funzionare l'O.D. (Schmuck, Damiani (a cura di) 1983) sono necessari una teoria chiara, ragionevole e semplice, competenze, attività sociali interdipendenti, attività che si traducono in meta-competenze.

In questo modello il Dirigente scolastico assumerebbe un ruolo di *consulenza paritetica strutturata* attraverso interazioni orizzontali legittimate dalle norme della responsabilità collegiale.

Nell'analisi di questo modello, sperimentato negli anni Sessanta e Settanta del Novecento da Schmuck e Runkel in Oregon e ripreso da Fullan, Miles e Taylor, sono rinvenibili degli spunti di approfondimento che facilitano, in termini pratici, eventuali azioni da sperimentare per porre in essere nuovi modelli organizzativi efficaci, efficienti e sostenibili.

Le organizzazioni che si strutturano in questa forma tendono a sviluppare in tutti i membri "competenze *transformative* che nel loro insieme costituiscono una risposta all'esigenza che in futuro i giovani siano innovativi, responsabili e consapevoli. [Che sappiano] usare gli strumenti in modo interattivo, interagire in gruppi eterogenei, agire in modo autonomo." (*Treelle & Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo, 2018:51*)

Secondo la prospettiva dell'OECD<sup>14</sup>(2017), risulta utile creare organizzazioni come processi, eventi dinamici in continuo divenire, organismi duttili ed aperti, idonei al cambiamento, con scarsi livelli di gerarchia formale, esperti a rispondere alle sollecitazioni ambientali in grado di tenere in equilibrio le esigenze degli stakeholder, valorizzando al massimo il capitale umano interno.

Nel modello organizzativo della *learning organization* si può imparare dagli errori, si può produrre innovazione, si può imparare dai collaboratori, si sviluppa una capacità previsionale per adattarsi agli impatti ambientali, attraverso l'*empowerment* e la cessione dello spazio d'azione ai singoli gruppi.

"Creare un valore nuovo sarà importante ben al di là dell'ambito economico. Come sostiene Friedman, questo sarà l'elemento chiave nella trasformazione dei nostri modelli sociali, politici e culturali" (*Treelle & Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo, 2018:51*)

Accanto a questo modello sono da considerare anche alcune esperienze in atto di *Comunità di pratica*.

Questo modello proviene da "una prospettiva che rivaluta le identità professionali collettive e spinge a rintracciare nell'agire quotidiano delle comunità scolastiche aspetti di *cooperazione e impegno comune*". (Tomassini, in Benadusi e Serpieri (a cura di) 2000:236)

Lo stile dirigenziale proposto, che risponde a queste caratteristiche è quello '*centrato sui valori*', legato alla comunità di pratica, in quanto "non solo assicura che ciò che i dirigenti scolastici decideranno di fare, risponde a standard accettabili, ma offre anche alla scuola un insieme di indicatori che ne definiscono lo stato di salute educativa e morale" (Sergiovanni, 2002:8)

In questo stile dirigenziale trovano attuazione i concetti di *followership*<sup>15</sup>, *stewardship*, *servant leadership* che se ben coordinati e bilanciati, aiutano a creare un 'visione progettuale' ancorata a 'impegni

---

<sup>13</sup> *Organizational Development, O.D.* "Lo sviluppo organizzativo può essere considerato una struttura concettuale e insieme una strategia di consulenza per aiutare le scuole ad entrare nel problem solving dei loro processi e del loro lavoro.[...] L'O.D. consiste in una teoria e in una metodologia finalizzata ad aiutare le scuole ad autoinnovarsi e ad autocorreggere il sistema di lavoro e le persone che vi operano a rendersi disponibili al bisogno di cambiamento e quindi capaci di rispondere in modo creativo con programmi e dispositivi innovativi ed appropriati." (Schmuck R. A., Damiani. E.(a cura di) 1983: 190)

<sup>14</sup> OECD è l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (*Organization for Economic Co-operation and Development*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>)

<sup>15</sup> *Followership*, è una competenza che consente alle persone di sapersi gestire autonomamente connettendosi a valori e scopi condivisi. Importante è comprendere come i follower seguono i loro leader. *Stewardship*,

morali', per pensare ad un nuovo 'mondo vitale'(lifeworld) orientato a scopi più umani e meno utilitaristici. (Sergiovanni 2002). A tal proposito Sergiovanni riprendendo l'indirizzo teorico di Schon (1984) propone la "pratica riflessiva" come [...] chiave per far funzionare le teorie disordinate", e per rinforzare tale convinzione riporta quanto sostenuto profeticamente da Mill: "Gli esseri umani non avranno grandi possibilità di miglioramento fino a quando non avrà luogo un forte cambiamento nella struttura fondamentale del loro modo di pensare" (Sergiovanni 2002:XVIII).

Dallo studio della letteratura scientifica, ho potuto rilevare che in questa direzione si orienta l'antropologia del Terzo Millennio, la quale rifiuta la visione materialista e solipsistica etnocentrica e promuove l'etica della relazione (Mancini 1996) e della condivisione per la costruzione di un soggetto proteso alla composizione di un'armonia che non esclude le differenze né la pluralità degli sguardi. Tale concezione non è innata, ma va preparata attraverso un progetto educativo in cui emerge, come essenziale, il ruolo propriamente formativo della scuola pubblica. Si tratta di *mettere in circolazione* materiali metodologici e didattici, *forme organizzative*, che favoriscano modalità di pensiero adatte alla costruzione di un *Nuovo Umanesimo* in un mondo globalizzato. (Bocchi & Ceruti 2004)

L'interdipendenza è diventata la categoria su cui orientare qualsiasi ragionamento.

L'educazione all'immaginazione, all'empatia, al dialogo, alla fiducia, alla gestione del sé, nonché la ricongiunzione tra il mondo accademico e non accademico, tra teoria e pratica possono dare una risposta alle nuove sfide globali.

Lo stile dirigenziale centrato sui valori e sull'esercizio della pratica riflessiva converge anche con quanto sostenuto da Fiorin (2016:XI) il quale pone in evidenza il "bisogno, se si vuole che l'uomo diventi più umano, di un cambio di paradigma radicale. Alla logica del profitto si contrappone la logica del servizio. All'economia del profitto, l'economia del dono. Al paradigma utilitaristico, il paradigma della gratuità".

A questi concetti, nello scenario sociale globale, si lega anche l'ampio dibattito, sviluppatosi negli ultimi anni, che afferisce agli studi sul "social innovation", sul "new social order", sull'educazione e sul ruolo dei sistemi d'istruzione per *promuovere cittadinanza globale ed istruzione sostenibile*.

Il dibattito in corso mette in luce l'emergere di differenti tendenze: da un lato si assiste nella categoria di analisi, alla *rivalutazione dell'importanza dell'educazione del carattere*, che in un *orizzonte neo-umanista*, critica le deviazioni e la crisi valoriale della vita sociale, sottolineando l'esigenza del recupero di *qualità morali per l'assunzione di ruoli sociali significativi* e di impegno verso la comunità; dall'altro, nella cornice di un *discorso psico-economico e neo-funzionalista*, si mette l'accento sulla rilevanza delle *competenze socio-emotive*, che possono avere importanti effetti *sulle carriere individuali*, in termini di risultati educativi ed obiettivi socio-economici raggiunti.

A tal proposito, Maccarini e Pattaro (2016) hanno portato avanti uno studio accademico che richiama a forti domande sociali: *Quali tratti caratteriali contano di più nelle società occidentali del XXI secolo? In che modo sono collegati allo sviluppo di una società coesa? E come vengono sviluppati al meglio?*

Gli studi, in un certo senso radicati e in via di sviluppo, (Berkowitz & Bier, 2007; 2014; Berkowitz & Hoppe, 2009) riconducono alla maturata consapevolezza nella società attuale della necessità di sviluppare una nuova e più complessa agenda educativa, in cui *l'attenzione alla persona e alla sua istruzione*, nonché lo sviluppo di *competenze di cittadinanza sono gli elementi chiave* per migliorare la loro partecipazione sociale e politica e per svolgere il loro ruolo di cittadini pienamente integrati nell'emergente spazio sociale e culturale.

---

[www.stewardship.it](http://www.stewardship.it) (visitato il 7 febbraio 2019) è un modello, una strategia di gestione etica e responsabile di: beni comuni, prodotto, patrimonio culturale, benessere della popolazione, personale e processi organizzativi. **Servant leadership**(leadership che serve).Il fondatore di questa filosofia è Robert K.Greenleaf.il quale sostiene che il leader dovrebbe concentrare le sue azioni interrogandosi se i suoi (servitori) crescono come persone. Il servant leader possiede nei tratti della sua personalità capacità di empatia, ascolto, guarigione, consapevolezza, persuasione, concettualizzazione, lungimiranza, gestione, impegno per la crescita delle persone e costruzione di comunità.

La nuova *forma mentis* a scuola e nei percorsi di apprendimento va sostenuta da alcuni *elementi* del *global learning*<sup>16</sup> (Bourn 2020; Cipollari, Simi 2018, Unesco 2015; ONU 2015, Morin 2015) quali: transcalarità; processualità; cronospazialità; discontinuità; pluralità di punti di vista, empatia, mens critica, interdipendenza e responsabilità.

Le *tre sfide reciprocamente correlate* della società globale contemporanea sono: *la coesione sociale, la tecnologia e l'economia* e per ognuna, ogni cittadino, e soprattutto chi riveste ruoli sociali cruciali e determinanti come *il dirigente scolastico*, è chiamato a tenerne conto coniugandole attraverso un migliore *coordinamento tra formazione, istruzione e requisiti di mercato, al fine di produrre competenze di cittadinanza ed uno sviluppo sostenibile a lungo termine*.

Negli ultimi anni con lo sviluppo delle tecnologie informatiche e delle nuove modalità di comunicazione si sono sempre più sviluppate anche sperimentazioni di *network inter-organizzativo* che espandono la strutturazione del campo organizzativo oltre i confini della scuola, del territorio nazionale verso nuovi confini globali.

Nei paradigmi *interpretativo della complessità* e della *nuova governance negoziata* il modello organizzativo delle *integrazioni delle funzioni*, meglio risponde alle nuove domande sociali.

In questo modello entrano in gioco, modelli che si reggono su *dinamiche organizzative democratiche, orientate al servizio, al governo dei problemi, all'attenzione alle relazioni umane*, nel tentativo di rispondere alla domanda: **Quale senso e quale scuola vogliamo costruire?**

Per rispondere a queste nuove domande sociali, ritengo che la scuola rappresenti la prima forma organizzativa, in cui ciascun membro è chiamato a far circolare una *cultura corale*, adeguata a questi interrogativi, non legati ai criteri di omologazione ed isomorfismo.

La conoscenza delle culture globali e dei fenomeni ad esso correlati, potrebbero orientare gli esseri umani alla consapevolezza che, *è importante considerare un tu, un noi nelle relazioni sociali, non un io*.

In tale prospettiva diventano importanti le parole generative: etica, giustizia, democrazia, mondo, intese, in un'ottica di circolarità delle procedure, finalizzate a trasformare il potere in cura, in servizio, in rispetto delle differenze.

E' proprio su questi principi che si fondano le *recenti sperimentazioni in campo scolastico*: il *Service Learning*<sup>17</sup> ed il *Global school*<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> *Global Learning* è il complesso di idee e pratiche utilizzate ed insegnate per aumentare la consapevolezza delle problematiche mondiali, smontando gli stereotipi ed i pregiudizi. Ulteriori approfondimenti si possono effettuare consultando al seguente link, il progetto europeo triennale "GET UP AND GOALS! Global education time: an international network of learning and active schools for SDGs" ("Alziamoci e facciamo Goal! E' tempo di educazione globale: una rete internazionale di scuole in apprendimento e attive per gli obiettivi di sviluppo sostenibile") <https://www.getupandgoals.eu/>. Nella Regione Marche, il CVM partner del progetto ha sottoscritto una lettera di intenti con i *Dirigenti scolastici* di 14 istituti di ogni ordine e grado per aderire al progetto a seguito dell'approvazione dei rispettivi collegi docenti. Le scuole che hanno aderito hanno manifestato maggiore *sensibilità* al clima di cambiamento e di innovazione, richiesto *dagli obiettivi Unesco e dell'Agenda 2030*, per una nuova comunità planetaria.

<sup>17</sup> *Service Learning* (Fiorin 2016) è una proposta pedagogica in cui l'apprendimento avviene oltre l'aula, attraverso il protagonismo degli studenti, l'apprendimento sistematico e solidale collegato ai bisogni della vita reale, offrendo un servizio alla comunità e al territorio. E' molto diffusa a livello internazionale soprattutto in America e sta gradualmente diffondendosi anche in Europa e in Italia attraverso alcune sperimentazioni. Rappresenta "una buona risposta a chi si chiede come rinnovare la didattica per affrontare le sfide di oggi"(Fiorin 2016:X). Per ulteriori approfondimenti consultare i seguenti link: <https://www.miur.gov.it/web/quest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>; <https://eis.lumsa.it/la-scuola/cos%C3%A8-il-service-learning>

<sup>18</sup> *global school* è un progetto europeo che ha come finalità l'educazione alla cittadinanza globale nelle politiche educative e nella didattica dei 10 Paesi europei partner (Italia, Francia, Irlanda, Spagna, Austria, Bulgaria, Lettonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca). Ulteriori approfondimenti sono consultabili al seguente link: <http://www.globalschools.education/Project/Languages/Italian/>.

Accanto a queste sperimentazioni, un caso davvero singolare, su cui ho posto l'attenzione e conduce a confermare quanto sopra esposto, è lo studio condotto da Lipsky (1980). Egli osservando le inefficienze ed insoddisfazioni nei lavoratori, che produceva il modello burocratico, ha svolto uno studio approfondito sulle categorie di lavoratori che offrono servizi pubblici, servizi sociali, sanitari, forze dell'ordine e anche sugli operatori della scuola. I risultati della sua ricerca, confluiti nella pubblicazione *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in Public Service*, hanno messo in evidenza il fatto che, queste categorie di lavoratori esercitano un rilevante potere decisionale nell'attuare giorno per giorno i programmi pubblici, tanto da operare come se fossero i reali decisori politici. Per queste categorie di lavoratori utilizza il termine di *'Burocrati da livello della strada'*, poiché sono coloro che interagiscono direttamente con il pubblico e quindi rappresentano le prime linee della politica di governo. Tecnicamente questi lavoratori hanno il compito di interpretare la politica ed attuarla caso per caso, ma osservano che se agiscono con questo margine di discrezionalità si crea un grande distanziamento tra la politica del governo teorica e quella che viene messa in pratica e agita. Da qui nasce il dilemma per i burocrati di base: se devono aiutare le persone a prendere decisioni su di loro, sulle necessità dei singoli casi, non possono farlo, poiché la struttura rigida del loro lavoro rende questo impossibile, e poiché sono dipendenti pubblici sono costretti a trattare di conseguenza i loro utenti con uniformità, sacrificando situazioni che richiedono una risposta umana ed individualizzata.

Tuttavia lo studio sperimentale ha messo in evidenza che, su alcuni gruppi di queste categorie di lavoratori ci possono essere dei risvolti positivi, derivanti da un effetto generale delle *decisioni prese a livello della strada*, fatte sulla base di routine e semplificazioni, che possono suggerire, alle politiche, nuove direzioni, superando le previsioni del trattamento imparziale dei cittadini a favore del servizio pubblico. Le decisioni prese a livello di prossimità sono *più efficaci* e rispondenti ai bisogni dei cittadini che, attraverso l'interazione democratica con lo Stato, garantiscono un miglior rapporto con le istituzioni.

Ancora una volta, riscontriamo come la *centralità della decisione* e *l'esercizio del potere* di chi dirige, influisce in modo determinante sull'intera organizzazione, poiché si instaura reciprocamente un rapporto di stretta correlazione.

All'interno di questi nuovi paradigmi e modelli organizzativi considerati, si collocano anche il *design thinking* e quello delle *scuole auto-organizzate*.

Il modello del *design thinking* si è sviluppato negli ultimi anni. Inizialmente è stato testato nelle aziende, successivamente è stato esteso anche nelle Amministrazioni pubbliche, e recentemente è stato applicato anche in alcune organizzazioni scolastiche sperimentali.

Esso è radiale con relazioni paritarie ed eque e si pone l'obiettivo di generare soluzioni innovative, costruttive e funzionali ai problemi e ai bisogni concreti ed emergenziali.

Il modello delle *scuole auto-organizzate*, è già stato sperimentato in 14 scuole italiane (De Toni, De Marchi, 2018) e si propone come *nuovo approccio orientato* alla risoluzione dei problemi, all'innovazione in senso lato centrata sull'uomo, allo sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi, fattori di successo della scuola del XXI secolo. Da esso scaturisce un'idea di organizzazione come sistema vivente, aperto, auto-organizzato capace di interagire con l'ambiente di riferimento.

In merito a questo approccio, Alain Bain (2011) a seguito dei suoi studi e ricerche è giunto a sostenere che per abilitare un rapido flusso di retroazione a tutti i livelli dell'organizzazione occorre utilizzare *il modello di organizzazione a rete e le collaborazioni*, servendosi anche del controllo distribuito (*dispersed control*).

In questo modello *il ruolo del dirigente è attivo in positivo*, i docenti sono preparati ed auto-motivati, lo stile di governance è il presidio, *l'organizzazione è a molte menti*.

I principi delle *scuole auto-organizzate*, individuati da Bain e dai suoi collaboratori, sono cinque: *"regole semplici, progettazione incorporata, controllo distribuito, auto-similarità, retroazione* (De Toni, De Marchi, 2018:106). Per ogni principio sarebbe interessante approfondirne le caratteristiche, che non saranno

considerate in questo lavoro di tesi, ma averli citati ci consente di capire come questo modello organizzativo, sia tra quelli orientati a generare un'organizzazione a molte menti, capace di sviluppare *le "capability organizzative"*, distinte tra *capacità tecniche e capacità sociali*, sia nel singolo *individuo* del contesto scolastico, sia nell'*organizzazione* in senso più generale.

Come si può osservare, nei modelli organizzativi proposti, ci sono molte 'ambiguità semantiche' che come sostiene West-Burnham (1994) si possono ricondurre ai concetti di *leadership, management ed administration*.

Per *leadership* si intende la capacità di percepire e gestire *i valori, la vision e la mission* della scuola attraverso le categorie interpretative.

Per *management* si intendono gli aspetti organizzativi, di pianificazione strategica e di esecuzione attraverso l'utilizzo di strumenti.

Per *administration* si intendono gli aspetti operativi tra cui le varie forme di comunicazione.

I diversi approcci presentati potrebbero offrire, ai dirigenti scolastici, degli spunti di riferimenti teorici, da approfondire nello specifico, al fine di individuare modelli pratici di nuove forme di gestione della scuola, utili a portare in superficie ciò che rimane in profondità, offuscato da un eccessivo uso di strumenti preconfezionati e adempimenti burocratici.

Per guidare una sintesi riflessiva sui concetti esposti, ho ritenuto utile fare riferimento ad una spiegazione esposta da Bonazzi, secondo cui, gli "organigrammi non dicono nulla sulla vita reale di un'organizzazione,[...] Per conoscere i reali comportamenti organizzativi bisogna cambiare ottica e partire non dalla struttura formale delle organizzazioni, ma dalle persone che operano al loro interno che vanno considerate come soggetti che decidono continuamente. La centralità della *decisione come oggetto di analisi* non contrasta con la tesi di Barnard, che l'arte del dirigente sta nel non prendere decisioni premature, che non possono essere efficaci o che possono essere prese da altri. Bisogna creare un quadro teorico che permetta di studiare in che modo informazioni, vincoli, procedure e motivazioni dei singoli soggetti concorrono a formare le decisioni.( Bonazzi, 2002:70-71-72)

## 2.3 Le principali caratteristiche e le diverse forme di leadership

Ciascuno dei modelli considerati ha proprie caratteristiche.

La letteratura ci viene incontro proponendoci, diversi approcci, e mostrandoci come questi concetti sono sottoposti a continue mutazioni.

Ad integrazione di quanto già esposto, ho ritenuto utile integrare questa *dimensione dell'organizzazione*, riportando i principali indirizzi teorici e gli sviluppi di pensiero, su cui si sono concentrate numerose ricerche scientifiche in merito al *concetto di leadership*.

Dallo studio sono emerse *diverse tipologie di leadership*, che non saranno considerate nel dettaglio, in questo lavoro, ma ho scelto comunque di citarle, per indirizzare eventuali esigenze di approfondimenti, nei dirigenti scolastici interessati.

Considerando le tipologie di *leaders applicabili al contesto scolastico*, troviamo: in Lewin un Leader di tipo *permissivo o autoritario*, in Hallinger un leader *istruzionale*, in Paletta un *leader scolastico e didattico*, in Goleman un *leader coach* orientato alla persona, in Woods , Blase e Anderson un leader *democratico*, in Sergiovanni un leader *morale*, in Burns un leader *transazionale*, in Bottery un leader *ecologico*, in Dutto e Covi un *leader di sistema*. Ciascuna tipologia di leader implica in sé tutta una serie di azioni, condizionamenti e comportamenti che si manifestano nella governance messa in atto nel proprio campo di azione.

Secondo Fayol (1916,1973) i leader devono essere *funzionali ed avere qualità specifiche*, attraverso cui l'atto di *governare* si esplica con un' *attenta programmazione*, che diventa il fulcro decisionale prevalente. Queste qualità non sono innate, si possono acquisire solo attraverso l'esperienza e la formazione, consentendo di individuare e progettare nuove strutture organizzative più funzionali ai continui mutamenti sociali.

Per meglio comprendere tali aspetti, ho ritenuto prendere in considerazione il contributo teorico elaborato da Ball (1987), il quale ha ampliato lo studio sulla *leadership educativa* individuando 4 stili di leader *autoritari, manageriali, interpersonali ed antagonisti*, che si differenziano a seconda dell'impostazione di governance attuata. Ball attraverso la sua esperienza, per lo svolgimento del ruolo di dirigente scolastico, ha maturato una posizione critica verso le politiche di quasi-mercantizzazione e di competitività tra scuole, poiché intrise dalle logiche stringenti di *accountability* e managerializzazione, ponendosi invece a favore delle micro-politiche.

Successivamente il dibattito si è poi spostato sul concetto di '*leadership distribuita*' di cui Spillane sviluppa l'idea secondo cui i leader agiscono in conseguenza a *situazioni definite dagli altri*.

Il focus sulla leadership distribuita è l'interazione tra '*school leaders*' and *followers* ed il loro impiego. Ruoli, funzioni, *routines* e strutture, sono considerate da Spillane come mezzi attraverso i quali le persone agiscono. Egli sottolinea che, per il miglioramento didattico e per verificare il successo degli studenti, è importante osservare la leadership su *come è distribuita e come viene esercitata*, e non focalizzarsi sulla semplice distribuzione di incarichi (Spillane, 2006). Su questo aspetto della leadership sono ancora in atto numerosi gruppi sperimentali di studio, a livello europeo ed internazionale, con l'obiettivo di ricavare inferenze utili, da condividere e proporre, per gestire al meglio le governance scolastiche.

Parallelamente, negli ultimi anni, si è incominciato anche ad intravedere una propensione verso una *Leadership Trasformativa aperta alla Cooperazione*, con una maggiore consapevolezza sul fatto che "il dirigente si trova proiettato al centro dello scenario, nel senso che più di prima egli è e fa l'istituto. E quindi fa, mediante la sua *leadership*, organizzazione" (Benadusi, Consoli, 2004: 80).

Su questo approccio, particolarmente interessanti sono stati i contributi di Leithwood (1990,1992,2008,2012) secondo cui nella *leadership trasformativa*, il *carisma*, la *vision*, l'*ispirazione*, il *consenso sui fini* e la *costruzione della cultura* sono considerate dimensioni chiave per implementare una *leadership condivisa*. Tale concezione della leadership considera le scuole come organizzazioni di apprendimento per il cambiamento sistemico, dove anche la *comunicazione* e i *diversi stili comunicativi* assumono un ruolo fondamentale. Chi sbaglia non è un problema, si cercano soluzioni condivise per risolverlo e si pone in atto il principio della corresponsabilità.

Nel Dirigente scolastico, che comunque è coinvolto nell'attuazione della normativa vigente, in qualità di funzionario dello Stato, la dimensione di manager dei sistemi educativi, *System leadership*, lo chiama inevitabilmente a porsi al centro di una *visione territoriale aperta alla condivisione e alla corresponsabilità*.

Tale impostazione di *governance* richiede che egli sia in grado di coniugare le dimensioni della '*leadership distribuita e di quella cooperativa*', esercitando il ruolo di un giocoliere che tiene in piedi sistematicamente le due dimensioni nell'ottica di una *servant leadership*.

Guardando alla situazione italiana, "la normativa e gli interventi governativi non hanno certo sviluppato condizioni favorevoli a una forte implementazione dell'autonomia scolastica, per cui la questione del ruolo dirigenziale è ancora prevalentemente un *dover essere*, ma la mancanza di poteri effettivi ha stimolato, almeno nei migliori capi d'istituto, la necessità di *esercitarsi nella leadership*". (Fischer in Cavalli e Fischer 2012:10)

## 2.4 Le competenze necessarie ai Dirigenti scolastici, per rispondere alle nuove istanze educative, sociali ed economiche del presente e del futuro

Tra le competenze necessarie da possedere ed esercitare per il futuro, un posto principale per gestire la complessità e lo sviluppo sostenibile lo assumono quelle richieste entro il 2020 dal *World Economic Forum*<sup>19</sup>.

Alcune di queste competenze sono state inserite anche nel nuovo documento europeo 'Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018', relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (G.U. Unione Europea, 2018, C189/01).

Dalla lettura del documento si evince la necessità di sviluppare nei cittadini competenze sociali, civiche e anche imprenditoriali orientate alla sostenibilità e alla logica di servizio, per riuscire ad adattarsi ai cambiamenti repentini.

Ed è proprio per poter interpretare i molteplici cambiamenti, che il concetto di *competenza* sta assumendo sempre più un *significato polisemico*, (Benadusi 2018) difficilmente trasferibile nella pratica.

Alcuni studiosi su questo tema, attraverso le loro ricerche, hanno dimostrato che è *sbagliato contrapporre la conoscenza con la competenza*.

La *competenza* è diventata un *paradigma rivoluzionario*, che implicando un cambiamento culturale, afferisce a diversi settori della vita sociale e professionale, ponendosi come un *link* tra educazione, lavoro e cittadinanza attiva.

"Le competenze sono senz'altro una risorsa individuale, ma anche una potenzialità modificabile dalle condizioni del contesto; dunque una risorsa collettiva e relazionale" (Viteritti (2018) citato in Benadusi & Molina, 2018:13)

Gli studiosi sostengono che "in generale, possiamo parlare di *risorse per agire*, di *dispositivi che mobilitano l'azione* e che *si formano nell'azione, si imparano immergendosi nella pratica*[...]vengono assorbiti all'interno dei processi di socializzazione familiare, scolastica e professionale." (*idem*: 14)

Infatti analizzando i contesti sociali sopra citati, si è riscontrata un'accelerazione verso la dimensione della complessità per la gestione delle persone e delle risorse, attribuendo un ruolo strategico alle competenze di *problem solving* nelle situazioni eterogenee ed inedite.

Tale competenza si estrinseca attraverso l'esercizio di negoziazione e di flessibilità, tramite l'utilizzo di un pensiero critico e creativo che induce gli individui a coordinarsi con gli altri per prendere decisioni sostenibili, orientate al servizio.

Accanto a queste, parimenti importanti e strategiche sono tutte quelle capacità che rientrano nella *sfera di equilibrio e mediazione* tra vicinanza, empatia, ascolto e distanza critica, autorevolezza, fermezza, trasparenza ed intelligenza sociale ed emotiva.

Tutti questi elementi influiscono sui componenti che a diverso titolo si trovano coinvolti nella gestione della complessità, ma il Dirigente scolastico è chiamato a mantenere il ruolo di *primus inter pares* e a *sviluppare una particolare attitudine nel prendersi cura delle risorse umane del proprio istituto*, attraverso, la promozione di apprendimenti significativi, l'incentivazione verso la diversificazione delle proposte didattiche, l'unitarietà, il benessere organizzativo e il senso delle comunità di pratiche.

Quanto sopra esposto ci riconduce ad una riflessione già esposta da Barnard (1938) e recepita anche da Bonazzi, secondo cui "bisogna sempre distinguere tra gli *scopi dell'organizzazione* e i *moventi personali*.[...], i capi di un'organizzazione non possono preoccuparsi di perseguire soltanto gli scopi organizzativi. Essi devono tener presente anche i moventi che spingono i singoli membri a partecipare. Poiché l'organizzazione è un sistema cooperativo, la partecipazione dei membri deve essere ottenuta attraverso il consenso. Il problema fondamentale dei dirigenti è quindi come riuscire a mobilitare un insieme di persone per uno scopo che non è loro, offrendo incentivi sufficienti a soddisfarli. [...] E' nella prospettiva della precarietà della vita delle organizzazioni che Barnard elabora un modello da lui chiamato *l'economia degli incentivi e della persuasione*. (Bonazzi 2002:61-63)

---

<sup>19</sup> *World Economic Forum*, <https://www.weforum.org> (visitato il 12 gennaio 2019) è un'organizzazione internazionale che ha come *mission* quella di aiutare i leader della politica, dell'economia, della società a migliorare le condizioni del mondo. Insieme con altri *stakeholders* opera per definire le sfide, le soluzioni e le azioni, nello spirito di una cittadinanza globale. È organo di servizio e di formazione delle comunità, attraverso un concetto integrato di incontri, ad alto livello, reti di ricerca, collaborazioni digitali.

Sia gli *incentivi* che la *persuasione* aiutano ad incrementare il consenso. Gli *incentivi* sono oggettivi e possono essere sia materiali, sia quantificabili che morali, la *persuasione*, essendo soggettiva, implica qualcosa di più profondo e coinvolge direttamente le persone, educandole o inducendole a modificare le loro aspettative, comportamenti o punti di vista, verso obiettivi che implicano un miglioramento generale.

Nella realtà, scolastica, purtroppo non sempre è possibile attivare questo processo per una serie di ragioni tra loro connesse.

Consapevoli di questa difficoltà, per coniugare i vari aspetti già esaminati e per poter scendere più in profondità alle questioni da tenere in considerazione, ci possono aiutare anche quelle che Barnard chiama “*doti non logiche*, come l’intuito, la creatività, l’arte di individuare subito dei nessi nascosti”. (Bonazzi 2002: 68).

Tali doti da possedere non sono misurabili né quantificabili, ma condividendo il pensiero di Barnard (1938) siamo portati ad affermare che i dirigenti scolastici per ben governare necessitano di possedere una *complessità morale e senso di responsabilità* superiore alla media, che si estrinseca attraverso diversi codici di comportamento, attivabili nei multiformi contesti sociali, sia pubblici che privati, guidati da un ‘meta-codice’ che sappia mediare e tenere in equilibrio le molteplici espressioni della personalità e della comunicazione relazionale.

Come già anticipato, non esistono modelli organizzativi univoci. É proprio *la conoscenza della pluralità dei modelli e l’approccio multiprospettico*, che deve orientare i dirigenti scolastici nella scelta del modello organizzativo più competente e più efficace per la propria istituzione.

## Cap 3. MODELLO TEORICO ED IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO IN ITALIA

### 3.1 Il modello teorico e la corrispondenza delle funzioni svolte dal capo d'Istituto in Italia

Dopo aver analizzato nel capitolo precedente i vari modelli organizzativi con le loro caratteristiche, strumenti e strategie applicative, che possono essere presi in considerazione anche per l'ambito scolastico, in questo capitolo ho cercato di delineare il *modello organizzativo del contesto italiano*.

In Italia a partire dal 1923 con la riforma di Gentile, centralista, gerarchizzata, selettiva, è stato applicato il modello organizzativo burocratico.

Dal *modello organizzativo burocratico* utilizzato anche nell'istituzione scolastica italiana è stato possibile ricavare le seguenti caratteristiche: sono presenti burocratizzazioni sia a livello di sistema (accentramento) che di gerarchizzazione interna e di divisione specialistica del lavoro (decentramento).

A *livello di sistema*, ancora oggi prevale un'organizzazione piramidale al cui vertice c'è il Ministero dell'Istruzione che determina le leggi i regolamenti ed i decreti e a cui tutte le componenti sono tenute ad attenersi nello svolgimento delle proprie funzioni. Quindi una piramide che dal vertice alla base diventa sempre più pervasiva. A livello intermedio ci sono gli uffici periferici con funzioni di controllo e gestione territoriale delle istituzioni scolastiche. Alla base del sistema ci sono le singole scuole. I tre segmenti sono organi della pubblica amministrazione posti in posizione gerarchica dipendenti l'uno dall'altro per la gestione delle risorse umane e finanziarie, per il funzionamento e per i programmi scolastici.

A *livello di gerarchizzazione* interna del singolo istituto scolastico troviamo in posizione di predominanza la figura del capo d'istituto.

A lui sono affidati i compiti di controllo, sovrintendenza ed indirizzo di tutte le attività da svolgere nell'istituto da parte di insegnanti e studenti. Accanto alla linea di *government del capo d'istituto*, c'è quella del dirigente amministrativo che ha compiti di controllo e sovrintendenza sul personale di segreteria e sui collaboratori scolastici che svolgono funzioni di sostegno alle varie attività dell'istituto.

In questo modello di organizzazione gerarchico burocratico e piramidale, si può osservare chiaramente la distinzione dei ruoli, la divisione dei compiti di lavoro o attività, la scansione temporale degli orari per lo svolgimento della didattica, la funzionalità adibita a ciascuno spazio presente nell'istituto, l'organizzazione del comportamento del personale e degli alunni, le modalità di svolgimento delle lezioni, degli scrutini e degli esami. L'utilizzo di elementi comuni a tutti gli istituti servirebbero a garantire omogeneità.

Durante il periodo della riforma gentiliana anche il prodotto istruzione era omogeneo, poiché i contenuti, le finalità ed i mezzi utilizzati erano uguali per tutti, e contribuivano a rinforzare la standardizzazione delle procedure e dei contenuti, determinando una burocrazia meccanica, che ha cominciato a mostrare le sue criticità, con l'avanzare delle istanze di modernità dello Stato Nazionale.

Soprattutto in Italia, per circa un ventennio, l'impostazione di Gentile di tipo burocratica, non ha subito nessun cambiamento sul piano pedagogico, strutturale ed organizzativo, mentre negli altri paesi europei cominciavano ad affermarsi nuove concezioni tra cui quelle di Gouldner (1954) e Mintzberg (1979).

Nel periodo post bellico tra il 1947 e gli anni '80, anche in Italia, c'è stata una forte ripresa economica e sociale influenzata, dal clima politico nazionale ed internazionale di riforme orientate e da una aumentata stabilità. In questi anni caratterizzati dal processo di modernizzazione del Paese, anche nella scuola italiana si sono fatte avanti nuove necessità nel rivedere i rapporti di potere e di partecipazione all'interno dell'organizzazione, ed i Decreti delegati del 1974 (Istituzione degli organi collegiali) sono stati un primo passo importante verso il processo di democratizzazione e partecipazione sociale alla vita della scuola, a cui

gli stessi capi d'Istituto hanno dovuto tuttavia adeguarsi, riconoscendo che la loro autorità rischiava di essere indebolita a favore della collegialità e della *componente umana*, fino ad allora poco considerata.

Dagli anni '90, è cominciata una nuova fase di produzione normativa. Il D.lgs n. 300/99 ha segnato un passaggio importante dal Ministero dell'amministrazione al *Ministero del governo della scuola* MIUR, con compiti di indirizzo, impulso, controllo e coordinamento, attraverso la determinazione dei livelli di prestazione del servizio, indicazioni di standards e di linee guida. In questo processo di riforme anche il governo della scuola è stato concepito nell'ottica del decentramento e delle autonomie locali.

Se la riforma Gentile aveva profilato la gestione di un *sistema scolastico organizzativo chiuso* e burocratico, i Decreti delegati hanno segnato l'inizio di un *sistema scolastico organizzativo aperto*, tanto da arrivare ad accettare la seguente definizione:

*"La scuola viene intesa come servizio pubblico e come impresa educativa"* (Gigante, in Benadusi e Serpieri (a cura di) 2000:206). Tuttavia per completare tale dichiarazione, ho considerato interessante riportare all'attenzione un aspetto già evidenziato da Benadusi, secondo cui nel *decentramento istituzionale* "l'indebolimento della figura del capo d'istituto e l'assenza di articolazioni di ruoli nelle scuole italiane, insieme ai limiti che di fatto incontra il principio della collegialità, sembrano contribuire a una fragilità strutturale dei nostri istituti scolastici, che mal si concilia con un rafforzamento della loro autonomia.[...] l'autonomia responsabile e competitiva [...] dovrà infatti poter contare su una maggiore flessibilità nella gestione delle risorse umane, cioè su una più ampia facoltà di governare il reclutamento, la carriera, la mobilità degli insegnanti, in funzione del miglioramento dei risultati. (Benadusi 1997: 502)

Dunque, servizio pubblico, impresa educativa, ma con delle potenziali fragilità strutturali e con delle ricadute diversificate sul piano organizzativo, che rendono l'autonomia stessa non sempre efficace o realizzabile.

Come si può dedurre, l' "attenzione per l'istituto scolastico come entità autonoma e fonte di innovazione comporta, ovviamente, un forte interesse per il ruolo del *dirigente scolastico*" (Cornacchia 2009:25), ciò nonostante, se consideriamo gli aspetti presenti nell'analisi di Cornacchia, seguendo l'argomentazione di Drago (1996), possiamo arrivare a condividere il fatto che: "In Italia [è] mancata una decisione politica o amministrativa in grado di innescare processi di cambiamento di sistema tali da coinvolgere il mondo accademico e la ricerca, o da stimolare una domanda di supporto e consulenza finalizzata all'innovazione della gestione delle istituzioni scolastiche" (idem:27). E' venuta a mancare nei capi d'istituto italiani una formazione specifica sulla cultura organizzativa, come invece avviene in altri paesi europei, dove la formazione per i capi d'istituto è ormai affidata a specifici percorsi universitari.

Verrebbe da chiedersi, a distanza di circa venti anni dal DPR 275/99, quali sono stati gli effetti più significativi dell'autonomia nella scuola e come quest'ultima abbia inciso sul ruolo dei Dirigenti scolastici.

In questi anni l'autonomia è divenuta un grande catalizzatore delle riforme e delle innovazioni nel sistema scolastico, perché ha creato un punto di rottura tra il vecchio ordine istituzionale e le istanze di trasformazioni internazionali, nazionali e locali, orientate verso le prospettive di cambiamento, sia a livello di *sistema* che nella definizione, delle *micropolitiche* e della *governance* dell'istituto scolastico.

Nella scuola dell'autonomia si è scoperta sempre più la necessità di sviluppare una mentalità progettuale, innovativa e cooperativa, implicando cambiamenti significativi nella struttura organizzativa, nella struttura curricolare, nel ruolo della dirigenza.

In queste incessanti trasformazioni, il dirigente scolastico, per uscire dall'autoreferenzialità e dall'isolamento, ha cercato di costruire una scuola innovativa intesa come comunità, attraverso, la continua revisione della scuola tradizionale, l'adesione alla *logica del lavoro in rete*, il lavoro incisivo su diverse aree con i genitori, con il contesto ambientale e con gli studenti; ma ai suddetti tentativi non sempre sono coincisi reali e significativi cambiamenti.

In nome dell'Autonomia si sono sviluppate anche diverse forme di sperimentazioni organizzative scolastiche, a cui sono corrisposti diversi profili di capo d'istituto e campi di azione, non sempre supportati dal mondo accademico e della ricerca.

La documentazione di riferimento ci ha proposto un'ampia gamma di tessuti organizzativi e stili dirigenziali, talvolta alternativi, che hanno fornito contributi interessanti all'implementazione delle *governance* scolastiche.

Alcuni stili si sono ispirati al paradigma *razionalista* prevalentemente prescrittivo, altri al paradigma *narrativo-interpretativista* descrittivo.

Le riforme scolastiche dell'ultimo ventennio hanno rivisto continuamente il governo del nostro sistema d'istruzione, tanto che, nella situazione italiana si sono manifestate diffusamente *governance* orientate allo

sviluppo di *forme quasi – comunitarie e di tipo professionale*, ma appare ancora flebile la partecipazione diretta degli studenti e delle famiglie ai processi decisionali della scuola dell'autonomia.

In generale, abbiamo potuto constatare che i cambiamenti generati dall'autonomia hanno influito su tutti gli attori del contesto scolastico, specialmente su coloro che sono preposti a guidare l'istituzione scolastica.

### 3.2 La rappresentazione istituzionale che orienta, l'operare del Dirigente scolastico in Italia

Il processo di trasformazione che ha investito il sistema scolastico italiano negli ultimi due decenni ha inevitabilmente coinvolto anche la figura del capo d'Istituto, al quale sono state conferite nuove identità, competenze gestionali, ambiti decisionali diversificati e più estese responsabilità.

Dalla figura del preside e del direttore didattico, istituite con il Regio Decreto n. 1297 del 26 aprile 1928, a seguito della legge sull'Autonomia Scolastica n.59/97, si è passati ad attribuire ai capi d'Istituto, preposti ad istituzioni scolastiche dotate di autonomia e di personalità giuridica, la qualifica dirigenziale.

Questa disposizione, introdotta dal D. L.gs 59/98 e meglio definita nell' art. 25 del D. L.gs 165/ 2001, ha delineato le principali azioni attribuite al Dirigente scolastico ed è ancora vigente, essendo anche espressamente richiamata dalla L.107/2015, la quale assegna al Dirigente sia le funzioni di indirizzo che quelle di gestione.

Nel profilo dirigenziale che è emerso dallo studio della normativa vigente, in particolare nei commi 2-3- dell' art. 25 del D.L.gs 165/ 2001, si legge:

c.2. Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane.

In particolare, il dirigente scolastico, organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali.

c.3 Nell'esercizio delle competenze di cui al comma 2, il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà d'insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto di apprendimento da parte degli alunni. (G.U.,2001:n.106)

In queste considerazioni è espresso un *profilo giuridico 'alto'* del dirigente, in sintonia con l'evoluzione ormai ventennale della Pubblica Amministrazione italiana e della dirigenza pubblica. (Armone & Granello, 2010)

Al dirigente scolastico sono richieste attività in diversi ambiti, che possono essere esplicitate attraverso alcuni esempi concreti: (Armone & Granello 2010- Cerini (a cura di) 2015- Tenore (a cura di) 2017, Boccia & De Luca 2017)

- In ambito *gestionale organizzativo* è richiesta una *gestione unitaria* dell'istituzione attraverso l'attuazione e il monitoraggio di azioni organizzative rispetto agli *obiettivi* assegnati nell'incarico del Direttore dell'Ufficio scolastico regionale di competenza, *la pianificazione* nonché *utilizzazione* delle *risorse* strumentali, finanziarie e umane, in relazione alle priorità educative della sua scuola.

Sono pertanto individuati compiti di ampia portata, che si possono declinare ulteriormente attraverso azioni, documenti e atti da produrre.

*Per la gestione del personale*, in via esclusiva, il dirigente scolastico definisce i ruoli, assegna i compiti e gli incarichi ai docenti in possesso di competenze professionali specifiche, attua le procedure per la valorizzazione del merito con il Comitato per la Valutazione dei docenti, promuove azioni di formazione del personale dopo una attenta valutazione dei bisogni formativi utili alla realizzazione del piano di miglioramento, si avvale degli organi collegiali (collegio docenti, consiglio d'istituto, nucleo interno di valutazione e altri gruppi), individua il team di direzione fino al 10% di docenti per il

supporto organizzativo e didattico che costituiscono il *middle management*, eroga le sanzioni disciplinari nei confronti del personale.

*Per la gestione delle risorse strumentali e finanziarie*, redige documenti tra cui (Atto di indirizzo, Programma annuale, Piano annuale delle attività dei docenti, Piano di formazione triennale, Contratto d'istituto, Organigramma Funzionigramma, Direttiva annuale al direttore dei servizi generali amministrativi, Piano per le emergenze); utilizza diversi *strumenti* tra cui (Atto di indirizzo per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione); esercita la leadership distribuita attraverso *incarichi vari*: (con deleghe, incarichi, disposizioni, direttive); convoca gli organi collegiali ed elabora l'ordine del giorno; predispone dei *format* (focus group, verbali, relazioni, modelli, elenco indicatori,...) per i report di verifica degli incarichi; pone in essere azioni che supportino le priorità strategiche e la realizzazione dei progetti attraverso la definizione della *mission* e *vision*, che definiscono la *governance* dell'istituzione scolastica.

- *In ambito di responsabilità del servizio* ha il potere–dovere di vigilare su tutta l'attività dell'istituzione scolastica, attraverso il *controllo di gestione* che prevede la programmazione di *checkpoint* di verifica intermedia e finale, i *benchmark* di riferimento per fissare i traguardi, intermedi e finali, i *monitoraggi* e le *verifiche* del raggiungimento di *traguardi* (cosa volevo?), degli *obiettivi* (come ho fatto a perseguirli?) e delle *priorità* (quantificazione di livelli e tempi del perseguimento), anche al fine di rimodulare la programmazione; garantire la legale rappresentanza e la legittimità degli atti amministrativi, rappresentare la scuola nei momenti di confronto istituzionale sul territorio, curare la legittimazione dei processi garantendo la sua presenza in tutti gli organismi, garantire alcune prestazioni essenziali, garantire la libertà di insegnamento valorizzando le diversità, ma controllando e denunciando gli eventuali scarti tra il dichiarato e l'agito, essere l'anello di congiunzione tra il *front-office* e il *back-office*.

Sono cresciuti i poteri del dirigente, ma anche le sue responsabilità e le sanzioni in caso di inadempienza; infatti, l'eventuale mancanza di individuazione delle eccedenze di personale è valutabile ai fini della responsabilità per danno erariale. Inoltre i dirigenti potrebbero essere sospesi dal servizio con privazione della retribuzione per mancato esercizio o decadenza dell'azione disciplinare nei confronti del dipendente e potrebbero vedersi non riconfermato l'incarico se non raggiungono gli obiettivi prefissati.

Il Dirigente scolastico *risponde a diversi tipi di responsabilità: civile* (contrattuale CC artt.1218 e segg. ed extracontrattuale CC artt.2043 segg. 2048-2050-2051, Patto di corresponsabilità art.5 bis DPR 249/1998, DUVRI, viaggi d'istruzione, ragazzi fuori scuola,) *amministrativa diretta* (danno emergente o lucro cessante), contabile (caso particolare), *indiretta* (originata dalla responsabilità civile verso terzi), *penale* per (peculato, concussione, corruzione, abuso d'ufficio, rifiuto o omissione di atto d'ufficio, interruzione di un servizio pubblico o di pubblica necessità, omissione di denuncia), *disciplinare* (Titolo VI artt.13-14 del CCNL della Dirigenza Area V 2010, artt.- 55 e segg. del D.lgs 165/2001, art. 2106 CC + art 7 L. 300/1970,) *dirigenziale* (art.21 del D.lgs. 165/2001, L.15/2009 e D. lgs 150/2009 artt. dal 55 bis- al 55 octies, Circolare MIUR 12151 del 21 luglio 2011, art.13 del D.lgs 75/17 che introduce la contestazione di addebito).

Il Dirigente scolastico risponde anche in base ai *tipi di comportamento* che pone in essere: doloso se attua comportamenti (con l'intenzione), colposo (non con intenzione); in base alla gravità i comportamenti possono essere classificati per colpa grave e colpa lieve.

Con la Legge 107/2015 il ruolo del dirigente scolastico viene ancora più responsabilizzato e rafforzato, sia nelle funzioni di gestione direzionale, organizzativa e di coordinamento, sia nel ruolo di decisore per l'utilizzo delle risorse umane, finanziarie e strumentali.

Si tratta di un ruolo che non può svolgere da solo, ma che necessita di raccordi e condivisioni con le altre componenti della comunità scolastica.

Volendo tracciare un primo bilancio, di quanto sopra esposto, particolarmente interessante mi è apparsa la costruzione della seguente sintesi:

"L'identità dei dirigenti di nuova generazione deve saper tenere in equilibrio i diversi aspetti della funzione del dirigente, che è al contempo quella di essere:

- a) garante della correttezza delle procedure gestionali e amministrative, oggi da interpretare alla luce dei principi di autovalutazione, *accountability*, rendicontazione sociale;
- b) costruttore della comunità professionale, cioè promotore di corrette forme di ascolto, partecipazione e decisione;
- c) custode dei compiti formativi dell'istituto, interprete della *mission* della scuola, attento ai costrutti pedagogici negli inevitabili risvolti operativi (curricolo verticale, ambiente di apprendimento, valutazione formativa, ecc.)

d) titolare della governance interna (organi collegiali, genitori, rappresentanze sindacali, ecc) ed esterna (proiezione verso il territorio, gli enti locali, le reti di scuole)". (Cerini 2015:10-11)

Nonostante emergano ancora oggi maggiori richieste di tipo burocratico amministrativo, reputo importante riflettere sul fatto che "la dirigenza scolastica si configura come una dirigenza specifica di un personale che, non solo rimane all'interno dell'istituzione scolastica, ma che mantiene lo status di personale della scuola", (Mauceri, 2000, I: 896) ed è in virtù di questo profilo che i dirigenti scolastici sono anche '*leader educativi*', i quali oltre ad esercitare attività di tipo amministrativo sono tenuti anche ad esercitare una funzione educativa.

"In questa prospettiva, parlare quindi di funzione *amministrativa-educativa* rende meglio le particolarità della figura dirigenziale in questione e la difficoltà di separare competenze ed attribuzioni che riguardano, sia l'aspetto propriamente amministrativo, sia l'esercizio della funzione educativa". (Dapas & Viola in Tenore a cura di 2017: 131)

Per spiegare come e in che modo il DS è chiamato ad assicurare la *gestione unitaria*, ci si potrebbe rifare al modello organizzativo dei sistemi cooperativi, dell'economia degli incentivi e della persuasione proposto da Barnard (1938), in cui attraverso la *parabola del masso*<sup>20</sup> spiega come i dirigenti dovrebbero essere in grado di riuscire a coinvolgere un insieme di attori, per uno scopo comune, attraverso la mediazione tra la personalità organizzativa e quella individuale, e anche attraverso l'utilizzo di incentivi morali, culturali come fattori di coesione e di collaborazione tra individui ed organizzazione. (Bonazzi 2002)

Riportando questa prospettiva ad esempi concreti, non si tratta di cercare il modello organizzativo perfetto, che non esiste, ma si tratta di costruire un'organizzazione capace di supportare gli obiettivi da raggiungere e di sviluppare un costante processo di *apprendimento organizzativo* (*Learning organization*) attraverso i lavoratori della conoscenza (*knowledge workers*).

Il dibattito sul profilo istituzionale del Dirigente scolastico si è inserito al bivio tra la crisi dei modelli organizzativi tradizionali *burocratici* e quelli che fanno riferimento alle correnti del *neo-istituzionalismo* e del *new public management*.

Il modello *burocratico* verticistico come quello proposto da Weber attribuirebbe al capo d'istituto il compito fondamentale di assicurare il rispetto delle procedure previste dall'Amministrazione centrale, in conformità con il suo ruolo di pubblico funzionario inquadrato in una scala gerarchica di autorità.

Tale modello è potuto risultare convincente fino a quando la domanda formativa si continuava a presentare come semplice ed omogenea.

Tuttavia, nell'ultimo ventennio del secolo scorso sono avvenuti cambiamenti radicali nel contesto esterno ed interno alla scuola.

All'esterno *la domanda del mondo del lavoro* si è spostata dalla capacità di svolgere mansioni a quella di comprendere ed intervenire nei processi.

*Sul piano della cultura e delle modalità di apprendimento* si sono affermati:

- una pluralità di bisogni e valori, con la necessità di personalizzare i percorsi;
- la concorrenza di altre agenzie formative e di nuove tecnologie della comunicazione;
- la crescente rapidità della ricerca scientifica, che non consente più aggiornamenti per aggiunta dei curricula;
- il passaggio nelle teorie dell'apprendimento, dall'egemonia comportamentista a quella costruttivista.

*Sul piano istituzionale*, è cambiato il modo di concepire i compiti della pubblica amministrazione.

La *scuola* è diventata una *grande impresa culturale*, e pertanto necessita di rinnovati modelli organizzativi, che consentano al dirigente scolastico di mantenere un ruolo centrale tra l'attuazione delle

---

<sup>20</sup> Barnard (1938) nella *parabola del masso* spiega che se c'è un masso che ostruisce una strada, l'interessato a rimuoverlo può scegliere tra diverse opzioni: o provare a rimuoverlo da solo e sperimentare che non riesce, perché è troppo pesante; o farsi aiutare da altre persone che si trovano sulla stessa strada ed hanno come interesse comune quello di procedere oltre; o farsi aiutare da altre persone che non devono passare da quella strada, ma che sono disposti ad intervenire in cambio di un incentivo come ricompensa; o non spostare il masso e prendere un'altra strada, rinunciando a raggiungere lo scopo prefissato. La costruzione teorica di Barnard dimostra che per raggiungere l'obiettivo, le persone coinvolte devono organizzarsi accordandosi sul da fare e su come collaborare al meglio. In questa logica di sistema cooperativo, prioritario diventa: lo scopo dell'organizzazione, che è superiore a quello dei singoli moventi dei partecipanti e l'utilizzazione di incentivi materiali e non materiali, tra cui quelli morali e culturali. Quest'ultimi rappresentano la spinta maggiore a decidere di collaborare. Particolare importanza viene data anche al rapporto tra aspetti informali e formali della cooperazione umana.

leggi dello Stato, la cui inadempienza può generare seri problemi di responsabilità, e la gestione delle competenze attribuitegli dagli Enti Locali, previste anche dall'art.5 della Costituzione.

In altri termini, per chiarire meglio quanto già esposto, ritengo interessante riportare la seguente argomentazione, secondo la quale in “ un contesto caratterizzato da indubbia tensione tra il livello statale e quello locale ed in cui l'istituto scolastico è destinato a diventare crocevia di opposte tensioni, il dirigente scolastico appare sempre più destinato ad assumere, in via normativa o (più spesso) interpretativa, un ruolo esponenziale del 'progetto educativo' dell'istituto scolastico che, a seconda dei momenti, può presentarsi in sostanziale accordo o in contraddizione con l'indirizzo prevalente nell'amministrazione statale o locale; da cui la possibilità di proporre azioni giurisdizionali o intervenire a vario titolo in giudizi tesi a sindacare alcune scelte amministrative che rischiano di influenzare negativamente la vita ed il progetto educativo dell'istituto. (Dapas & Viola in Tenore a cura di 2017: 139)

Il profilo istituzionale, che emerge dalla normativa sul ruolo e i compiti del dirigente scolastico in Italia, porta a costruire una visione di politiche proiettate sul futuro del dirigente scolastico, che spesso non trovano coerenza nella reale possibilità di presidiare spazi di libertà di insegnamento, di proposte e progettualità.

Queste ultime, per essere efficaci, richiederebbero strumenti (normativi, finanziari ed organizzativi) sostenibili nel tempo ed adattabili al contesto in cui è inserita l'istituzione scolastica.

Non si può non concordare con le valutazioni critiche, e preoccupate che ha espresso, ormai quasi vent'anni fa, un autorevole osservatore dei problemi della scuola: “come può il dirigente scolastico che nell'esercizio dei suoi poteri deve tener conto dei limiti che derivano dal rispetto della libertà di insegnamento e dalle competenze degli organi collegiali, essere responsabile dei risultati alla cui realizzazione concorrono sia gli organi collegiali con le loro decisioni sia il personale docente nell'esercizio della sua autonomia professionale? [...] O tale responsabilità diventa una sorta di inammissibile responsabilità oggettiva per fatto altrui (ma in tal caso non è contestabile) oppure diventa la leva per rafforzare il ruolo manageriale del dirigente scolastico che, essendo responsabile dei risultati, deve avere un effettivo potere gestionale senza effettive limitazioni”. (Mauceri, 2000, I: 903)

A vent'anni dal Regolamento sull'Autonomia DPR 275/99 resta di fatto incompiuta la reale attuazione dell'autonomia stessa secondo i principi del legislatore.

Ancora oggi, ci si trova in presenza di un *cantiere aperto*, di una non chiara definizione di chi sia il soggetto a cui appartiene la singola scuola e di quale sia lo strumento di governo abilitato a tradurre in proposte operative le varie dimensioni attribuite al suo ruolo.

A conferma di questa analisi, sempre più frequentemente si assiste ad una proliferazione di strumenti diversi e polivalenti, che nel tentativo di snellire le procedure, di fatto allungano i tempi per il raggiungimento degli obiettivi o non rappresentano con precisione la situazione reale.

Partendo dal presupposto che il cambiamento degli strumenti non segue i tempi del cambiamento delle politiche, si potrebbe correre il rischio di trovarsi di fronte a situazioni di stallo o confusione per il raggiungimento dei fini.

Un esempio concreto di quanto espresso lo troviamo anche nella scelta dei *criteri di valutazione del Dirigente scolastico e degli strumenti da utilizzare* per individuare i risultati da lui conseguiti nell'istituzione cui è preposto.

Il problema che si impone alla riflessione è capire: *come e in che modo l'azione di normazione e controllo influisce sull'agire sociale, sull'operato dei dirigenti scolastici e sui risultati che ne conseguono? Quanto l'attività normativa è di aiuto* nello svolgimento delle loro funzioni e quali effetti, vincoli e opportunità produce? *La normativa vigente, se correttamente applicata, può essere considerata una leva o un vincolo* che irrigidisce e appesantisce il sistema nella sua complessità?

Riprendendo un concetto esposto da Bonazzi, l'analisi delle questioni sopra esposte porterebbe ad affermare che :

Ogni persona contribuisce in maggiore o minore misura, con maggiore o minore consapevolezza, a creare la cultura e il clima interno, a interpretare le normative, a fissare i rapporti di potere, a stabilire i livelli di efficienza, le aspettative e l'immagine che l'organizzazione ha nell'ambiente circostante [...] Da un lato le organizzazioni in quanto strutture condizionano l'azione dei soggetti attraverso vincoli normativi, tecnici, economici e culturali; dall'altro lato i soggetti nel modo in cui interpretano e modificano quei vincoli mettono in atto un processo che giorno per giorno riproduce e (modifica) quelle organizzazioni. (Bonazzi 2002:20)

Tale concetto va a rinforzare la tesi del sociologo inglese Giddens, secondo cui è importante studiare e considerare sia le *organizzazioni formali* come istituzioni, sia le *micro-organizzazioni*, che riflettono la vita quotidiana, nell'attuazione dei processi di strutturazione e costruzione delle varie dinamiche.

Riportando questa posizione al profilo istituzionale del Dirigente scolastico italiano richiesto dalla normativa vigente, si delinea la necessità di costruire un ruolo professionale poliedrico, che sappia manifestarsi almeno in *due dimensioni*, quelle *verticale ed orizzontale*.

La *dimensione verticale* lo impegna in attività esecutive di tipo gerarchico legate alla filiera dell'amministrazione, nel suo ruolo di custode e garante della legalità e di funzionario dello Stato.

La *dimensione orizzontale* lo impegna in procedure di coordinamento nelle varie attività della comunità scolastica, in quanto attore e regista di dinamiche culturali, professionali, cooperative, collaborative ed umane, capace di, condividere speranze e prospettive, nonché gestire gli eventuali conflitti e tensioni con la giusta distanza critica.(Cerini, 2015)

La ricostruzione del ruolo svolto attualmente dal dirigente scolastico risulta molto complessa, caratterizzata com'è da luci e da ombre, e non può non tener presente anche le diverse sfere di competenza dei soggetti che intervengono nella comunità scolastica, tra cui gli *organi collegiali* chiamati a contribuire alla *'gestione sociale della scuola'* e gli *Enti locali*.

L' *intreccio di competenze* è sempre più fondamentale per comprendere la reale dilatazione dei poteri dirigenziali, previsti dalla normativa vigente, e le effettive dinamiche dei rapporti che si instaurano quotidianamente nella realtà scolastica.

In questo variegato scenario, tutti i soggetti professionali, compresi i Dirigenti scolastici, sono "fortemente sollecitati a ridefinire compiti, strumenti operativi, competenze, orizzonti e perfino il senso della propria azione professionale."(Benadusi, Consoli 2004: 10)

Si afferma in diversi contesti che il compito della scuola, oggi, non è più quello di trasmettere conoscenze formali e standardizzate, ma quello di *formare il capitale umano, il capitale sociale e il capitale decisionale* appropriati alle nuove condizioni economico-sociali.

Su questi diversi aspetti del *concetto di capitale*, articolato dettagliatamente nel lavoro di Hargreaves & Fullan (2012), si è sviluppato un ampio e complesso dibattito che non trova consenso fra chi sottolinea il valore delle conoscenze come capitali e chi è più proiettato a considerare il richiamo a valori morali che possano orientare la scuola in un tempo di crisi.

Secondo Hargreaves & Fullan (2012) il "capitale umano", è da considerare in colui che attraverso il *paradigma della riflessività* sviluppa la sua professionalità nel prendere decisioni in situazioni complesse, riflettendo *nell'azione* mentre improvvisa la soluzione di un problema e *sull'azione* ragionando a posteriori su quanto si è fatto.

Allo sviluppo di queste competenze si arriva attraverso un investimento continuo in auto-formazione, produzione e consumo della conoscenza, in rete e fuori dai luoghi formali dell'istruzione.

Ai dirigenti scolastici è richiesto un ruolo di guida del cambiamento, attraverso una dialettica che eredita le buone prassi e li riconfigura come innovatori di un sistema integrato, dotati di nuove sensibilità, nuovi modi di pensare, nuovi obiettivi, nuovi modi per capire chi si ha di fronte, al fine di realizzare un continuo adattamento in cui passato e presente convivono.

A queste competenze si aggiunge la capacità di concretizzare una forte *leadership educativa e valoriale* che potrebbe essere leva per sviluppare il capitale sociale interno ed esterno, attraverso una responsabilità collettiva ed una collaborazione concorrenziale per il bene di tutti nel sistema.

Anche il profilo professionale del Dirigente scolastico prefigurato dalla normativa vigente e dal recente 'Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dell'Area dirigenziale Istruzione e Ricerca triennio 2016-2018, siglato tra l'ARAN e le organizzazioni e confederazioni sindacali rappresentative l'8 luglio 2019, richiede che il dirigente scolastico oltre che assolvere agli obblighi e ai doveri istituzionali, posseda diverse competenze, tra cui le capacità di correlazionarsi con le diverse componenti sociali, politiche, amministrative e ambientali del contesto territoriale di riferimento e della collettività, per perseguire gli obiettivi di innovazione, qualità dei servizi e miglioramento organizzativo dell'amministrazione, con la possibilità di esercitare la delega di funzioni e firma in caso di assenza. Viene delineato un nuovo modello di relazioni sindacali che faccia leva sulla partecipazione consapevole e sul dialogo costruttivo e trasparente.

Tale necessità nasce dalla consapevolezza che non è più pensabile per lo svolgimento del ruolo di Dirigente scolastico porre in essere azioni isolate.

L'azione sistemica ed integrata di ogni componente aiuterebbe ad applicare il principio di interdipendenza, secondo cui ciascuna parte dipende dalle altre e con esse agisce producendo effetti anche sulla governance del Dirigente scolastico.

Importanza rilevante assumono anche i *supporti e le partnership* che le strutture esterne possono fornire alla scuola, al fine di rafforzare il senso di appartenenza alla comunità scolastica e territoriale ed evitare sovrapposizioni di interventi, nonché spreco di risorse umane e finanziarie.

Con questa *vision* tutti gli *stakeholders* potrebbero beneficiare di azioni efficaci rispondenti ai loro reali bisogni.

Quello che diventa fondamentale è garantire un agire dirigenziale nell'ottica della correttezza, trasparenza, efficienza, efficacia ed economicità attraverso l'applicazione e l'interpretazione corretta delle normative e del Codice disciplinare, prodotte dal Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca e da altri Ministeri su temi relativi alle norme sull'autonomia scolastica L.59/97, DPR 275/99; al Regolamento sulla gestione amministrativo contabile delle istituzioni scolastiche D.I.129/2018; al Nuovo codice dei contratti pubblici D.lgs 163/2006, L.133/2008; al Nuovo codice degli appalti del 2012; al D.lgs 97/2016 su anticorruzione e trasparenza.

Particolare rilievo ed attenzione viene posta anche sulle responsabilità afferenti alla sicurezza dei dati informatici attraverso la C. n.2 /2017 dell'Agencia per l'Italia Digitale e il Regolamento dell'Unione europea in materia di trattamento dei dati personali e di privacy GDPR 679/2016.

L'attuale quadro normativo, qui sinteticamente richiamato per ragioni di spazio, merita un ulteriore approfondimento nei contenuti dei diversi articoli, al fine di comprendere perché *questo ruolo*, per quanto spinto verso richieste di innovazioni e sperimentazioni nell'ottica del continuo miglioramento del servizio, *di fatto resti molto legato a vincoli normativi e burocratici* che gli impongono un agire condizionato non pienamente rispondente ai principi dell'Autonomia organizzativa, gestionale e didattica.

Si tratta di *approfondire le questioni su come*, nonostante questi vincoli, *un Dirigente scolastico possa*, nel suo lavoro quotidiano, *valorizzare le risorse umane* e le diverse *partnership interne ed esterne*, *curando le relazioni attraverso l'ascolto e l'interpretazione dei bisogni di ciascuna componente?*

Le istituzioni scolastiche stanno svolgendo un buon esercizio di riflessione sul proprio operato attraverso le azioni promosse dal MIUR con il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) delineato nel DPR 80/2013. Esso si configura come punto di riferimento innovativo per la promozione di processi di autovalutazione e rendicontazione sociale nell'ottica del miglioramento continuo. Peraltro, appare di problematica soluzione la questione della effettiva e concreta realizzabilità di quanto la normativa impone a tale dirigenza, tenendo presente anche i riflessi e le ricadute che si hanno sulla sfera personale e familiare dei dirigenti scolastici, costretti in alcuni casi a dover dirigere più istituzioni scolastiche con un numero considerevole di alunni in plessi dislocati in più comuni.

Da quanto esposto, ho constatato una evidente discrasia *tra* quanto *la normativa vigente* italiana richiede ai dirigenti scolastici, con conseguenti responsabilità di ogni tipo, esplicitate sopra, e altri due *fattori di criticità* della dirigenza entrambi legati al *reclutamento e alla formazione*.

Nel luglio 2008 con il DPR 140 è stato regolamentato il reclutamento della dirigenza scolastica, portando il requisito di servizio minimo a cinque anni, per poter accedere al concorso considerando anche il servizio svolto nel periodo pre-ruolo.

Correlata al reclutamento c'è la problematica della formazione. Infatti in Italia non esistono specifici percorsi universitari finalizzati alla preparazione dei dirigenti scolastici. Tale formazione è realizzata in autoformazione, dagli aspiranti dirigenti che devono costruirsi autonomamente le competenze organizzative, oppure facendo riferimento a master di II livello universitari e a specifici corsi di preparazione propedeutici realizzati da Enti di formazione riconosciuti. Guardando i programmi, di queste modalità formative, si rileva che le *tematiche di studio delle organizzazioni complesse* sono parte integrante del percorso di studio, poiché rientrano tra gli argomenti di preparazione richiesti dal concorso di accesso alla dirigenza, sia per le prove di selezione scritte che per quelle orali, ma si è ben lontani dal poter pensare che studiate ai fini della partecipazione ad un concorso, siano interiorizzate e padroneggiate consapevolmente dai dirigenti e dalle loro comunità scolastiche.

A seguito di quanto esposto, considero opportuno concludere, questa parte di lavoro con la stessa consapevolezza sostenuta da Benadusi (1997: 483)

"si può osservare che gli studi in materia di organizzazione scolastica possono avanzare anche in Italia a tre condizioni:

- a) che si cerchi di costruire un quadro teorico di riferimento, facendo leva sugli apporti stranieri più interessanti, e su una prospettiva di tipo pluridisciplinare;
- b) che si cerchino di raccordare le dimensioni micro e macro dell'analisi;
- c) che si usino, insieme ai tradizionali metodi quantitativi, metodi qualitativi che in questo ambito appaiono indispensabili: *case-studies* di tipo etnografico, analisi storico-documentali, indagini comparative."

Solo attraverso uno studio serio di analisi, scientificamente validate e di lunga durata, è possibile ipotizzare che un dirigente diventi esperto nella cultura organizzativa e sappia adeguare quella più idonea al contesto scolastico.

Al fine di delineare un quadro di sintesi per quanto sopra esposto, ho ritenuto utile costruire le seguenti tabelle che ci mostrano l'evoluzione delle definizioni e del ruolo rivestito dal capo d'istituto in Italia a partire dal 1923.

**Tab.1: Riepilogo di *caratteristiche, strategie metodologiche e strumenti*, corrispondenti alla definizione del capo d'Istituto in Italia, nel modello organizzativo razionale/burocratico**

Modello organizzativo	Concetto e paradigmi afferenti	Caratteristiche	Strategie metodologiche di azione	Strumenti	Definizione del Capo d'ISTITUTO	Definizioni della Tipologia di Leadership
Razionale Burocratico	government	Monistico Accentrato Chiuso Verticistico Funzionale Disegnato in vista di un progetto politico	Gerarchica Top-down Centrato sul prodotto e sui risultati Autoritario	Controllo diretto Distinzione dei ruoli Standardizzazione meccanica delle procedure e dei contenuti	<b>Preside</b> per le scuole superiori <b>Direttore didattico</b> per le scuole infanzia e primaria	

Fonte: Rielaborazione propria

**Tab.1a: Riepilogo di *caratteristiche, strategie metodologiche e strumenti*, corrispondenti alla definizione del capo d'Istituto in Italia, nel modello organizzativo a sistema naturale**

Modello organizzativo	Concetto e paradigmi afferenti	Caratteristiche	Strategie metodologiche di azione	Strumenti	Definizione del Capo d'ISTITUTO	Definizioni della Tipologia di Leadership
A Sistema naturale  Burocratico Professionale  Neo- Istituzionalismo  Neoliberale	Nicchia ambientale    Governance  New public management	Pluralistico Polimorfo Decentrato Professionale Democrazia partecipativa Orientato ai risultati e all'efficacia	Transazioni orizzontali delle relazioni Bottom-up Aperto complesso Autonomia regolata, quasi-mercato, logica, a gestione imprenditoriale Coinvolgimento degli-attori nell'organizzazione attraverso: 1-modalità di comunicazione 2- relazioni umane 3-leadership Influenza reciproca Considera l'ambiente sociale e culturale	Comunicazione formalizzata in organigrammi Creazione di 2 sub sistemi: 1-amministrativo 2-didattico Analisi dei processi decisionali Valorizzazione delle mappe mentali Leggi, circolari, procedure organizzative a matrice Glossario per la comunicazione implicita tra i vari ruoli Script	Dirigente manager/ imprenditore  Dirigente Leader	(Serpieri, 2002, 2008, 2012,2017), (Scheerens, 2018), (Paletta, 2014, 2015,2016,2020)  Leadership educativa/ Didattica  Leadership trasformativa  Leadership distribuita o collettiva

Fonte: Rielaborazione propria

**Tab.1b: Riepilogo di *caratteristiche, strategie metodologiche e strumenti*, corrispondenti alla definizione del capo d'Istituto in Italia, nel modello organizzativo a sistema cooperativo.**

Modello organizzativo	Concetto e paradigmi afferenti	Caratteristiche	Strategie metodologiche di azione	Strumenti	Definizione del Capo d'ISTITUTO	Definizioni della Tipologia di Leadership (Serpieri, 2002, 2008, 2012, 2017), (Scheerens,2018) (Paletta, 2014, 2015,2016,2020)
A sistema cooperativo  Orientato alla partecipazione sociale  Auto-organizzato  A integrazione delle funzioni  NEO-FUNZIONALISTA	Governance partecipata  Governance negoziata  Interpretativo della complessità  Efficacia educativa integrativa o comprensiva e multilivello (Scheerens, 2018:89)  Social innovation  Nuovo umanesimo  Approccio orientato alla persona  Organizzazione focalizzata sull'apprendimento	Cooperazione Decentrato istituzionale  Sistema educativo multilivello  Aperto  Con scarsi livelli di gerarchia formale  Disegno radiale con struttura paritaria  Dinamiche organizzative democratiche orientate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• al servizio/etica</li> <li>• al governo dei problemi</li> <li>• all'attenzione alle relazioni umane</li> <li>• FOLLOWERSHIP</li> <li>• STEWARDSHIP</li> </ul> Uomo al centro  Educazione al carattere  Recupero qualità morali ed etiche  Creare valore nuovo  Cambiamenti nel modo di concepire il mondo  Comunità di pratiche  Interdipendenze funzionali tra i processi decisionali, operativi e relazionali  Competenze socio-emotive (transcalarità; processualità; cronospazialità; discontinuità pluralità di punti di vista, empatia, mens critica, interdipendenza e responsabilità)	Chiedersi quale <b>sensò/consenso</b> vogliamo costruire nel modello organizzativo?  Incentivazione della fiducia nelle pratiche relazionali e di collaborazione  Circolarità delle procedure, dialogo e servizio  Valorizzazione dei Team eterogenei auto-organizzati, che espandono il potenziale individuale  Gestione della complessità  Predisposizione alle innovazioni e alla risoluzione dei problemi contingenti.  Utilizzo degli incentivi  Rispetto delle differenze  Saper dare risposte costruttive a problemi sociali  Essere fonte di trasformazione sociale  Essere motore di cambiamento  Essere agente di miglioramento degli individui e delle comunità e delle tecnologie  Utilizzo delle tecnologie e dei diversi strumenti in modo interattivo e costruttivo.	Leadership  Middle management  Dispersed control network inter-organizzativo, design e future thinking  organizzazione a rete,  Innovazione  Multidisciplinarietà  Creatività  Grandi idee  Pratiche riflessive  Conoscenze tacite/esplicite  Competenze previsionali, trasformative  Utilizzo di tecnologie organizzazioni come processi, eventi dinamici in continuo divenire,	<b>Dirigente Competente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nella conoscenza della cultura organizzativa</li> <li>• in funzioni giuridiche gestionali e valoriali</li> </ul> Centrato sui valori  Consulente paritetico strutturato (coordinamento strutturale) legittimato dalle norme di responsabilità collegiale attento al dialogo e al benessere organizzativo, capace di attuare trasformazioni sociali nell'ottica della sostenibilità e delle nuove sfide, duttile e predisposto al cambiamento esperto a rispondere alle sollecitazioni ambientali. capace di tenere in equilibrio le esigenze degli stakeholder, valorizzando al massimo il capitale umano interno.	Leadership organizzativa  Leader System  Leader Servant Leader dei Leader  Leadership della scuola in qualità di metacontrollo

Fonte: Rielaborazione propria

## Cap. 4 CARATTERISTICHE, FUNZIONI E RUOLO DEI CAPI D'ISTITUTO IN ALTRE INDAGINI INTERNAZIONALI, EUROPEE, ITALIANE

Il quadro di sintesi delineato nel precedente capitolo porta a sostenere che il ruolo di capo d'Istituto è stato e continua ad essere in divenire, e considerata questa peculiarità si converge con l'osservazione di Fischer (2002: 35), secondo cui "La trasformazione del ruolo tradizionale dei capi d'Istituto impone, a molti di essi, l'esigenza di cambiare la propria identità. Infatti quanti hanno scelto questa carriera per 'contribuire a cambiare la scuola' non potranno che essere soddisfatti. Al contrario per quelli che hanno una visione del proprio ruolo di tipo meramente gestionale, o magari da 'nonni', oppure si comportano da 'mosche cocchiere' o da 'venditori di fumo', o invece, sono semplicemente fuggiti dal lavoro in classe con gli allievi cercando di guadagnare un po' meglio, il mutamento è difficile, se non impossibile: oltre tutto le regole del gioco sono cambiate durante la partita".

In effetti, continuano a cambiare continuamente.

Partendo da questa consapevolezza di continuo mutamento, le *analisi empiriche* diventano un 'faro', un punto di riferimento importante da cui avviarsi per sviluppare ulteriori campi di ricerca e per articolare considerazioni *relativamente a*:

- *funzioni e ruoli* concretamente praticati dai dirigenti scolastici negli aspetti gestionali e formativi;
- analisi delle loro *competenze*;
- analisi della *formazione*;
- analisi dei *processi decisionali*;
- analisi del *clima relazionale*;
- analisi dei *cambiamenti* che si manifestano nello *spazio e nel tempo*.

Per rispondere a tali questioni, particolarmente interessanti sono stati i risultati di alcune ricerche svolte a livello internazionale, in Europa e in Italia, sui capi d'Istituto.

Prima di focalizzarsi sulle indagini svolte in Italia, si è ritenuto utile fare riferimento anche ad alcune indagini realizzate a livello internazionale e in Europa, che pur avendo come focus di ricerca diversi aspetti del contesto scolastico, hanno comunque dedicato alcune sezioni di analisi sui 'Principal' o 'Headmaster' che dirigono le istituzioni scolastiche, con logiche e politiche diverse da quelle italiane.

La descrizione delle caratteristiche esaminate nelle diverse indagini considerate è esplicitata in maniera sintetica nei seguenti paragrafi.

L'obiettivo di tale scelta è poter evidenziare gli aspetti in comune, su cui poter fare delle *letture comparate e critiche* di quanto emerso.

### 4.1 Indagine internazionale TALIS svolta nel 2018

L'indagine TALIS 2018 (*Teachers and school leaders*) è confluita in due pubblicazioni "*Talis 2018 Results, Teachers and school leaders as lifelong learners*" Volume I (2019)<sup>21</sup> in cui sono considerate le competenze dei docenti e la professionalità dei dirigenti scolastici, e "*Talis 2018 Results, Teachers and school leaders as Valued Professionals*" Volume II (2020)<sup>22</sup> che si focalizza sul prestigio, sulle opportunità di carriera, sulla cultura collaborativa e su responsabilità ed autonomia.

---

21 Volume I <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

22 Volume II <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>

TALIS è un grande sondaggio internazionale realizzato dall'OCSE<sup>23</sup>, che coinvolge quasi 50 paesi, ed è rivolto a docenti e dirigenti scolastici di scuole pubbliche e private, *per conoscere le loro condizioni di lavoro e gli ambienti di apprendimento utilizzati nel sistema istruzione*. Essa ogni cinque anni fornisce un barometro sullo stato delle due professionalità, allo scopo di orientare i decisori politici per trovare pratiche di miglioramento del sistema d'istruzione educativo e per fornire ai ricercatori numerosi dati su cui impostare le loro ulteriori ricerche ed approfondimenti.

In Italia è curata dall'Area indagini internazionali di INVALSI.

Tra i temi esplorati in questa indagine troviamo:

- “le pratiche didattiche degli insegnanti;
- *la leadership* scolastica;
- le pratiche professionali degli insegnanti;
- la formazione e preparazione iniziale degli insegnanti;
- il feedback e lo sviluppo degli insegnanti;
- il clima scolastico;
- la soddisfazione sul lavoro svolto;
- le questioni relative alle risorse umane docenti e alle relazioni con gli stakeholder;
- l'autoefficacia degli insegnanti.”<sup>24</sup>

Tutte queste tematiche sono state analizzate con uno sguardo al plurale sui temi trasversali *dell'innovazione, dell'equità e della diversità*.

I risultati dell'indagine 2018 seguono le altre realizzate in precedenza.

*La prima è stata realizzata nel 2008*, ed era rivolta unicamente alle scuole secondarie inferiori, con un campione di almeno 200 scuole e 20 docenti per ognuna, per un totale di circa 4000 docenti e 200 dirigenti.

*La seconda è stata realizzata nel 2013* ed ha coinvolto 34 paesi OCSE, di cui 19 dell'Unione Europea (OECD, 2014). In questa indagine alcuni Paesi, tra cui l'Italia, hanno scelto di allargarla anche alle scuole di istruzione secondaria superiore. Sono stati predisposti due distinti questionari sia per i docenti che per i dirigenti scolastici. In Europa hanno risposto più di 55.000 docenti provenienti da circa 3.300 scuole. In Italia la somministrazione del questionario è avvenuta on line ed hanno partecipato 3.337 docenti e 194 dirigenti scolastici.<sup>25</sup>

Dai dati emerge un elemento importante, cioè che, in Italia solo pochi docenti ricevono una valutazione formale della propria azione educativa e della loro professionalità, con un limitatissimo ricorso a *sistemi di valutazione formale del lavoro svolto dai docenti*.

Nell'indagine Talis 2018 hanno partecipato circa 260.000 docenti e 15.000 istituti scolastici di 48 Paesi ed Economia.

Dall'indagine emerge che i dirigenti scolastici italiani hanno in media 56 anni, età superiore rispetto alla media dei dirigenti dei Paesi OCSE e delle economie partecipanti a TALIS, che è di 52 anni.

Le donne rappresentano il 69%, rispetto alla media che è di 47%. Supera la media OCSE (che è del 20%) anche il numero dei dirigenti con 60 anni e oltre. Resta uguale alla media (10) il numero di anni di servizio nel ruolo di dirigenti scolastici.

Per quanto riguarda la formazione, i dirigenti dei Paesi OCSE considerano il *mentoring*, una strategia di supporto e affiancamento molto importante per il lavoro dei docenti. Tuttavia, se negli altri Paesi si registra il 22% di questa pratica, in Italia è utilizzata solo per il 5%, ed è obbligatoria solo per i docenti neoassunti nell'anno di prova.

In generale nei Paesi OCSE la formazione dei dirigenti è superiore a quella dei docenti.

Ad una media OCSE del 54% di formazione per leader, troviamo un 61% dei dirigenti scolastici italiani che hanno completato un programma o corso di amministrazione scolastica e 43% un corso formativo in leadership educativa prima di assumere il ruolo di dirigente. Sembra che questa tematica sia meno rilevante nella formazione dei dirigenti italiani e per la loro efficacia organizzativa.

---

23 OCSE è l' Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in inglese corrisponde all'acronimo OECD Organization for Economic Cooperation and Development. <http://www.oecd.org/education/talis/>

24 <https://www.invalsiopen.it/indagine-insegnanti-ocse-talis/>

25 Il Rapporto completo “*Talis 2013.Results An International Perspective on Teaching and Learning*” può essere consultato all'indirizzo web [www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm](http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm)

La partecipazione alle attività di *formazione in servizio* è intorno al 100% sia per i Paesi OCSE che per l'Italia.

Secondo i dirigenti, nella formazione degli insegnanti sono carenti le competenze avanzate di TIC per l'insegnamento ed per il 31% il loro utilizzo è ostacolato da una inadeguatezza della tecnologia digitale per l'istruzione, a differenza della media OCSE che è del 25%.

In generale i docenti dei Paesi OCSE riconoscono che la formazione e lo sviluppo professionale basato sugli *approcci collaborativi* risultano più efficaci ed incisivi.

I dirigenti scolastici italiani rispetto ai colleghi dei paesi OCSE sono più *pessimisti* in riferimento al *riconoscimento sociale dei docenti*: nel 2013 ci era convinto l'8,1%, nel 2018 il 10,2%, contro una media OCSE del 37,0%. (OECD,2020: Tab. II 2.8)

In generale, dall'indagine emerge l'idea di fondo che sia i docenti che i dirigenti scolastici siano dei *'professionisti'*, *'knowledge workers avanzati'*, e pertanto *vadano valorizzati*, poiché a loro è richiesto di avere conoscenze e competenze innovative sempre più avanzate da utilizzare nei ruoli che rivestono nel campo lavorativo. Essi sono chiamati ad impegnare le loro energie per un miglioramento continuo e per lo *sviluppo di competenze collaborative*, con i colleghi e genitori, al fine di gestire al meglio ed in modo creativo le sfide che la società richiede.

I risultati dell'indagine offrono uno sguardo sulle loro opinioni sulla possibilità di poter svolgere la loro attività professionale *in team working*, sia nei processi decisionali autonomi che nelle attività di lavoro.

I risultati dell'indagine 2018 offrono anche *varie traiettorie*, determinanti, per consolidare la professionalizzazione specialistica delle carriere di insegnamento. In generale *questi professionisti* si percepiscono poco valorizzati dalla società, quindi *hanno uno scarso riconoscimento sociale*.

<sup>26</sup>“Il direttore dell'Istruzione e delle competenze dell'OCSE, Andreas Schleicher, ha affermato che l'idea di insegnanti professionisti e dirigenti scolastici non è statica e si evolve continuamente per affrontare le sfide che emergono nell'istruzione del 21° secolo. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono sempre più tenuti a svolgere nuovi compiti, come ad esempio lo sviluppo delle capacità sociali ed emotive degli studenti e la risposta alle esigenze di apprendimento individuali degli studenti", afferma. "Insegnare nel mondo di oggi richiede un nuovo tipo di professionalità unicamente moderno”.

Per quanto riguarda *i processi decisionali e l'autonomia* si osserva che il 56% dei dirigenti scolastici sostiene che i docenti – pur avendo dei ruoli specifici nello staff di gestione della scuola – mantengono un livello alto di responsabilità nella scelta dei materiali di apprendimento e nella definizione degli obiettivi disciplinari di insegnamento (libertà di insegnamento), ma il livello di responsabilità scende sui compiti relativi alle politiche scolastiche e al curriculum d'istruzione.

Infine per quanto riguarda la *gestione finanziaria*, il 68% dei dirigenti dichiara di avere una grande responsabilità su questo aspetto.

Un altro dato che emerge dall'indagine Talis 2018 è che i dirigenti dichiarano di *avere poco tempo e poche risorse per mettere in pratica forme di leadership educativa*.

## 4.2 Indagine europea GOETE svolta nel periodo 2010-2013

GOETE (2016) è l'acronimo di un progetto europeo (*Governance of educational Trajectories in Europe*), che ha coinvolto in un'analisi comparativa dei sistemi educativi in 8 nazioni (Finlandia, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Slovenia, Regno Unito).

L'indagine si è svolta nel periodo 2010-2013, ed è stata realizzata attraverso la somministrazione di un questionario che aveva come obiettivo quello di *studiare la gestione della relazione tra istruzione ed integrazione sociale*, analizzando nello specifico le *diverse traiettorie educative* dei giovani, *i meccanismi di regolazione* di queste traiettorie: frequenza, rendimento scolastico, *sviluppi e richieste del mercato del lavoro*, benessere e legami con l'istruzione, condizionamenti sociali per i giovani, governance educativa.

Oltre a questi meccanismi, l'indagine GOETE ha rilevato anche il comportamento e l'opinione dei vari attori coinvolti all'interno dell'organizzazione scolastica, sulle modalità di comunicazione e cooperazione tra scuole, sull'economia e sulla società civile.

---

<sup>26</sup> <https://www.teachermagazine.com.au/articles/talis-2018-valuing-teachers-and-school-leaders-as-professionals> (visitato il 15 giugno 2020)

Ha anche preso in esame se le voci ed opinioni di alunni e genitori sono ascoltati e in che misura le loro opinioni entrano nel processo decisionale.

In una *prospettiva comparativa* sono stati esplorati : discorsi e riforme per l'ingresso nella scuola, la progressione di carriera dei docenti, l'organizzazione del supporto, lo sviluppo dell'insegnamento.

Come è possibile intuire, in diverse delle azioni citate entra in gioco il ruolo del '*principal*' nella governance, che si differenzia nei diversi Paesi a seconda del condizionamento delle politiche educative.

Per tutti gli approfondimenti degli aspetti si rimanda alla consultazione degli 8 rapporti nazionali confluiti nella pubblicazione dei risultati (2016).

Nel contesto di questa tesi di ricerca sono stati presi in considerazione i dati relativi all'area della *governance* contenuti nel rapporto WP5 (*The view from the Principal's office. The opinions of principals from 8 European countries compared*)<sup>27</sup>.

Partendo dalla considerazione che la Conferenza di Lisbona dell'UE del 2000 ha posto come cambio di paradigma lo spostamento verso una "*economia basata sulla conoscenza*" per rafforzare la dimensione europea dell'istruzione e il "*modello educativo europeo*", in cui l'apprendimento permanente e l'informazione svolgono un ruolo centrale, *i dirigenti scolastici in Europa hanno assunto sempre più il ruolo di mediatori tra rilevanza sociale ed individuale e tra qualità ed equità.*

Nella ricerca in generale è emerso che ci sono delle *somiglianze nel ruolo del 'Principal'* in tutti i Paesi considerati, ma si riscontrano differenze se li consideriamo ad un livello dettagliato.

Guardando alla struttura di base dei sistemi educativi i paesi possono essere divisi in due gruppi: Finlandia, Italia, Slovenia, Polonia e Regno Unito dispongono di sistemi generalisti (la durata dell'istruzione è uguale per tutti, i contenuti tendono ad essere simili nei percorsi di base), mentre Germania, Paesi Bassi e Francia possono essere considerati sistemi di tipo differenziati (caratterizzati da canalizzazione formativa precoce e percorsi differenziati per diverse tipologie di studenti).

La governance dell'istruzione si riferisce principalmente al *grado di autonomia dei presidi* nel prendere decisioni riguardanti la loro scuola, inclusa la selezione degli alunni, il reclutamento degli insegnanti e la loro formazione. A questi elementi si aggiungono anche *i valori e i principi del preside* che influiscono notevolmente sulla scuola, in base al concetto di esercizio di potere delle sue funzioni.

Dati molto interessanti emergono sulle differenze relative alla *formazione ed esperienza lavorativa dei presidi*. Su queste dimensioni si è potuto constatare che non tutti i Paesi hanno programmi di *formazione* specifici per la qualifica dei capi d'istituto. In media l'81% dei presidi intervistati ha riferito di avere una formazione *manageriale*: Finlandia e Slovenia hanno percentuali superiori alla media per questa domanda, mentre la Francia si distingue con meno della metà dei rispondenti che hanno ricevuto questo tipo di formazione.

Per quanto riguarda *la loro esperienza lavorativa* come insegnanti prima di divenire presidi, le differenze sono ampie e possono essere viste come un fattore che influenza le loro prospettive sulla governance della scuola.

Si va da 3,09 anni in Francia a 12,47 nei Paesi Bassi, con una media totale di 9,15 anni. Considerando nel complesso la media della formazione e dell'esperienza lavorativa, la durata si aggira intorno a 19,6 anni.

Questo dato dimostra una certa *correlazione tra formazione ed esperienza lavorativa*, con la visione e la conoscenza approfondita dei diversi aspetti delle questioni scolastiche fondamentali.

Per quanto riguarda *il potere decisionale*, i presidi delle scuole nei Paesi inclusi nel progetto GOETE hanno vari gradi di potere su cui poter decidere in materia scolastica. In generale le decisioni dipendono dal grado di autonomia scolastica esercitata all'interno delle scuole. Tuttavia va precisato che il potere decisionale riguarda soprattutto: *metodi di insegnamento, assunzione del personale, curriculum, requisiti di ammissione degli alunni e decisioni finanziarie.*

Queste ultime, anche se rivestono una certa importanza, occupano un secondo posto rispetto alla priorità data al *reclutamento dei docenti*, ritenuto fondamentale ad eccezione di Francia e Slovenia, dove i metodi d'insegnamento sono stati considerati un settore decisionale più importante.

Accanto a questo, appare anche interessante comprendere come i *vari attori che ruotano intorno al contesto scolastico* hanno il potere di controllare le decisioni prese dalla scuola.

In generale si osserva un andamento in cui i presidi considerano se *stessi attori determinanti riguardo alle decisioni a scuola*, nonostante la variazione tra le aree decisionali.

---

27 Responsible partners: University of Turku, Warsaw School of Economics. University of Frankfurt

L'unico Paese, in cui tale situazione non si verifica è l'Italia.

I dirigenti scolastici italiani ritengono che *i docenti, le autorità locali, regionali e statali abbiano maggiore influenza* sulle questioni scolastiche e ne condizionano fortemente il processo decisionale ed organizzativo delle singole autonomie scolastiche.

*Nel Regno Unito, gli alunni* sono stati considerati più determinanti sulle decisioni a scuola che negli altri Paesi.

Guardando la dimensione della modalità di *coinvolgimento di alunni e genitori nella governance* della scuola e le loro modalità di partecipazione agli affari scolastici, se, per la maggior parte dei Paesi europei, le forme più praticate di partecipazione degli alunni sono state quelle dei rappresentanti di classe, in Finlandia e Slovenia si registrano anche altre forme di partecipazione degli studenti.

Altro aspetto considerato è il *grado di soddisfazione per la preparazione degli insegnanti*.

In media in nessuno dei Paesi intervistati i presidi hanno valutato buona la preparazione degli insegnanti, tranne che per i metodi di insegnamento individualizzati, un po' meno per gli svantaggi educativi in generale.

L'elemento predominante emergente dall'indagine GOETE nei paesi considerati è che *la governance dell'istruzione in Europa e le relazioni tra governance e contesti in cui operano le istituzioni scolastiche* stanno cambiando rapidamente, poiché influenzati dalle logiche *dell'economia basata sulla conoscenza, dalla concezione dell'apprendimento permanente e dal New public management*.

Nella maggior parte di questi Paesi la *cooperazione è piuttosto debole* e ci sono *poche sinergie* attivate con attori esterni.

### 4.3 Indagine europea EURYDICE svolta nel 2018

La rete europea Eurydice ha portato avanti in questi anni diversi studi, prevalentemente su dati secondari di fonte amministrativa, tra cui *"Cifre chiave sugli insegnanti e i capi d'Istituto in Europa 2012"* e [...] *Teachers and school heads' salaries 2015/2016*, dei quali sono stati estrapolati i paragrafi dedicati al capo d'istituto" (INDIRE, 2018:7)

Nel lavoro editoriale di INDIRE (2018) il focus di attenzione è stato posto sul Capo d'istituto di cinque paesi europei: Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra e Spagna.

Sono state considerate tre macro aree: *Modalità di reclutamento del capo d'istituto, il ruolo del capo d'Istituto e la retribuzione*.

L'analisi di queste dimensioni ci forniscono dei quadri interessanti su cui poter fare delle considerazioni e comparazioni che vanno comunque ad incidere sugli altri aspetti della governance di un capo d'istituto.

Per quanto riguarda le *Modalità di reclutamento*, in quasi tutti i Paesi è *richiesta l'esperienza di insegnamento* tranne che per la Norvegia in cui è richiesta l'esperienza amministrativa e una formazione specifica per i dirigenti. In Lituania vengono anche richieste competenze manageriali e di leadership.

In linea di massima prevale la forma di *reclutamento aperta* tramite concorsi tranne che per Germania, Grecia, Cipro e Lussemburgo che invece utilizzano la forma di selezione per titoli (qualifiche, anni di servizio, sviluppo professionale continuo, pubblicazioni ecc) e predisposizione di una graduatoria di merito.

In generale in Europa in 21 paesi è richiesta anche la *formazione specifica* che varia per tipologia e modalità di erogazione.

"La durata della formazione per i dirigenti varia da una settimana (Romania) a un programma di istruzione superiore di secondo livello da 60ECTS a Malta. I moduli comuni includono competenze manageriali, comunicative, di team building e di leadership, sviluppo scolastico, diritto ed organizzazione della scuola, Alcuni paesi definiscono chiaramente una componente pratica oltre al contenuto più teorico" (idem, 2018:12).

Particolarmente diffusa è la formazione prima della nomina e con Enti di formazione diversi.

Per quanto riguarda *il ruolo del capo d'Istituto* le principali differenze che emergono tra i paesi sono: *leadership poco condivisa*, dato che il capo d'istituto si interfaccia con un numero ristretto di collaboratori o solo con le parti interessate e *scarse esperienze innovative*.

I gruppi di leadership specifici sono distribuiti in modo diversificato per ogni paese.

A livello d'istituto sono sostanzialmente gruppi informali che offrono contributi professionali ai dirigenti, ma non c'è formalizzazione né retribuzione specifica per i ruoli svolti.

Relativamente alla differenza di genere, le donne dirigenti con oltre il 75% prevalgono per il settore primario, mentre i dirigenti di genere maschile prevalgono negli Istituti secondari.

In 23 paesi è considerato un dovere professionale *lo sviluppo continuo della professionalità* che si concretizza attraverso molteplici esperienze formative di *training on the job*.

In Irlanda viene offerto un programma di formazione per lo sviluppo della leadership per il servizio scolastico, attraverso l'affiancamento con capi d'istituto che hanno maturato diverse *esperienze*, lavorando collegialmente con equipe scolastiche, su dimensioni diverse.

L'indicatore relativo alla *retribuzione* ci mostra delle differenziazioni, nel senso che, anche se in generale rimane più alto dello stipendio minimo degli insegnanti, comunque è *calcolato in base ad alcuni parametri* tra cui il numero degli alunni o l'ordine di scuola.

Dall'indagine è emerso che in alcuni Paesi la retribuzione è maggiore per chi dirige istituti secondari, per altri è uguale tra i due livelli di scuola, per altri ancora, tra cui l'Italia, la retribuzione è correlata a diversi indicatori che determinano l'ammontare di stipendi minimi o massimi, indipendentemente se si dirigono scuole di primo o secondo grado.

#### 4.4 Indagine italiana svolta nel 1997

Questa indagine è stata realizzata da Fischer e Masuelli nel 1997 e poi confluita nella pubblicazione del 1998 dal titolo *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*. In questa ricerca veniva messo in evidenza *“l'utilità di comprendere gli orientamenti culturali, i modi di sentire e le consapevolezze che sono il presupposto per la professionalità dei dirigenti scolastici”* (Fischer in Fischer, Fischer e Masuelli 2002:35).

La rilevazione è stata svolta nel 1997 per individuare *“l'identità della categoria”*, e si è concentrata principalmente su *“caratteristiche sociologiche, quadro dei rapporti professionali con i diversi soggetti che compongono l'ambiente scolastico, l'individuazione del profilo professionale sviluppato in risposta alle nuove funzioni da svolgere e le problematiche connesse con la formazione in servizio e il reclutamento.”* (*Idem* pp.35-36)

Da questa ricerca emergeva *un ruolo di supporto e di conciliazione dei conflitti*.

L'analisi si concentrava sulla costruzione di *tipologie* di capi d'istituto. La prima tipologia, in cui si identifica il 32% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori *“Innovatori ad ampio raggio”*. Essi sono caratterizzati da un orientamento volto alla realizzazione di un nuovo contesto organizzativo, che tenga insieme diversi elementi, tra cui l'aspetto amministrativo, finanziario, le consapevolezze della leadership, l'adesione alle logiche del management scolastico. Essi hanno una buona autorappresentazione dei rapporti con i docenti.

La seconda tipologia, in cui si identifica il 25,4% dei rispondenti, è stata denominata *“Moderati a vocazione gestionale”*. Sono caratterizzati da una buona propensione agli aspetti di innovazione gestionale, amministrativa e finanziaria dell'autonomia; cauta attenzione agli aspetti didattici ed organizzativi; una buona convinzione delle funzioni di leadership; una moderata attenzione al management scolastico. Verso i docenti manifestano tentazioni dirigistiche.

La terza tipologia, in cui si identifica il 27,2% dei rispondenti, è stata denominata *“Moderati a vocazione didattica”*. Essi privilegiano le dimensioni didattiche organizzative; sottovalutano quelle di carattere gestionale ed organizzativo finanziario; attribuiscono media importanza alle funzioni di leadership, vedono il management scolastico limitato alla gestione della didattica. Con i docenti instaurano un rapporto di supporto.

La quarta tipologia, in cui si identifica il 15,5% dei rispondenti, è stata denominata *“Conservatori”*. Essi ritengono poco persuasive le tematiche dell'autonomia e del cambiamento; raramente collocano la dimensione organizzativo-gestionale e le funzioni di leadership nella prospettiva autonomistica. Con i docenti instaurano prevalentemente relazioni autoritarie (Fischer e Masuelli 1998, pp.173.194).

## 4.5 Indagine italiana svolta nel 2000

La seconda indagine sui dirigenti scolastici, è stata realizzata da Fischer, Fischer e Masuelli nel 2000, ed è poi confluita nella pubblicazione del 2002 dal titolo *I dirigenti nella scuola dell'Autonomia*.

In questa ricerca venivano messe in evidenza *le diverse modalità di interpretazione del ruolo sotto il profilo professionale e culturale*.

Infatti l'indagine si inseriva nell'ambito di una ricerca dal titolo "Le funzioni del dirigente scolastico e delle nuove figure professionali nel quadro delle trasformazioni dell'autonomia attraverso l'evoluzione dei compiti di ruolo. [Questa ricerca ha approfondito i temi della precedente,] confrontando gli atteggiamenti e le valutazioni dei dirigenti scolastici con le novità della normativa nel frattempo realizzata: è stata rivolta particolare attenzione *all'organizzazione della scuola e soprattutto alla questione della leadership*.

[L'indagine svolta nel 2000] ha anche permesso di costruire un panel di 476 capi d'istituto, che hanno risposto ai questionari delle due ricerche, consentendo una migliore comprensione delle modificazioni intervenute nei comportamenti e nelle determinazioni nell'arco di poco più di tre anni, periodo nel quale vi sono stati cambiamenti di così ampio rilievo nella scuola italiana" (Fischer in Fischer, Fischer e Masuelli 2002:36-37).

L'obiettivo è stato quello di *conoscere cosa è cambiato* in questo arco temporale nella loro *identità, nelle loro percezioni* e soprattutto scoprire se ci sono state delle evoluzioni nella categoria professionale a seguito della formazione svolta per l'attribuzione della dirigenza – che comunque doveva integrarsi con quella di base e con quella continua da portare avanti, al fine di definire meglio qual è il nuovo profilo professionale richiesto dalla scuola dell'autonomia.

L'indagine, oltre a considerare le caratteristiche sociodemografiche dei dirigenti scolastici, ha posto l'attenzione sul loro profilo professionale, sui cambiamenti dell'atteggiamento verso l'autonomia scolastica, sulla valutazione delle prestazioni professionali dei docenti e sui rapporti tra dirigente ed insegnanti.

Il punto focale è stata la figura del dirigente scolastico come *leader che influenza i processi formativi* e che definisce *l'organizzazione della sua scuola*.

Infatti, la normativa italiana allora appena approvata, nel comma 2 dell'art.25 bis del D.lgs. N.59/1998, delineava implicitamente un modello organizzativo che si concretizzava attraverso una *leadership trasformativa, intellettuale, culturale, pedagogica, cooperativa e professionale*, che sapesse svolgere nuove funzioni con l'utilizzo di competenze integrate, orientate a costruire *un'organizzazione che apprende*.

In questo nuovo scenario normativo, il dirigente era chiamato ad essere un *ruolo di guida*; a valorizzare e promuovere la professionalità dei docenti; ad essere orientatore rispetto alle strategie da attuare condividendole collegialmente; a promuovere la qualità del servizio educativo.

Anche in questo caso, l'analisi dei dati si è concentrata sulla costruzione di *tipologie* di capi d'istituto, combinando diverse dimensioni rilevate nell'indagine.

La prima tipologia in cui, si identifica il 34% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori *"leader innovatori"*. Essi si caratterizzano "per una visione a tutto campo delle opportunità offerte dall'autonomia, incardinata in un comportamento professionale che ha nella leadership forte e convinta del dirigente un tratto inconfondibile nell'esercizio della funzione di direzione" (Masuelli in Fischer, Fischer e Masuelli 2002:217).

La seconda tipologia, in cui si identifica il 29,6% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori *"leader Moderati"*. Questo gruppo "presenta sostanziali analogie con quello precedente per gli aspetti di guida e di governo delle scuole nell'azione del dirigente, ma assume la concezione dell'autonomia in una versione più prudente e meno orientata all'innovazione dell'attività didattica educativa delle scuole" (Masuelli in Fischer, Fischer e Masuelli 2002:217-218)

La terza tipologia, in cui viene inserito il 23,3% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori *"Indecisi"*. Si tratta di un gruppo che "al contrario, è costituito da dirigenti che mentre sembrano aver maturato dell'autonomia i principi ispiratori anche nella dimensione innovativa e avanzata, mancano poi, nella fase gestionale, di una coerente determinazione nell'assunzione delle responsabilità che la possono rendere operante attraverso il ruolo e l'operato del dirigente" (Masuelli in Fischer, Fischer e Masuelli 2002:217-218).

La quarta tipologia, che raggruppa 13,1% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori *"Immobilisti"*. Questo cluster, "infine, è costituito da capi di istituto fondamentalmente attestati su una visione affatto tradizionale del ruolo, nella versione, per altro, debole e marginale, e portatori di un rifiuto sostanziale dell'autonomia e dei suoi strumenti di realizzazione." (Masuelli 2002:217-218). Se si mette a confronto questa indagine con quella del 1997, secondo gli autori emerge un "miglioramento complessivo di opinioni, atteggiamenti e comportamenti dei dirigenti scolastici. Il panel realizzato aiuta a capire meglio questa evoluzione positiva [...] chiarisce bene la trasformazione complessiva avvenuta in questo periodo. Per quanto

riguarda la percezione prevalente, da parte dei dirigenti scolastici, del proprio ruolo nei confronti dei docenti rispetto all'attività didattica, vi è stata una chiara evoluzione fra le due indagini. Mentre nella prima rilevazione predominava un ruolo di supporto e di conciliazione dei conflitti, nella seconda è diventato largamente maggioritario l'atteggiamento promozionale" (Fischer in Cavalli e Fischer 2012: 16).

## 4.6 Indagine italiana svolta nel 2007/2008

Infine, la terza indagine è stata realizzata nel 2007/2008 dall'Istituto IARD, Agenzia SWG e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, ed è confluita nella pubblicazione *Dirigere scuole oggi*, a cura di Alessandro Cavalli e Lorenzo Fischer, nel 2012.

Le due ricerche precedenti hanno mostrato come la situazione rispetto all'autonomia è progredita dalle sperimentazioni iniziali alla concretizzazione. Hanno evidenziato che le donne ed i dirigenti più giovani erano più propense verso il ruolo di tipo leader innovatrici.

Delineando brevemente le caratteristiche generali di questa ricerca, preliminarmente gli autori rilevano che il gruppo dei dirigenti che ha risposto al questionario è cambiato considerevolmente rispetto al panel delle due precedenti indagini.

Il campione di questa ricerca, pur essendo considerevolmente più piccolo dei precedenti, ha il vantaggio di consentire la comparazione delle opinioni e degli atteggiamenti dei dirigenti scolastici, con quelli dei loro insegnanti su batterie di domande uguali.

I due questionari sono stati costruiti, infatti, in modo da avere batterie di domande identiche.

Procedendo con l'analisi si è potuto constatare che: "Sia i dirigenti, sia gli insegnanti attribuiscono notevole importanza a due specifici compiti dei capi d'istituto: 'garantire il funzionamento del servizio di istruzione per studenti e famiglie' e 'fornire una visione complessiva (vision) sulle questioni di fondo della scuola'. Il primo è considerato il ruolo principale e fondamentale del dirigente ed è stato messo da entrambi i gruppi al primo posto nella graduatoria dell'importanza dei ruoli; il secondo è quello che meglio esprime una concezione di dirigenza come la leadership. Si tratta di due elementi certamente essenziali del ruolo dirigenziale attuale, ma di natura differente e complementare: l'attitudine a garantire che la scuola funzioni (*dimensione istituzionale*) e la capacità di fornire un indirizzo complessivo al proprio istituto (*dimensione di leadership*)" (M.G. Fischer, in Cavalli e Fischer 2012: 66).

Ancora una volta, uno degli esiti analitici principali si è risolto nella costruzione di tipologie di dirigenti scolastici, realizzate incrociando le variabili su "garantire il funzionamento del servizio di istruzione per studenti e famiglie" e "fornire una visione complessiva (vision) sulle questioni di fondo della scuola"

La prima tipologia, che include solo il 4% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori "assenti". Essi hanno fornito valori medi bassissimi in entrambe le variabili, soprattutto alla seconda. In questa tipologia sono più numerosi gli uomini.

La seconda tipologia, che raggruppa il 21% dei capi d'istituto coinvolti nell'indagine, è stata denominata dai ricercatori "minimalisti", perché ha valori bassi in entrambe le variabili. In questa tipologia sono più numerosi gli uomini.

La terza tipologia, un terzo del campione,, è stata denominata dai ricercatori "garanti" poiché ha valori elevati nella prima variabile.

Infine, la quarta tipologia, la più ampia (42% del campione), è stata denominata dai ricercatori "leader garanti" perché ha valori elevati in ambedue le variabili, in particolare nella seconda. In questa tipologia sono più numerose le donne.

## 4.7 Comparazioni e criticità emerse dall'analisi nelle indagini precedenti

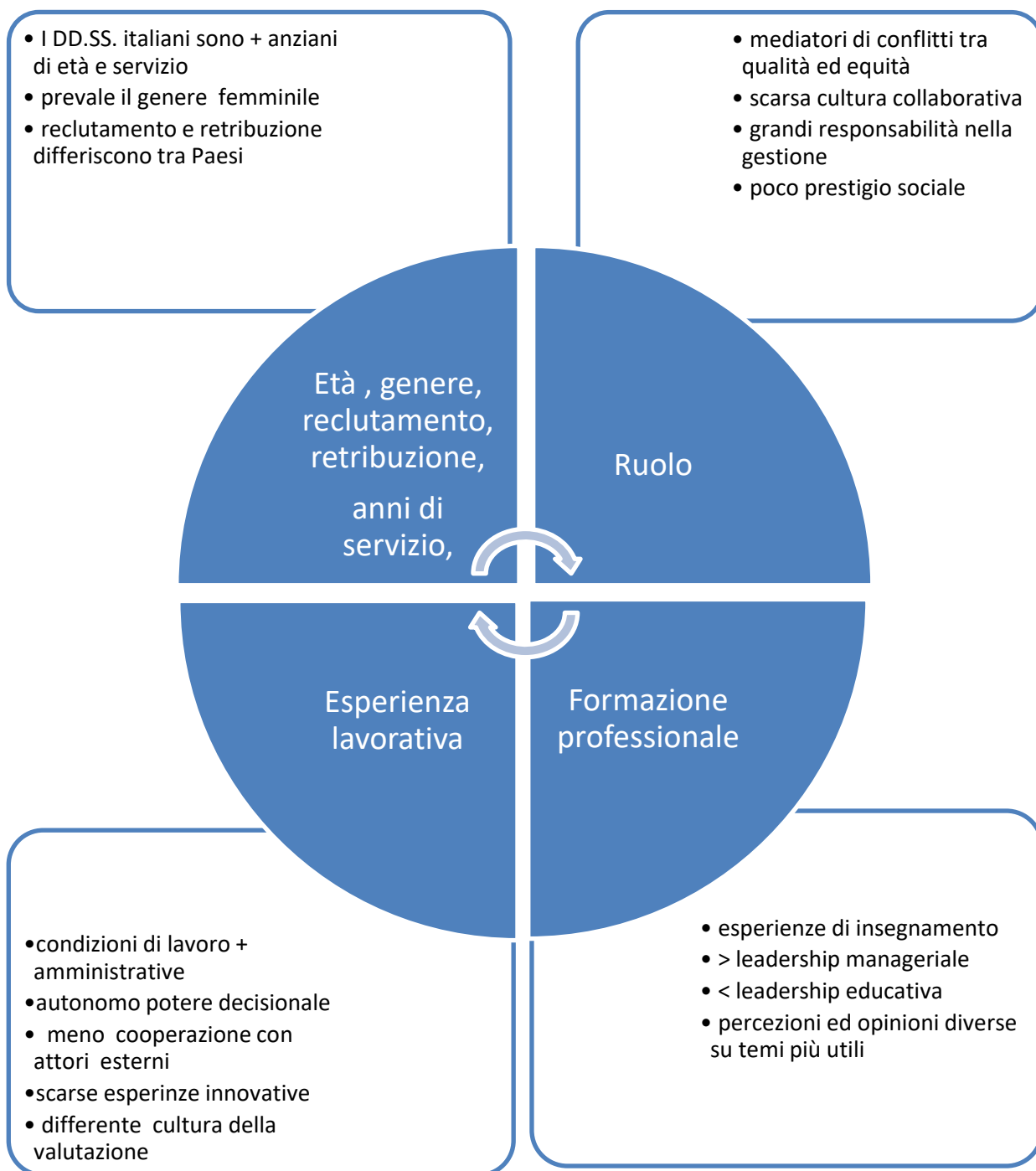
Leggendo i dati delle indagini presentate, è possibile individuare degli elementi comuni nel tentativo di tracciare delle comparazioni.

In tutte le indagini campionarie sui dirigenti qui analizzate, spesso l'obiettivo di ricerca comune è stato quello di conoscere *come è l'identità della categoria e come cambia nel tempo e nello spazio*, sia essa a livello internazionale, europeo e nazionale.

Interpretando i risultati raggiunti nelle diverse indagini, ne consegue che *il dirigente scolastico* è sostanzialmente un 'LEADER' che orienta l'organizzazione della sua scuola influenzandola su aspetti molteplici e diversi.

La sintesi, sotto riportata graficamente, ci elenca alcuni aspetti comparabili per approfondire ed interpretare le inferenze sull'identità del dirigente scolastico in senso positivo, critico, o negativo.

Grafico 1: Aspetti comuni che influenzano l'identità del capo d'istituto



## PARTE SECONDA

### CAP 5. QUARTA INDAGINE NAZIONALE SULLE CONDIZIONI DI VITA E DI LAVORO DEI DIRIGENTI SCOLASTICI IN ITALIA 2017-2018

#### 5.1 Presentazione:

La seguente indagine si inserisce nel quadro di una ricerca dottorale svolta presso l'Università di Urbino Carlo Bo.

L'obiettivo è stato quello di aggiornare lo studio delle condizioni di vita e di lavoro dei dirigenti scolastici, per osservare come i cambiamenti e le politiche scolastiche dell'ultimo decennio abbiano inciso sul ruolo del D.S.

Con questa indagine ho cercato di raccogliere il punto di vista dei dirigenti scolastici sul proprio ruolo istituzionale, in relazione alle attività quotidiane e ai principi guida da loro stessi ritenuti fondamentali.

La quarta indagine nazionale segue le tre precedenti, ma soprattutto si è basata su quella svolta nel 2007/2008 dall'Istituto IARD, dall'Agenzia SWG e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, confluita nella pubblicazione "*Dirigere scuole oggi*" a cura di Alessandro Cavalli e Lorenzo Fischer.

Considerando l'evoluzione normativa e quanto avvenuto nel contesto scolastico in un decennio, nell'a.s. 2017-2018 ho considerato opportuno avviare questa indagine, per verificare i cambiamenti e fotografare il reale stato dell'arte.

Questa nuova indagine è stata possibile realizzarla con la collaborazione del prof. Fischer Lorenzo<sup>28</sup> che ringrazio vivamente per aver accettato la proposta di avviarla, per aver offerto la sua disponibilità a fornire il file del questionario 2007/2008 ed il *data set* della rilevazione, al fine di poter effettuare comparazioni e successive elaborazioni in senso diacronico, e, non da ultimo, per essersi offerto spontaneamente e con entusiasmo a finanziare interamente e personalmente l'intera rilevazione.

Alla stesura definitiva del questionario sono giunta dopo diversi aggiustamenti, valutati necessari, a seguito delle risultanze ricavate dalla somministrazione *pre-test* a quindici dirigenti scolastici di istituzioni di ogni ordine e grado, che prestano servizio in diverse regioni d'Italia.

Per la somministrazione del questionario on line, attraverso l'invio via mail delle credenziali di accesso riservate alle 2004 istituzioni scolastiche selezionate nel campionamento, il prof. Fischer ha affidato l'incarico all'*Agenzia Metis Ricerche*, la quale ha supportato le scuole, ha collaborato con me ed il prof. Fischer per gli aggiornamenti periodici, ed infine ha curato l'estrazione dei dati per il nuovo *data set* 2017-2018.

Il questionario è articolato nelle seguenti nuove 8 sezioni:

1. Anagrafica
2. I percorsi di studio e lavoro
3. Formazione e motivazioni iniziali
4. Il ruolo del Dirigente: Il lavoro quotidiano
5. Le opinioni sul ruolo del dirigente
6. Il rapporto con i docenti e con gli altri attori nel mondo scolastico
7. Informazioni sulla scuola, le misure di sostegno e la gestione dei problemi degli studenti
8. Opinioni sui cambiamenti organizzativi che si sono verificati negli ultimi 10 anni.

Per la costruzione di ogni sezione ho proceduto tenendo presente il modello del questionario utilizzato per l'indagine del 2007-2008, poi per ogni sezione sono stati mantenuti gli indicatori che potevano rispondere alle domande di ricerca e sono state eliminate tutte quelle domande che non erano più attuali

---

<sup>28</sup> Al prof. Fischer vanno i più vivi ringraziamenti e riconoscenze per aver offerto il suo supporto professionale, umano e finanziario, nonché per aver mostrato grande sensibilità, disponibilità, interesse e passione per lo sviluppo della ricerca sociale nel nostro sistema scolastico.

o erano ridondanti, o contenevano richieste di dati di contesto, che ormai è possibile reperire sul sito istituzionale di Scuola in Chiaro del MIUR, in cui, accedendo con il codice meccanografico di ogni scuola, è possibile conoscere l'identità e le caratteristiche di ogni istituzione scolastica, attraverso la lettura delle sezioni del Rapporto di autovalutazione e del Piano triennale dell'offerta formativa, che ogni scuola ha pubblicato.

Nella revisione del questionario e successiva nuova rielaborazione ho valutato di integrare alcune sezioni, con domande utili per comprendere meglio i processi di trasformazione in atto e quelli avvenuti in questi anni.

In particolare, con questo progetto di ricerca, oltre ad esaminare i contenuti teorici e normativi, considerati nella prima parte, attraverso la somministrazione del questionario, ho cercato di raccogliere dati empirici che possano offrire una risposta alle modalità di conduzione delle organizzazioni complesse, con particolare riferimento alla realtà delle istituzioni scolastiche ed educative.

Gli *obiettivi* che hanno guidato la stesura delle diverse sezioni, hanno avuto come *idea di fondo* quella di: *analizzare* il bilancio delle evidenze emerse; *individuare* cosa c'è di nuovo relativamente a sperimentazioni, progetti in atto o realtà solitamente considerate; *pensare* di arrivare ad individuare profili dirigenziali che oggi ancora non abbiamo, per poter rispondere alle nuove istanze sociali, attraverso i documenti nazionali ed internazionali scientificamente validati; *identificare* azioni di miglioramento della realtà sociale attraverso forme integrate di governance e collaborazioni tra scuola e territorio; *osservare* come queste modificano lo stile di governance del D.S. e cosa mettono al centro della loro azione nei processi da attivare.

La comparazione tra le due indagini è stata utile per osservare se, e come, lo stile di dirigenza scolastica possa influenzare il clima dell'organizzazione; possa mitigare l'impatto sociale delle trasformazioni relazionali, gestionali delle risorse umane e finanziarie, pedagogiche e didattiche attuate; possa favorire i processi innovativi.

In questo modo ho tentato di trovare delle modalità, dei fattori e delle variabili che prendono parte ai processi di cambiamento istituzionale del ruolo del D.S, mettendole in relazione fra loro per poter coglierne vantaggi e svantaggi.

Con questo progetto di ricerca ho potuto *studiare il fenomeno nella sua complessità*, giungendo ad identificare quali particolari dinamiche in atto possono essere assunte come modello nella pratica per la realizzazione dei Piani di miglioramento.

#### *Cosa sono andata a cercare?*

- Quali sono le dinamiche principali di cambiamento che sono ritenute necessarie dai documenti e quali emergono dal questionario?
- Che caratteristiche hanno?
- Quali competenze sono richieste al D.S. di fronte alle nuove istanze sociali ed economiche?
- Che rappresentazione hanno i DD.SS. delle loro funzioni e delle loro competenze?

#### *Cosa mi aspetto di trovare e perché?*

- Quali sono gli stili di dirigenza che attuano buone pratiche di gestione?
- La predisposizione all'innovazione, all'apertura, al confronto è utile nella pratica di dirigenza?
- Quali evidenze lo dimostrano?
- Quali principi e criteri possono accompagnare il processo di riforma, con o senza interventi normativi ulteriori?
- Come può un D.S. in Italia adeguare la sua governance agli obiettivi dell' Agenda 2030?
- Attraverso quali strumenti necessari ed azioni?
- Come possiamo sviluppare tutte le skills necessarie per stare dentro i cambiamenti attraverso l'educazione permanente?
- Ci sono esempi e sperimentazioni di dirigenza scolastica che sono in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030?
- Come possiamo orientare i decisori delle politiche pubbliche?

*Le fonti utilizzate per costruire il nuovo questionario sono state:*

- Il questionario utilizzato nel 2007-2008;
- Il questionario utilizzato per il progetto europeo GOETE (2010-2013);
- I documenti ministeriali del MIUR e la normativa scolastica vigente in Italia.

La *costruzione del campione*, le *scale di misurazione* utilizzate e *l'analisi dei dati* hanno come fonte di riferimento il manuale di *"Metodologie e tecniche della ricerca sociale"* di Corbetta P.(2014).

Per una dettagliata consultazione, di tutte le sezioni e domande del questionario somministrato ai dirigenti scolastici per l'indagine 2017-2018, è consigliabile prendere visione ***dell'allegato 9.1 in appendice a questo lavoro di ricerca.***

## Cap 6. ALCUNE ANALISI DELL'INDAGINE 2017-2018

### 6.1 Definizione del campione di indagine

Per la definizione del campione d'indagine, non si è potuto fare riferimento ai dirigenti che avevano compilato il questionario 10 anni fa e si è ritenuto opportuno procedere al metodo di *campionamento per quote*.

Come ha sostenuto Corbetta nel suo manuale *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*(2014: 345), "Il campione per quote è probabilmente il disegno campionario più diffuso, specie nelle ricerche di mercato e nei sondaggi d'opinione. Il punto di partenza è quello del campionamento stratificato: si divide la popolazione in sottogruppi sulla base di alcune variabili delle quali, per varie fonti si conosce la distribuzione.[...] Trasportando queste ripartizioni proporzionalmente nel campione, veniamo a determinare le *quote*, cioè il numero di interviste da effettuare in ogni strato.[...] L'entità della quota impedisce una totale libertà di scelta e fa sì che il campione complessivo, limitatamente alle variabili poste alla base delle quote, riproduca la distribuzione della popolazione.[...] C'è stata una lunga controversia sul campionamento per quote. Naturalmente gli statistici lo considerano poco raccomandabile, per la sua scarsa scientificità. [...] All'opposto il campionamento per quote ha sempre avuto grande successo fra gli operatori della ricerca di mercato e dei sondaggi d'opinione, che ritengono produca risultati soddisfacenti a fronte di notevoli risparmi di costo."

Conformemente a questa definizione, nel caso specifico della nostra ricerca possiamo sostenere che il campione *garantisce una buona copertura*, anche se non è rappresentativo della popolazione, in senso statistico: infatti, i questionari raccolti corrispondono al 29,2% delle quote individuate, dato che ci consente di fornire elaborazioni ed interpretazioni attendibili sulla popolazione di riferimento.<sup>29</sup>

Per meglio comprendere come si è arrivati a determinare il campione, occorre premettere che non era possibile rivolgere l'indagine all'intera popolazione di dirigenti scolastici in servizio in Italia nell'a.s. 2017-2018, allora corrispondente a 6.792 unità; per praticità e fattibilità, il questionario doveva essere compilato on line, e l'invito massivo tramite indirizzo di posta elettronica istituzionale della scuola (l'unico facilmente accessibile) per tutta la popolazione, presentava difficoltà di gestione. Pertanto, si è scelto di estrarre, dal *data base* del SIDI (MIUR), un campione di 2.004 istituzioni scolastiche pubbliche di 18 regioni italiane, escludendo Trentino Alto Adige e Valle D'Aosta poiché le loro scuole non sono gestite dal SIDI<sup>30</sup> e, avendo uno Statuto Speciale, sono escluse da molti dei procedimenti amministrativi gestiti dal MIUR.

Le 2.004 scuole selezionate per il *campionamento per quote* sono state suddivise per le 5 macroaree geografiche, poi è stato calcolato proporzionalmente, per ogni area, il numero degli Istituti scolastici distinti per ordine e tipologia di scuola.

Per sceglierle sono stati individuati dei numeri casuali ottenuti con una formula che considerava un seme generatore. I numeri ottenuti sono stati abbinati alla posizione in cui le istituzioni scolastiche sono inserite nell'elenco generale del MIUR.

Dal prospetto finale delle scuole campionate si sono ricavate le seguenti quote così ripartite:

---

<sup>29</sup> La non rappresentatività deriva dal metodo di somministrazione del questionario che è avvenuto tramite web-Survey e che quindi, come per i questionari postali tradizionali, soffre del limite di autoselezione dei rispondenti.

<sup>30</sup> Il SIDI (*Sistema Informativo Dell'Istruzione*) è un'area riservata in cui sono disponibili le applicazioni (e relative comunicazioni) per le segreterie scolastiche e gli uffici dell'Amministrazione centrale e periferica che hanno il compito di acquisire, verificare e gestire i dati che il sistema informativo raccoglie ed elabora <http://sidi.pubblica.istruzione.it>

**Tab. 1: Quote del campionamento**

AREE	ISTITUTI COMPRESIVI	ISTITUTI SUPERIORI	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI	TOT.
Nord ovest	322	84	10	18	44	478
Nord est	216	54	10	20	30	330
Centro	254	68	10	18	44	394
Sud	334	116	14	22	58	544
Isole	164	52	6	12	24	258
TOT.	1290	374	50	90	200	2004

L'indagine è cominciata ad aprile 2018<sup>31</sup> con l'invio di una e-mail per il dirigente scolastico, utilizzando l'indirizzo istituzionale di ciascuna scuola inclusa nel campione. Ciascuna mail, oltre ad esplicitare gli obiettivi dell'indagine, conteneva un link con le relative credenziali personali necessarie ai DD.SS. per accedere alla compilazione del questionario.

Nella mail di presentazione dell'indagine era anche specificato che, considerata la numerosità delle sezioni e delle domande, c'era la possibilità di compilarlo in tempi diversi, salvando l'avanzamento di volta in volta.

Una difficoltà riscontrata durante la rilevazione è stata quella di aver *utilizzato i codici meccanografici delle istituzioni scolastiche*, e non le mail personali relative ai singoli DD.SS. Spesso le mail istituzionali inviate venivano classificate come spam dai sistemi di gestione della posta dei destinatari o non venivano girate direttamente al dirigente, determinando, in tal caso, la dispersione della ricezione.

Considerando questo aspetto ed il fatto che l'indagine si è trovata a coincidere con gli adempimenti di fine anno scolastico 2017-2018 e di avvio del nuovo a.s. 2018-2019, in cui coincidevano anche diverse perentorie scadenze istituzionali tra cui la compilazione del RAV<sup>32</sup> ed il rinnovo del PTOF<sup>33</sup>, al fine di procedere all'analisi dei dati, si è ritenuto opportuno concludere l'indagine il 31 gennaio 2019.

Tenendo presente le premesse di cui sopra, ed il fatto che la compilazione non era obbligatoria, la copertura risulta tutto sommato soddisfacente per le seguenti motivazioni:

- In totale hanno aperto e compilato il questionario 732 DD.SS, pari al 36,5% dei destinatari selezionati. Se consideriamo che alcuni di essi dirigevano anche una scuola in reggenza, rientrata casualmente nel campione, possiamo affermare che il 38,8% delle scuole campionate ha partecipato all'indagine. Il dato risulta diverso poiché i dirigenti reggenti hanno compilato ed archiviato il questionario una sola volta.
- Dei 732 questionari, 181 sono stati compilati fino alla sezione 4 e quindi si è deciso di non considerarli in questa fase di analisi della ricerca, ma di utilizzarli per successive rielaborazioni.

<sup>31</sup> Si ringrazia il prof. Lorenzo Fischer per aver contribuito a sostenere economicamente per tutto il periodo l'attività di raccolta dati svolta dall'Agenzia Metis ricerche.

<sup>32</sup> R.A.V, Rapporto di autovalutazione, "È lo strumento che dall' a.s. 2014-2015 accompagna e documenta la fase di autovalutazione prevista all'interno del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche. Fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento" Previtali D., *Il sistema Nazionale di Valutazione in Italia*, Novara, De Agostini, 2018, p. XVII.

<sup>33</sup> P.T.O.F., Piano triennale dell'offerta formativa, è stato introdotto nella Legge 107/2015 art.1 c. 14, (G.U. Serie Generale n.162 del 15/07/2015) ed ha validità triennale. "È il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche". Rappresenta il documento programmatico ed informativo di ogni scuola in cui sono esplicitati gli obiettivi educativi e formativi e le strategie per perseguirli, attraverso le proprie risorse umane, professionali, economiche e territoriali. Sostituisce ed integra il POF (Piano dell'offerta formativa).

- Invece, 551 DD.SS., pari al 27,5%, lo hanno completato interamente e questi sono stati oggetto di analisi per la presente ricerca.

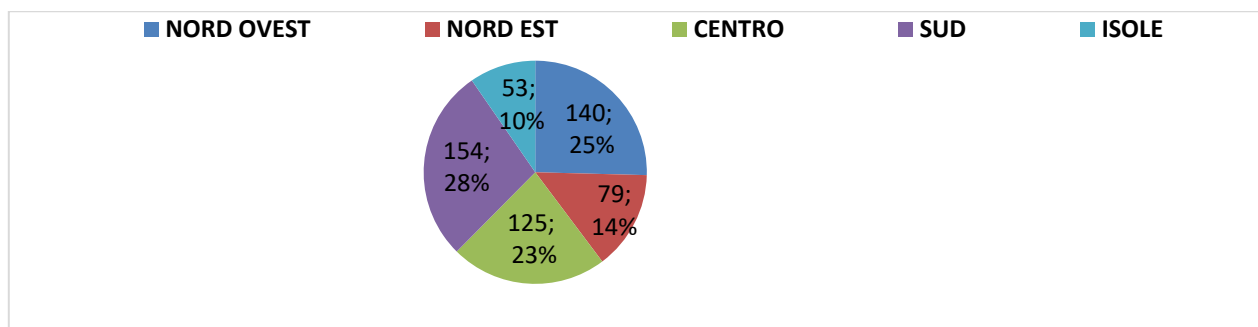
I risultati relativi al numero dei dirigenti, distinti per regione, che hanno compilato il questionario sono illustrati nella seguente tabella n.2.

**Tab. 2: Prospetto generale relativo all'andamento dei risultati nell'indagine**

	N.SCUOLE NEL CAMPIONE	N. DD.SS. HANNO RISPOSTO	% DD.SS. HANNO RISPOSTO	N.SCUOLE IN REGGENZA NEL CAMPIONE	% SCUOLE IN REGGENZA NEL CAMPIONE	% SCUOLE CHE HANNO PARTECIPATO ALLA SURVEY	N. DD.SS CHE HANNO COMPLE TATO LA SURVEY	% DD.SS.CHE HANNO COMPLETA TO LA SURVEY	% SCUOLE CON SURVEY COMPLE TATE
<b>ABRUZZO</b>	45	21	46,7%	1	2,2%	47,7%	15	33,3%	34,1%
<b>BASILICATA</b>	35	18	51,4%	1	2,9%	52,9%	15	42,9%	44,1%
<b>CALABRIA</b>	101	42	41,6%	6	5,9%	44,2%	35	34,7%	36,8%
<b>CAMPANIA</b>	206	60	29,1%	3	1,5%	29,6%	45	21,8%	22,2%
<b>EMILIA</b>	139	51	36,7%	13	9,4%	40,5%	35	25,2%	27,8%
<b>FRIULI</b>	49	19	38,8%	5	10,2%	43,2%	16	32,7%	36,4%
<b>LAZIO</b>	193	65	33,7%	11	5,7%	35,7%	47	24,4%	25,8%
<b>LIGURIA</b>	51	14	27,5%	8	15,7%	32,6%	11	21,6%	25,6%
<b>LOMBARDIA</b>	311	117	37,6%	19	6,1%	40,1%	89	28,6%	30,5%
<b>MARCHE</b>	65	52	80,0%	7	10,8%	89,7%	45	69,2%	77,6%
<b>MOLISE</b>	10	7	70,0%	0	0,0%	70,0%	5	50,0%	50,0%
<b>PIEMONTE</b>	117	51	43,6%	9	7,7%	47,2%	40	34,2%	37,0%
<b>PUGLIA</b>	147	52	35,4%	4	2,7%	36,4%	38	25,9%	26,6%
<b>SARDEGNA</b>	69	18	26,1%	4	5,8%	27,7%	15	21,7%	23,1%
<b>SICILIA</b>	188	59	31,4%	5	2,7%	32,2%	39	20,7%	21,3%
<b>TOSCANA</b>	109	31	28,4%	6	5,5%	30,1%	25	22,9%	24,3%
<b>UMBRIA</b>	27	13	48,1%	2	7,4%	52,0%	8	29,6%	32,0%
<b>VENETO</b>	142	42	29,6%	12	8,5%	32,3%	28	19,7%	21,5%
<b>TOTALE</b>	2.004	732	36,5%	116	5,8%	38,8%	551	27,5%	29,2%

Il grafico seguente mostra la distribuzione per area geografica dei 551 dirigenti che hanno completato il questionario.

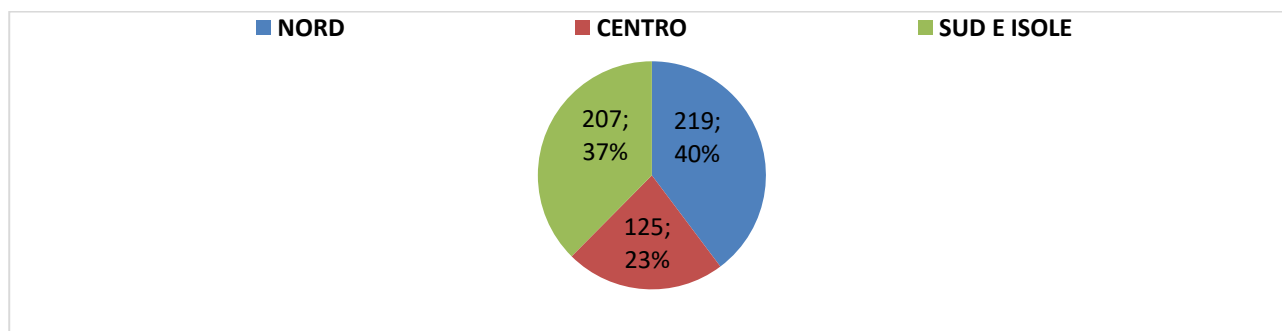
**Grafico 1: Distribuzione per area geografica dei DD.SS. che hanno completato il questionario**



Considerando la bassa numerosità delle due aree del nord se distinte, si è deciso di aggregarle in un'unica area Nord Italia. Analogamente, per la scarsa numerosità della ripartizione Isole, si è deciso di aggregarla al Sud Italia, creando un'unica area denominata Sud e Isole

Da queste considerazioni emergono le seguenti nuove ripartizione di macro aree, che saranno oggetto di osservazione, come variabili indipendenti, per l'analisi ed interpretazione dei dati raccolti nell'indagine.

**Grafico 2: DD.SS. che hanno risposto in modo completo al questionario per macro-area.**

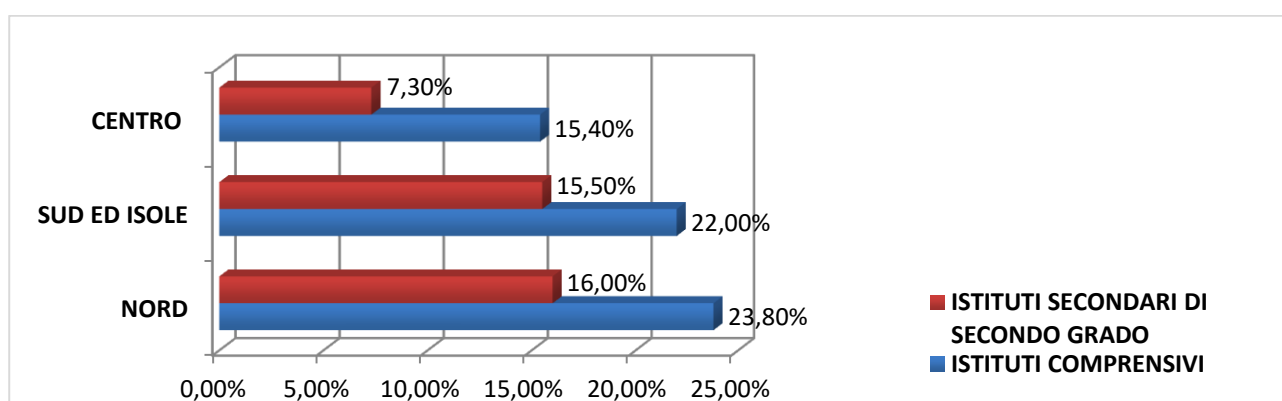


Questi dati ci possono fornire alcune interessanti indicazioni di carattere generale, i cui dettagli saranno approfonditi nel corso dell'analisi, con particolare riferimento alle differenze osservate rispetto alle diverse variabili dipendenti.

Considerando la distribuzione dei **551 questionari completi**, per tipologia di scuola, si è preso atto che 61,2% corrisponde ai dirigenti di *Istituti comprensivi* e 38,8% a quelli degli *Istituti secondari di secondo grado*, di cui 3,4% dirigono Istituti Professionali, 5,3% Istituti tecnici, 11,6% i Licei e 18,5% gli Istituti Superiori.

La loro distribuzione per aree geografiche può essere osservata nel grafico seguente.

**Grafico 3: % Istituti Comprensivi e Istituti di II grado per macro-aree geografiche**



Dal grafico di distribuzione nelle tre aree geografiche, pur avendo risposto prevalentemente i dirigenti degli Istituti comprensivi, se consideriamo gli scostamenti tra i due ordini di scuola, si evince che nell'area del Centro Italia i dirigenti degli Istituti Secondari di secondo grado hanno risposto in numero inferiore rispetto ai colleghi dello stesso ordine di scuola delle altre regioni.

## 6.2 Caratteristiche sociodemografiche

Interpretando le *principali caratteristiche sociodemografiche* dei dirigenti scolastici che hanno completato il questionario nel 2018, osserviamo che essi hanno mediamente 59 anni. Quelli di *genere* femminile sono il 67,9%.

Delle dirigenti donne, il 71,8% svolge servizio nella *tipologia di scuola* degli Istituti comprensivi con uno scarto in positivo del 3,9% rispetto alla media, mentre tra i dirigenti di genere maschile si registra uno scarto in positivo dalla media del 6,2% per quelli che dirigono le scuole superiori.

*L'età media* dei dirigenti degli Istituti Comprensivi è leggermente più bassa rispetto a quella dei colleghi delle superiori.

Per quanto riguarda *l'area geografica*, risultano lievemente più giovani di età i dirigenti del Sud ed Isole, mentre confrontando il genere, si rileva che hanno maggiormente risposto le dirigenti di genere femminile del Centro Italia superando di 3,3 % la media dei dirigenti di genere maschile del Nord, che superano la media di 3,5%.

Il 51,5% dei DD.SS. che hanno completato il questionario nel 2018 aveva mediamente *9 anni di servizio*.

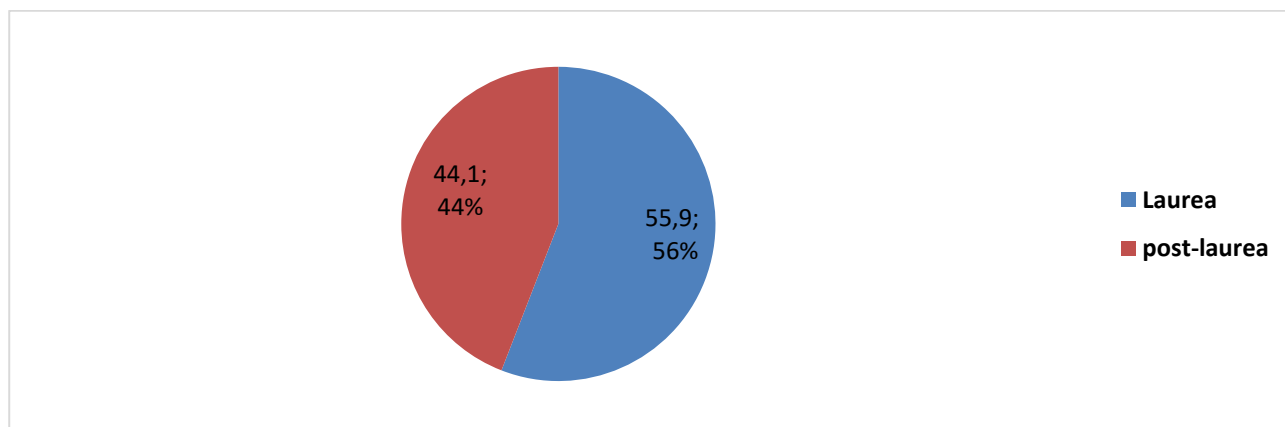
Il 54,7% proviene da un *percorso di studi* liceale, mentre il 28,2% ha svolto i suoi studi negli Istituti Magistrali, il 10,1% negli Istituti tecnici, l'1,5% negli Istituti professionali, l'1,5% nell'Istituto d'arte ed il 4,0% in altri corsi di studio.

Per quanto riguarda il *titolo di studio conseguito* si è registrato che il 55,9% ha la laurea, mentre il 22,8% ha un master post Laurea, il 5,3% ha un Dottorato di Ricerca ed il 16,0% ha Specializzazioni o Corsi di Perfezionamento.

Il dato relativo *ai titoli post laurea* è importante da sottolineare, poiché rispetto all'indagine del 2007-2008, troviamo uno scostamento in positivo di 35 punti percentuali. Questo dato ci dimostra che è notevolmente aumentata la qualificazione e – plausibilmente – il grado di preparazione professionale dei dirigenti nel 2018, rispetto ai colleghi dell'indagine del 2008.

Se nel 2008 c'era una prevalenza dei master, perché più accessibili, nell'arco di un decennio i dottorati ed i corsi di perfezionamento sono aumentati fino a raggiungere il 21,3%, quasi eguagliando i Master. Sommando i dati aggregati in laurea e post-laurea si ricava la situazione illustrata nel grafico seguente.

**Grafico 4: Dirigenti Scolastici per titolo di studio più elevato conseguito**

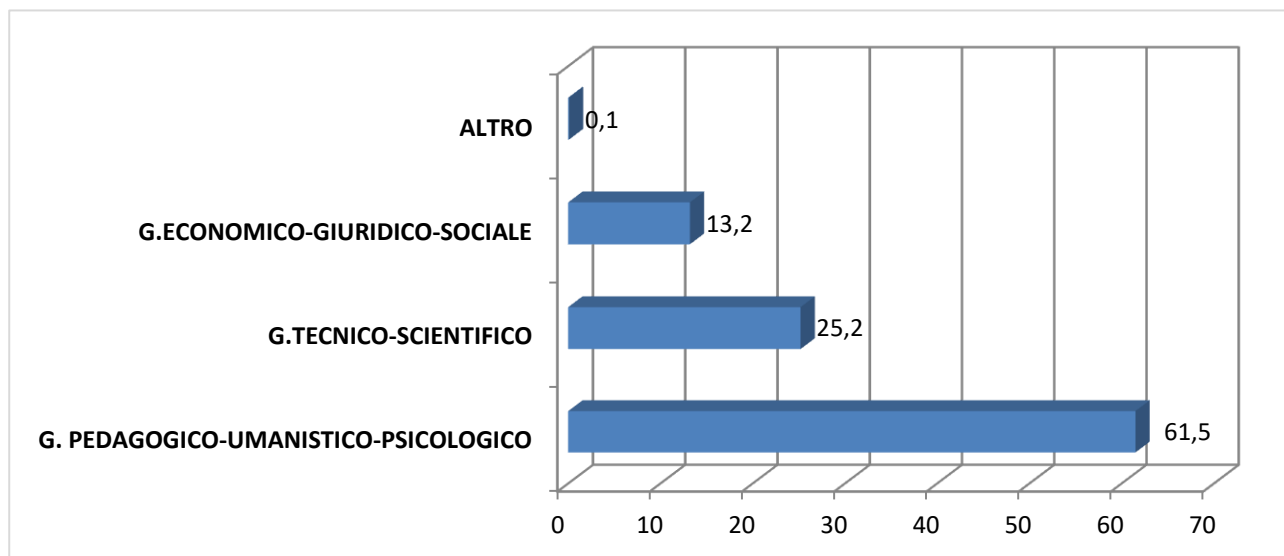


Per quanto concerne la distribuzione *dell'ambito disciplinare della laurea* conseguita dai dirigenti partecipanti all'indagine, le varie categorie considerate sono state aggregate nei seguenti 3 gruppi più ampi:

1. Gruppo pedagogico-umanistico-psicologico
2. Gruppo economico-giuridico-sociale
3. Gruppo tecnico-scientifico

Le risultanze ottenute sono illustrate nel seguente grafico:

**Grafico 5: % Provenienza Laurea**



I dirigenti che hanno risposto all'indagine provengono prevalentemente da aree di studio afferenti alle scienze umane, confermando il quadro emerso in altre rilevazioni, anche se si registra una flessione rispetto al passato.

Interessante appare il dato in crescita del gruppo scientifico e di quello economico- giuridico-sociale, a dimostrazione del fatto che anche queste lauree possono offrire delle competenze professionali necessarie ed importanti per svolgere il ruolo di dirigente scolastico secondo quanto richiesto dalla più recente normativa vigente in Italia.

Per accedere alla posizione di Dirigente scolastico il 48,4% ha superato il concorso del 2011, il 29,6% il concorso ordinario del 2005-2006, il 10,0% ha vinto il concorso riservato del 2007, e il 2,8% quello del 2003 (il 3,7% ha seguito altri percorsi).

Per quanto riguarda *la continuità* dirigenziale nell'istituto attuale, la media dei dirigenti scolastici intervistati nel 2018 ha 5 anni di servizio ed ha svolto servizio per il 63,1% nel I ciclo, per il 21,1% nella secondaria di secondo grado, mentre il 15,8% ha svolto l'incarico nella scuola attuale.

I dirigenti partecipanti all'indagine, prima di assumere l'incarico di dirigente scolastico, hanno svolto la funzione docente mediamente per 22 anni.

Analizzando *i percorsi di lavoro*, si desume che i dati dell'indagine 2018 non sono comparabili con quella del 2008. Si tratta dell'analisi sul fenomeno delle reggenze, la copertura di altri incarichi, lo svolgimento di attività di docenza in corsi di formazione, l'attività di collaborazioni con le Università, l'adesione a reti e la partecipazione alle sperimentazioni.

Il 39,5% dei DD.SS. rispondenti all'indagine nel 2018 aveva un incarico di reggenza, mentre il 20,7% lo ha avuto negli anni passati. Solo il 39,8% non ha ricevuto un incarico di reggenza. Considerando il dato relativo al 39,5% dei dirigenti con reggenze è stato possibile anche comprendere l'andamento circa la quantità delle scuole gestite in reggenza. Il 95,2% ne aveva una, mentre il 4,8% ne aveva più di una (fino ad un massimo di

cinque). Il 66,8%, dei DD.SS. con reggenze aveva ricevuto l'incarico su propria domanda, il 33,2% con ordine di servizio. Nell'ambito del dato del 39,5% dei dirigenti con reggenze, indagando sulle motivazioni che hanno spinto a chiedere o accettare l'incarico di reggenza si può osservare il seguente andamento: il 58,1% ha risposto per senso del dovere e per coprire una necessità dell'amministrazione, il 19,6% per arricchire esperienze lavorative nel proprio curriculum, l'8,7% per ragioni economiche, lo 0,6% per prestigio sociale ed il 13,0% per altre motivazioni.

Relativamente alla domanda: "Lei ha ricoperto o ricopre *altri incarichi* oltre a quello di D.S.?" il 18,1% ha risposto sì, di cui l'11,0% ha ricoperto l'incarico di componente dei nuclei di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche, il 39,0% l'incarico come componente dei Comitati di valutazione, il 36,0% quello di componente dei nuclei di valutazione dei dirigenti scolastici, il 14,0% altri incarichi.

Durante la carriera di D.S. il 37,7% ha svolto o *svolge attività di docenza* in corsi di formazione su diverse tematiche relative al ruolo e funzioni del D.S., al ruolo e funzioni dei docenti di staff, alla metodologia e didattica, all'epistemologia delle discipline, alla valutazione degli apprendimenti, alla progettazione d'istituto, all'amministrazione o gestione della scuola, all'autovalutazione e valutazione delle scuole, alla certificazione delle competenze, alla dispersione scolastica, all'inclusione, all'orientamento, alle nuove tecnologie.

Il 17,1% dei DD.SS. che hanno completato l'indagine aveva collaborazioni con le Università di vario tipo.

Considerando l'andamento di questi ultimi dati emerge un profilo di dirigente che è spesso impegnato professionalmente anche su altre mansioni, oltre al ruolo di dirigenza, proteso anche a partecipare alle sperimentazioni e ai progetti nazionali proposti da INDIRE<sup>34</sup>, MIUR<sup>35</sup> o altri Enti di Formazione.

Andando a completare questo *quadro di caratteristiche*, interessante appare la comparazione che si può fare tra alcuni di questi dati e le risultanze dell'indagine TALIS 2018<sup>36</sup>, già presentata nel capitolo quarto di questo lavoro di ricerca.

## 6.3 Identità professionale, motivazioni iniziali e formazione

Come si è detto, il questionario è stato strutturato in modo molto ampio ed articolato in 8 sezioni.

Oltre alle domande relative ai dati anagrafici e sociodemografici sono state richieste informazioni per comprendere meglio le *motivazioni iniziali* che li hanno spinti ad accedere alla carriera di dirigente scolastico e *la formazione*.

### 6.3.1. Motivazioni iniziali

Per la registrazione delle motivazioni è stata utilizzata una scala di misurazione a 4 livelli: per nulla, poco, abbastanza, molto.

Prendendo in considerazione la somma dei dati relativi ai livelli *abbastanza/molto*, si può osservare la seguente gerarchia delle motivazioni che sottendono alla scelta di assumere il ruolo di dirigente scolastico.

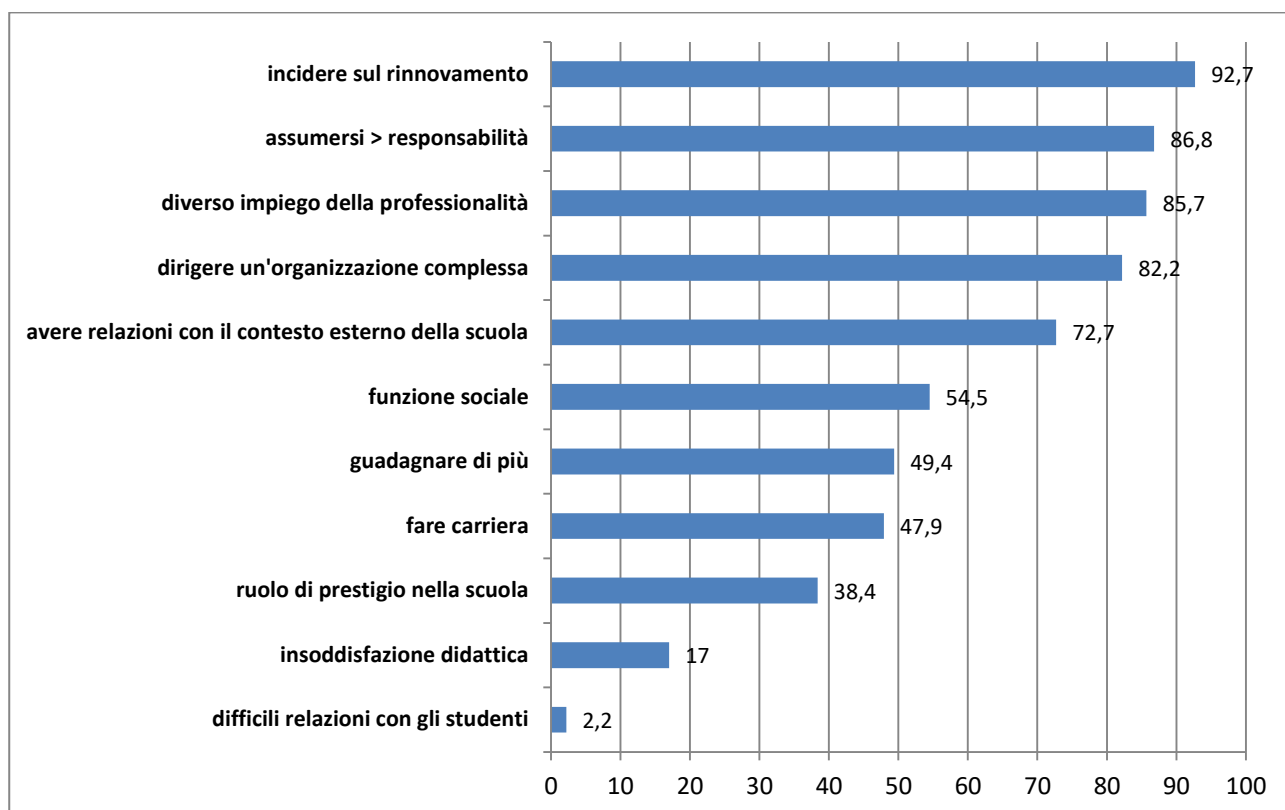
---

<sup>34</sup> INDIRE è l'Istituto Nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa, <https://www.indire.it>

<sup>35</sup> MIUR è il Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca, <https://www.miur.gov.it>

<sup>36</sup> L'indagine TALIS è un'indagine periodica OCSE rivolta a docenti e dirigenti degli istituti secondari di I grado

**Grafico 6: Motivazioni alla base della scelta di diventare dirigente (valori % abbastanza + molto)**



Come è possibile riscontrare, le prime sei motivazioni rientrano negli aspetti che afferiscono allo svolgimento del ruolo dirigenziale, in coerenza con quanto richiesto dalla normativa vigente.

Le motivazioni che seguono, fino alla ricerca di un ruolo di prestigio nella scuola, rientrerebbero nella sfera di un'esigenza insita e personale di ascesa sociale, mentre meno importanti e poco significative sono le motivazioni legate al rapporto con gli alunni e connesse alla funzione docente.

Quest'ultimo dato ci porta a sfatare un luogo comune secondo cui si sceglie di diventare dirigente scolastico per fuggire dagli alunni o per l'insoddisfazione del rapporto con essi.

Anzi, guardando i dati, è possibile ipotizzare che gli alunni rappresentino una risorsa importante ed un valore aggiunto di tipo pedagogico, per chi si accinge a svolgere un altro ruolo nella scuola.

Per conoscere più adeguatamente le cause di queste motivazioni ritengo utile riportare alcune elaborazioni statistiche effettuate da Barberis e Carbone (2020:3-4), i quali hanno " deciso di ricorrere ad un'Analisi delle Componenti Principali, che - coerentemente con quanto emerso dalle risposte dei singoli item - ha permesso di individuare tre dimensioni latenti che sintetizzano le relazioni tra le opinioni del campione. Al primo fattore appartengono tutti gli item legati, in qualche modo alla *mobilità di carriera*. Al secondo fattore appartengono le implicazioni legate al *nuovo ruolo da dirigente*. Infine, al terzo fattore appartengono gli item relativi all'*insoddisfazione per il precedente ruolo d'insegnante*". (Tab.1 in 6.3.1, di 9.2.1, Appendice). A partire da queste tre dimensioni sintetiche sono stati calcolati altrettanti indici attraverso la media geometrica dei punteggi assegnati dai rispondenti a ciascun item.<sup>37</sup> Tali indici sono stati, quindi, messi in relazione con alcune caratteristiche personali e professionali degli intervistati".

Per una consultazione nel dettaglio si riportano i dati nella seguente tabella.

<sup>37</sup> I tre indici hanno un range di variazione da 1-4. Qui come nelle analisi successive, si è scelto di non utilizzare i metodi di calcolo diretto degli indici sulla base delle saturazioni fattoriali delle componenti perché, sebbene questo conferisca l'indubbio vantaggio di restituire indici fra loro ortogonali, ciò riduce la variabilità degli indicatori di partenza coerentemente con la quantità di varianza riprodotta dal modello. Si è quindi scelto di calcolare la media geometrica meno sensibile della media aritmetica agli outliers, a partire dai singoli punteggi assegnati a ogni item per tenere maggiormente in conto tutte le opzioni di risposta fornite dagli intervistati.

**Tab. 3: Aspetti che hanno inciso sulla scelta di diventare dirigente (valori medi)**

		Mobilità di carriera	Implicazioni legate al nuovo ruolo	Insoddisfazione per il ruolo d'insegnante
Genere	Maschio	2,59	3,15	1,40
	Femmina	2,54	3,16	1,35
Classi di età	39-50 anni	2,71	3,24	1,50
	51-55 anni	2,57	3,12	1,34
	56-60 anni	2,49	3,15	1,36
	Più di 60 anni	2,54	3,12	1,33
Area geografica	Nord	2,51	3,17	1,37
	Centro	2,49	3,10	1,35
	Sud e Isole	2,65	3,17	1,38
Titolo di studio	Laurea	2,45	3,10	1,28
	Post-laurea	2,66	3,22	1,48
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico umanistico psicologico	2,56	3,16	1,31
	Gruppo-economico giuridico sociale	2,59	3,17	1,45
	gruppo tecnico scientifico	2,56	3,16	1,38
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	2,60	3,20	1,47
	4-7 anni	2,53	3,13	1,35
	8 anni o più	2,50	3,14	1,24
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	2,56	3,12	1,37
	Istituto Secondario di Secondo Grado	2,55	3,21	1,37
Totale		2,56	3,15	1,37

Fonte: (Barberis, Carbone 2020: 4)

Questo prospetto mette in evidenza alcuni aspetti su cui porre l'attenzione. Prevalgono le implicazioni legate al nuovo ruolo, seguite da quelle che afferiscono alla mobilità di carriera. Tali aspetti si registrano particolarmente per i dirigenti più giovani di età, con meno anni di servizio, titoli post laurea e provenienti dall'ambito disciplinare di laurea del gruppo economico giuridico sociale. Osservando l'area geografica, pur non essendoci sostanziali differenze, si riscontra che i dirigenti del Sud ed Isole sono maggiormente più motivati dalla mobilità di carriera rispetto ai loro colleghi.

Nel complesso, si constata che nel tempo e nello spazio sono cambiate le motivazioni che spingono un docente ad accedere alla carriera dirigenziale, molto spesso queste motivazioni sono legate alle singole esperienze professionali maturate nel tempo ed al contesto in cui vivono.

Un altro aspetto che si intravede di tipo acquisitivo/personale/individualista è quello dei dirigenti di Istituti comprensivi maschi, che danno priorità all'esigenza di carriera e all'aumento stipendiale, a differenza dei colleghi (e delle colleghe) degli istituti secondari di secondo grado che prediligono la motivazione di funzione sociale e ruolo di prestigio nella scuola.

Questo atteggiamento potrebbe essere imputabile al fatto che i dirigenti scolastici degli Istituti secondari di secondo grado dovendo gestire più indirizzi ed attività per l'ampliamento dell'offerta formativa, hanno maggiori retribuzioni, maggiori occasioni di aperture al territorio e al contesto del mondo del lavoro, delle Università o degli EE.LL. Elementi che li porterebbero ad assumere prevalentemente comportamenti *a vocazione gestionale*, più manageriali ed imprenditoriali, con governance negoziate ad integrazione delle funzioni, che spingerebbero a percepire il loro ruolo più prestigioso, sia nella scuola che nella società, a differenza dei colleghi che dirigono gli IC.

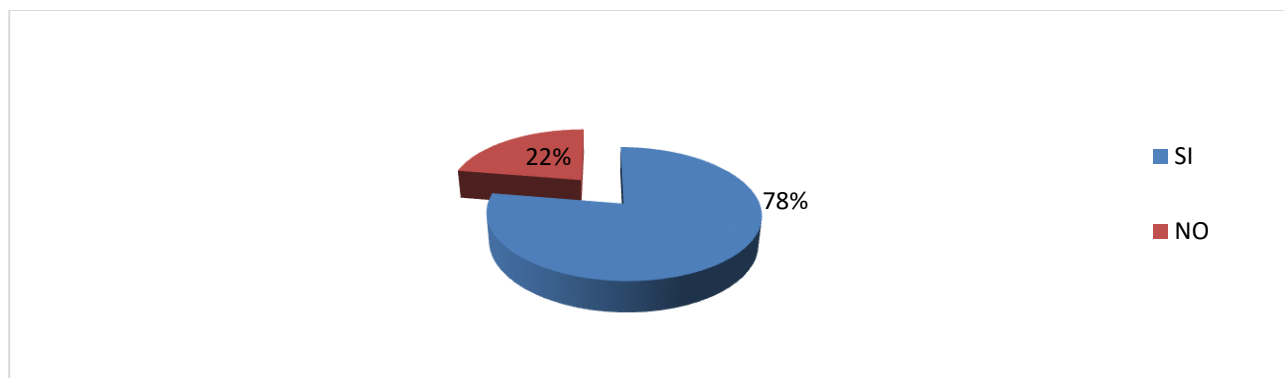
Quest'ultimi, invece, considerando l'età dei propri alunni e la struttura organizzativa del primo ciclo d'istruzione, sono chiamati prevalentemente ad avere approcci a *vocazione didattica*, che utilizzano governance condivise, propense ad una leadership educativa e trasformativa, che sappiano rispondere meglio ai molteplici e differenziati bisogni educativi degli alunni, nonché promuovere il loro successo formativo.

Un'idea più chiara di quanto esposto emerge dalla lettura dei vari Contratti collettivi nazionali per la dirigenza scolastica, in cui si riscontrano quali elementi confluiscono nella retribuzione<sup>38</sup> e quali sono gli indicatori per la determinazione dell'attribuzione di posizione, differenziata in rapporto all'articolazione delle funzioni dirigenziali secondo il "peso" delle diverse istituzioni scolastiche, i cui criteri sono stati stabiliti dal primo CCNL 2000/2001 art.13, comma 5. (Perziani, 2011)

Nel complesso, la sintesi di questi dati porta ad affermare che le *motivazioni* di accesso alla carriera dirigenziale afferiscono ad un profilo di dirigente scolastico con una *professionalizzazione diversa* rispetto al passato ed una aumentata consapevolezza del ruolo che si va ad assumere più *orientato all'idea di rinnovamento, al servizio efficiente e alla dimensione educativa*.

A conferma di quanto esposto, interessante appare la distribuzione illustrata nel seguente grafico relativa alla domanda: "*tutto considerato, rifarebbe la scelta di diventare dirigente scolastico?*" a cui il 78% ha risposto sì.

**Grafico 7: Quanti rifarebbero la scelta di diventare dirigente scolastico?**



Questo dato è molto importante, poiché ci restituisce una *positività nella definizione di auto identità professionale dei dirigenti scolastici in base alla motivazione di base*, contrariamente a quanto l'opinione pubblica ed i dibattiti denunciano quasi quotidianamente sullo stato di scontentezza nella scelta di svolgere il ruolo di dirigente scolastico oggi.

<sup>38</sup> *Lo stipendio dei dirigenti scolastici* si suddivide in due parti, una *fissa e una variabile*. Quella fissa è il risultato della somma di varie voci, quali: stipendio tabellare, retribuzione di posizione, indennità di vacanza contrattuale. La retribuzione variabile si divide in due voci: retribuzione variabile di posizione; e retribuzione di risultato pagata in un'unica soluzione annua. Gli importi di queste due voci variano a seconda della regione in cui si presta servizio. La quota variabile è legata alla posizione occupata e alle connesse responsabilità dirigenziali, effettuata dagli Uffici Scolastici Regionali in base ai seguenti criteri generali: dimensioni, complessità gestionale e articolazione strutturale e funzionale dell'istituzione scolastica, contesto territoriale, responsabilità.

### 6.3.2. Formazione

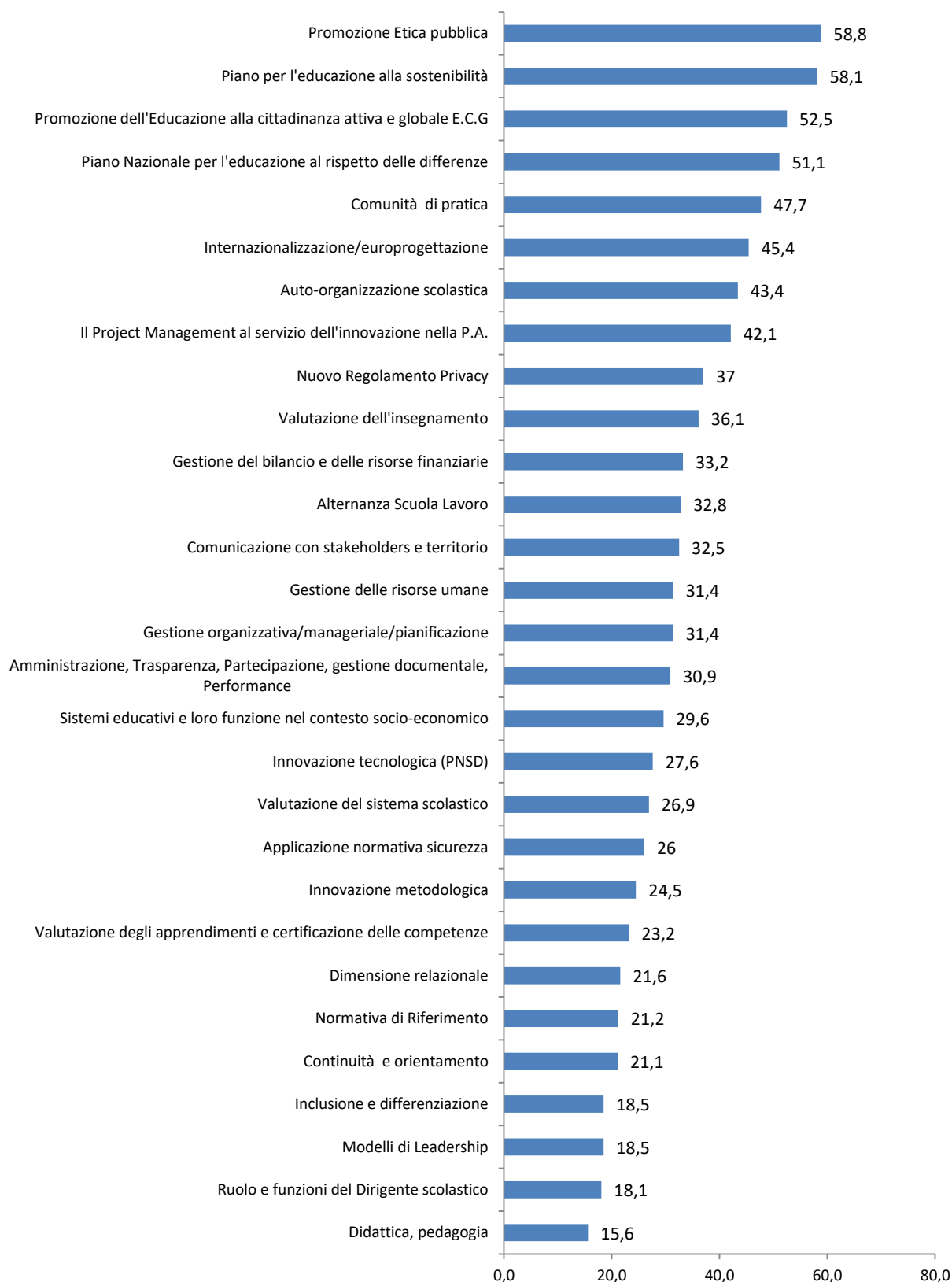
Un'altra area di indagine è stata la *formazione* dei dirigenti scolastici, considerando sia i diversi ambiti tematici, sia le diverse modalità di acquisizione, sia i loro bisogni. Tale distinzione ha consentito di individuare, nel modo di comportarsi e rapportarsi con gli altri, elementi utili per ricavare la governance praticata o prevista idealmente, la tipologia di leadership utilizzata e la padronanza dei contenuti.

Per rilevare questo dato, le opzioni di risposte proposte ai dirigenti contenevano 6 voci: *Non ne ho ricevuta e non ritengo importante riceverne; Non ne ho ricevuta ma sarebbe importante riceverne; ne ho ricevuta nel corso dei miei studi; ne ho ricevuta in percorsi formativi di aggiornamento; ne ho ricevuta ma in auto-formazione, ne ho ricevuta ma vorrei riceverne di più.*

In prima istanza si è ritenuto effettuare un focus di osservazione sulla esigenza formativa percepita come una *carezza* e sul desiderio di ricevere ulteriori approfondimenti su alcuni temi specifici.

Il grafico seguente ci mostra l'andamento generale sommando i dati delle voci: *Non ne ho ricevuta ma sarebbe importante riceverne, ne ho ricevuta ma vorrei riceverne di più.*

**Grafico 8: Ambiti tematici avvertiti come esigenza formativa (% voci Non ne ho ricevuta ma sarebbe importante riceverne + ne ho ricevuta ma vorrei riceverne di più)**



Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:15)

Da uno sguardo attento si può riscontrare che le aree tematiche in cui i dirigenti esprimono maggiori carenze afferiscono a *temi sociali, etici e civici innovativi*, che in modo trasversale influenzano anche il modo di svolgere il ruolo dirigenziale, idealmente proteso verso *modalità di tipo socio-pedagogico*.

I temi relativi alla *leadership, alla normativa, alla gestione manageriale delle risorse umane, alla performance, al ruolo e funzioni del dirigente*, si collocano in posizioni inferiori come si evince dal grafico di cui sopra.

Prendendo in considerazione anche *l'Analisi delle Componenti Principali (Tab.2, in 6.3.2, di 9.2.1, Appendice)* effettuata da Barberis e Carbone (2020:15), è possibile osservare **cinque dimensioni latenti**.<sup>39</sup>

“La prima raccoglie gli *item* relativi alla programmazione didattica, con particolare attenzione ai Piani formativi per le competenze sociali e civiche; la seconda *item* relativi alla *leadership* interna ed esterna richiesta al dirigente; la terza raccoglie principalmente temi normativi e di cambiamento gestionale; la quarta si focalizza su innovazione didattica e analisi dei sistemi educativi nel loro complesso; la quinta, infine, raccoglie temi di organizzazione e gestione interna della scuola. L’ambito tematico nei confronti del quale i dirigenti scolastici auspicano di poter ricevere una maggiore formazione è rappresentato dalle competenze sociali e civiche, seguito dall’ambito dell’organizzazione e gestione interna, da quello relativo alla leadership, dall’ambito della normativa e infine da quello della didattica innovativa e valutazione”.

Tali dimensioni sono illustrate nel dettaglio nella seguente tabella.

**Tab. 4: Ambiti tematici per i quali è auspicata una formazione (valori medi)**

		Competenze sociali e civiche	Leadership	Normativa	Didattica innovativa e valutazione	Organizzazione e gestione interna
Genere	Maschio	2,90	2,58	2,44	2,43	2,78
	Femmina	3,05	2,54	2,47	2,37	2,77
Classi di età	39-50 anni	3,16	2,65	2,56	2,39	2,89
	51-55 anni	3,00	2,64	2,54	2,44	2,86
	56-60 anni	3,06	2,60	2,43	2,41	2,80
	Più di 60 anni	2,86	2,42	2,39	2,32	2,65
Area geografica	Nord	2,86	2,50	2,38	2,36	2,71
	Centro	3,18	2,62	2,50	2,32	2,83
	Sud e Isole	3,05	2,58	2,52	2,45	2,82
Titolo di studio	Laurea	2,98	2,53	2,39	2,37	2,75
	Post-laurea	3,03	2,58	2,54	2,41	2,81
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico	2,99	2,54	2,48	2,36	2,79
	gruppo psicologico					
	gruppo economico	2,97	2,49	2,43	2,41	2,62
	gruppo giuridico sociale					

<sup>39</sup> L’analisi è stata preceduta in questo caso da una ricodifica delle modalità di risposta degli item assegnando un punteggio crescente a partire dalla modalità non ne ho ricevuta e non ritengo importante riceverne (0) fino alla modalità ne ho ricevuta ma ritengo importante riceverne ulteriormente (4). Il range di variazione degli indici sintetici è quindi compreso tra 0 e 4.

	gruppo tecnico scientifico		3,05	2,64	2,43	2,46	2,81
Anni di carriera nel ruolo dirigente	di 1-3 anni		3,07	2,63	2,53	2,43	2,88
	di 4-7 anni		2,95	2,53	2,50	2,40	2,75
	8 anni o più		2,99	2,45	2,28	2,29	2,67
Tipo di istituto diretto	Istituto		3,05	2,58	2,45	2,39	2,81
	Comprendivo						
	Istituto		2,93	2,51	2,46	2,39	2,72
	Secondario di Secondo Grado						
Reggenza in altre scuole	in Sì		2,87	2,47	2,43	2,37	2,73
	No		3,08	2,60	2,47	2,40	2,81
Totale			3,01	2,55	2,45	2,38	2,78

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:16)

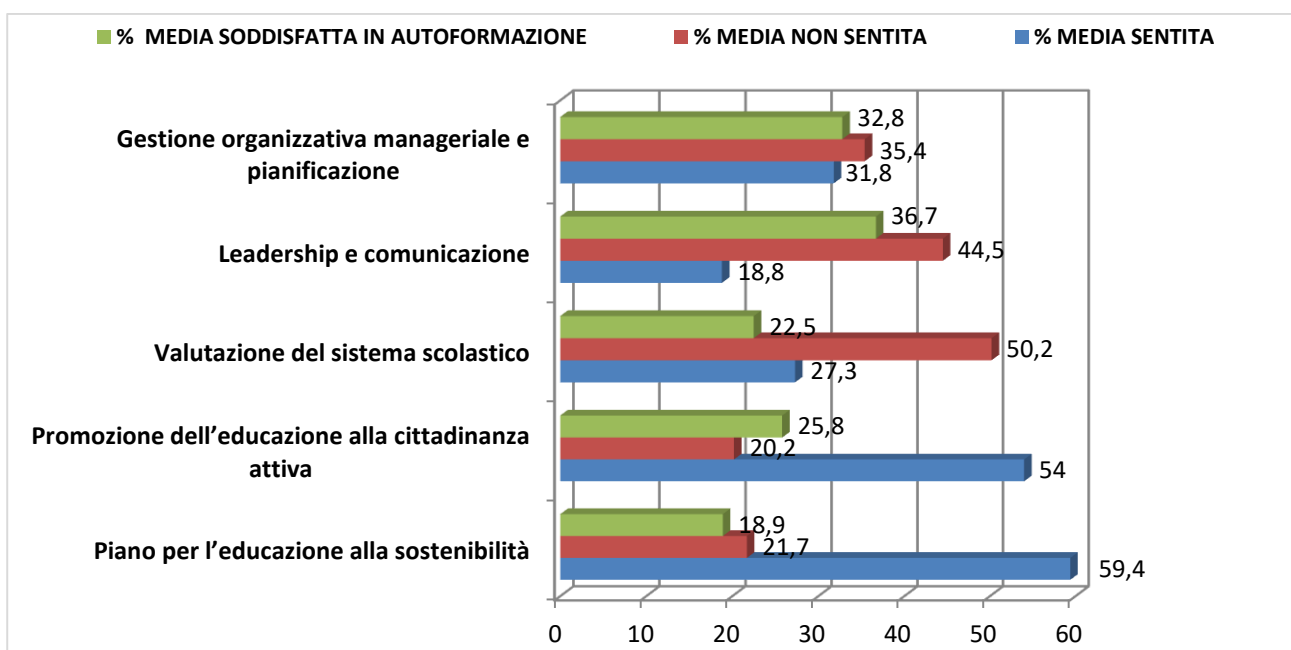
L'analisi delle differenze all'interno del campione non evidenzia particolari scostamenti. Tuttavia si registra una trasversale e diffusa esigenza formativa da parte dei dirigenti con minore anzianità di servizio.

Successivamente l'osservazione è stata focalizzata su alcune tematiche che hanno registrato maggiori percentuali polarizzazioni più ampie nel campione e anche in base a temi di rilevanza teorica per questa ricerca.

Il confronto è stato realizzato tenendo presente la *media* di aggregazione delle voci per *esigenza formativa soddisfatta in autoformazione, esigenza formativa sentita ed esigenza non sentita*, (poiché non ritenuta importante o già ricevuta in percorsi di aggiornamento, o nel proprio percorso di studi).

Il prospetto che ne deriva è illustrato nel seguente grafico.

Grafico 9: Ambiti tematici di formazione individuati e modalità di esigenza



Guardando il grafico, a colpo d'occhio, è possibile fare delle considerazioni di carattere generale e successivamente guardare le differenze tra i singoli gruppi di variabili incrociate.

Tra le 5 tematiche analizzate sono *maggiormente sentite* come esigenza formativa *“il Piano per l'educazione alla sostenibilità e la Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva”*, superando entrambe in media il 50%.

La tematica sulla *“valutazione del sistema scolastico”* risulta l'esigenza formativa *meno sentita* dal 50,2% dei dirigenti. Quella di *“Leadership e Comunicazione”* insieme alla tematica *“Gestione organizzativa manageriale e pianificazione”* sono invece prevalenti per esigenze soddisfatte in autoformazione.

Infatti queste due ultime tematiche sono state, negli ultimi anni, oggetto di ampia formazione iniziale ed in itinere, sia per i dirigenti neoassunti che per quelli in servizio. Si potrebbe azzardare la considerazione che esse abbiano colmato l'esigenza formativa della maggioranza del campione e non sono avvertite come necessità su cui focalizzare l'energie di ulteriore formazione.

Interessante appare, invece, lo scostamento relativo *al Piano per l'educazione alla sostenibilità e alla Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva”*, considerando anche il fatto che quasi la metà le ha soddisfatte in autoformazione. Questo andamento ci offre l'indicazione che investire la formazione su queste tematiche rappresenta una *nuova necessità ancora da colmare*.

Diversa interpretazione è da attribuire ai dati relativi alla tematica della *“valutazione del sistema scolastico”*. Se sommiamo il dato di 50,2% dell'esigenza non sentita con quello del 22,5% soddisfatto in autoformazione si raggiunge il 72,7%. Anche questo dato ci conferma che questa tematica è stata abbondantemente oggetto di formazione per i dirigenti scolastici.

Infatti il MIUR, a seguito del *DPR 80/2013*<sup>40</sup>, ha strutturato tutta una serie di azioni di formazione obbligatorie per i dirigenti scolastici e per i nuclei interni di valutazione per condividere strumenti omogenei per la compilazione del *Rapporto di Autovalutazione (R.A.V.)*, da pubblicare sul sito *Scuola in chiaro*<sup>41</sup> del MIUR e per supportarli nel percorso di costruzione della Rendicontazione sociale<sup>42</sup>.

Solo il 27,3% dei dirigenti scolastici ha l'esigenza di formarsi ancora su questa tematica.

Guardando in profondità questo dato nelle differenze tra i gruppi, si rileva che ad averne necessità sono maggiormente i dirigenti da 1 -3 anni di servizio, con titolo post laurea, proveniente dall'ambito disciplinare di laurea pedagogica, umanistica e psicologica, in servizio negli istituti secondari di secondo grado operanti nel Sud e nelle Isole più giovani di età tra i 39-50 anni e di genere femminile.

Questa differenziazione porterebbe ad azzardare qualche interpretazione.

Considerando il dato relativo alla diversità geografica è possibile osservare scostamenti riconducibili al fatto che nelle aree del Centro e del Nord Italia si è lavorato molto sui temi di formazione relativi alla valutazione del sistema scolastico, alla valutazione degli apprendimenti e al Bilancio sociale, tanto che sono ancora presenti ed attive diverse reti di lavoro<sup>43</sup> che con modalità diverse supportano i dirigenti ed i docenti.

---

<sup>40</sup> DPR 80/2013 “Regolamento sul sistema nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione”.

<sup>41</sup> Scuola in chiaro, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), è un portale del MIUR nato nel 2011 per mettere a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado in una forma organica e strutturata.

<sup>42</sup> Rendicontazione sociale, “E' l'ultima fase del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, nell'ambito della quale è prevista la pubblicazione e la 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.” Previtali D., *Il sistema Nazionale di Valutazione in Italia*, Novara, De Agostini, 2018, p. XVII.

<sup>43</sup> La Rete delle Reti, [www.retedellereti.it](http://www.retedellereti.it) è una rete nazionale che raccoglie i contributi di altre RETI tra cui (SIRQ-SAPERI, FARO, AUMIRE, AICQ...), “Le reti aderenti si impegnano a creare uno spazio libero per la circolazione delle idee e delle iniziative delle reti; diffondere la Cultura della Qualità, della Rendicontazione sociale e dell'ecosostenibilità – mettere in comune le migliori pratiche sviluppate all'interno delle singole reti.”

Recentemente anche nel Sud e nelle Isole stanno nascendo delle reti che si collegano a quelle già funzionanti in altre aree geografiche, nel tentativo di creare reti nazionali interconnesse, che continuino a confrontarsi e a formarsi.

Interessante appare anche il dato secondo cui i più giovani, sia per età che per anzianità di servizio sentano maggiormente questa esigenza di formazione. Evidentemente essi considerano il tema della valutazione di sistema, un'area su cui continuare a formarsi, poiché è di ampia portata culturale ed investe ormai tutti i sistemi scolastici e le governance in atto anche in altri paesi europei ed internazionali.

Proseguendo nell'analisi sulle differenze tra i gruppi, nella tematica di "*Leadership e Comunicazione*" si rilevano i seguenti profili.

I dirigenti che *sentono maggiormente* questa esigenza formativa hanno più di 8 anni di servizio e la laurea come titolo più elevato, hanno prevalentemente lauree del gruppo tecnico scientifico, svolgono il loro servizio negli Istituti secondari di secondo grado, risiedono nel Centro Italia, si collocano nelle fasce di età tra 39-50 e 51-55 anni, sono quasi pari di genere senza significative differenze.

I dirigenti che *non sentono* questa esigenza formativa hanno tra i 4-7 anni di servizio, posseggono il titolo più elevato di post-laurea, provengono dal gruppo di lauree di tipo giuridico- economico sociale distanziandosi dalla media di 9%. Oltre a questo gruppo troviamo anche i colleghi che provengono da lauree del gruppo pedagogico-umanistico-psicologico con più di 4,1% rispetto alla media. Prestano servizio prevalentemente negli I.C. e risiedono nell'area geografica del Nord Italia. Si collocano tra i 56-60 anni e oltre. Sono i più anziani di età, ma senza grosse distinzioni di genere.

I dirigenti che hanno prevalentemente soddisfatto *in autoformazione* l'esigenza formativa di leadership e comunicazione hanno da 1-3 anni di servizio, hanno un titolo post-laurea, provengono prevalentemente dal gruppo di lauree tecnico-scientifico, si distanziano dalla media di 13,9% in più e dirigono prevalentemente scuole secondarie di secondo grado. Prestano servizio con punteggi superiori alla media sia nel Centro che nel Sud Italia e Isole. Sono i più giovani non solo per servizio ma anche per età 39-50 e non ci sono grosse differenze di genere dalla media anche se prevalgono di poco i dirigenti di genere femminile.

Guardando queste differenze si potrebbero fare le seguenti considerazioni di tipo interpretativo.

Il tema della *leadership e comunicazione* è sentito dai più giovani di età, da chi proviene da lauree di tipo tecnico scientifico o l'ha soddisfatta in autoformazione il 50,8%. Tale dato potrebbe essere giustificato dal fatto che i dirigenti con questo percorso di studio, anche se non hanno esaminato i concetti ed i processi relativi alla leadership e comunicazione, li ritengono comunque importanti per dirigere una comunità scolastica.

Interessante appare anche il dato di chi non la sente o l'ha soddisfatta in autoformazione perché ha un titolo post laurea. Questa loro posizione è giustificata dal fatto che hanno investito in termini culturali su questa tematica ritenendola fondamentale.

Le differenze tra le aree geografiche porterebbe ad ipotizzare che nel Centro e nel sud-Isole andrebbe ancora potenziata ed affrontata nei corsi di aggiornamento, a differenza del Nord che magari negli ultimi anni ha investito di più su questo aspetto.

Nell'analisi sulle differenze tra i gruppi relative alla tematica "*Gestione organizzativa manageriale e pianificazione*", è possibile osservare la seguente situazione.

E' *un'esigenza sentita* da tutti i dirigenti scolastici in servizio partecipanti all'indagine con piccoli scostamenti dalla media. Quelli che l'avvertono prevalentemente come esigenza hanno una laurea, provengono da un profilo professionale del gruppo pedagogico-umanistico-psicologico, sono in servizio negli I.C., sono nella fascia di età tra i 39-50 anni con uno scostamento di 5,1 punti percentuali dalla media e non si differenziano per genere.

Il tema della "*Gestione organizzativa manageriale e pianificazione*" è un'esigenza formativa non sentita prevalentemente da chi ha più di 8 anni di servizio, con uno scostamento di 11,8 % in più rispetto alla

media. Sono equidistribuiti in base al titolo di studio più elevato, provengono da lauree del gruppo giuridico-economico-sociale con uno scostamento di 7,9% in più dalla media degli altri gruppi, sono ugualmente distribuiti tra chi presta servizio nei due ordini di scuola, dirigono scuole del Centro e del Nord ed hanno più di 60 anni con uno scostamento di 4,1% rispetto alla media. Per quanto riguarda il genere sono entrambi in linea con la media, con un leggero scostamento in più delle donne.

La formazione in *“Gestione organizzativa manageriale e pianificazione”* è stata *soddisfatta in autoformazione* in particolar modo dai dirigenti scolastici entrati in servizio nell’arco temporale di 1-3 anni, con il titolo di studio post-laurea, provengono dal gruppo di lauree del gruppo tecnico scientifico con uno scostamento di 8,4% in più rispetto alla media, dirigono scuole secondarie di secondo grado ubicate prevalentemente al Sud Italia e nelle Isole con uno scostamento di 5,6 punti percentuali in più rispetto ai colleghi del Centro e Nord Italia. Sono anche i più giovani di età compresa tra 39-50 con uno scostamento di 5,6% in più rispetto alla media. Si collocano in questa modalità di formazione entrambi i generi, mantenendosi in linea con la media, con una piccola prevalenza del genere maschile.

Queste differenziazioni ci portano in estrema sintesi a fare le seguenti considerazioni:

C’è la conferma dell’ipotesi di un maggiore interesse su queste tematiche, da parte dei dirigenti più giovani di età e anni di servizio, provenienti da lauree del gruppo umanistico e tecnologico scientifico, poiché ritenendole fondamentali per dirigere le scuole oggi, secondo la normativa vigente in Italia, auspicano un miglioramento ed aggiornamento continuo della loro formazione.

Significativo è anche il dato che vede sostanzialmente in linea con le medie, l’interesse sia di entrambi i generi, che tipi di scuola in cui prestano servizio.

Nel complesso, si potrebbe confermare che la formazione in *“Gestione organizzativa manageriale e pianificazione”*, per quanto soddisfatta dai dirigenti più anziani, riveste ancora un ruolo di necessità come ambito tematico, considerando anche il fatto che ricopre aree culturali in continua evoluzione con rapidi cambiamenti, che vanno ad integrare ed aggiornare la formazione di base di chiunque.

Come si è accennato in precedenza, accanto alle tre aree tematiche già analizzate, e comunque già presenti da diversi anni nei piani di formazione ed aggiornamento nel mondo scolastico, si è voluto indagare anche sulla situazione relativa all’aspetto formativo di nuove altre aree, in linea teorica con lo sfondo generale di questa ricerca dottorale, al fine di conoscerne lo stato reale.

I temi della *“Promozione dell’educazione alla cittadinanza attiva”* e del *“Piano per l’educazione alla sostenibilità”* molto attuali nel dibattito scolastico di questi ultimi anni, evidenziano una loro caratterizzazione nelle seguenti analisi di approfondimento.

Per la tematica *“Promozione dell’educazione alla cittadinanza attiva”*, è possibile osservare che la *sentono prevalentemente* i dirigenti con 1-3 anni di servizio, in possesso della laurea come titolo più elevato, provenienti dal gruppo di lauree di tipo giuridico-economico-sociale a pari merito di quelli del gruppo tecnico-scientifico, con uno scarto di 3% in più rispetto ai colleghi provenienti dall’area umanistica.

Prevalentemente sono in servizio negli I.C., soprattutto dell’area Centro Italia, i quali manifestano un interesse maggiore discostandosi dalla media degli altri colleghi di 7,8%. Sono i più giovani di età tra 39-50 anni, con uno scostamento di 12,2 % rispetto alla media dei colleghi più anziani.

*Non la sentono* come esigenza formativa i dirigenti partecipanti all’indagine con titolo post-laurea, provenienti dal gruppo di lauree pedagogico-umanistico-psicologico, che prestano servizio negli Istituti secondari di II grado dell’area geografica del Nord Italia e che hanno più di 60 anni di età. Quest’ultimi in particolare si discostano dai colleghi più giovani di 6% in più, e sono di genere maschile, e si distanziano dalle colleghe dirigenti di 7% in più.

E’ invece stata *soddisfatta in autoformazione* dai dirigenti scolastici che hanno più di 8 anni di servizio, hanno un titolo post laurea soprattutto proveniente dal gruppo giuridico-economico-sociale e svolgono la loro attività dirigenziale nelle scuole secondarie di secondo grado prevalentemente del Sud Italia e delle

Isole con uno scostamento di 5% in più dalla media. Sono prevalentemente di genere femminile ed hanno più di 60 anni di età discostandosi dai loro colleghi più giovani di 3,5 punti percentuali in più.

L'interpretazione di queste differenze nei dati porta a fare le seguenti considerazioni.

Pur essendo in generale, con il 54%, la terza tematica riconosciuta come necessità dai dirigenti scolastici che hanno partecipato all'indagine, si potrebbe affermare che, mentre per i più anziani non appare un'esigenza prioritaria, perché magari già colmata dai propri profili di laurea o corsi post laurea o in autoformazione, i più giovani sia di età che di anni di servizio, specialmente quelli con la laurea come titolo di studio più elevato, ritengono che è necessario continuare a formarsi su queste tematiche mostrando una maggiore sensibilità, specialmente da parte di quelli provenienti dai gruppi di lauree tecniche –scientifiche, economiche- giuridiche-sociali.

Interessante appare anche l'interpretazione delle differenze per aree geografiche. A fronte di dirigenti di Scuola secondaria di secondo grado del Nord, maschi, che non la sentono come necessità formativa, si contrappongono quelli dello stesso tipo di scuola, di genere femminile del Sud ed Isole, che la ritengono molto importante, l'hanno soddisfatta in autoformazione o attraverso il conseguimento del titolo post-laurea. Si potrebbe ipotizzare che in queste ultime aree geografiche non ci siano stati piani di formazione sistematici su queste tematiche, e che essendo state avvertite comunque come esigenza si è dovuto provvedere ad attrezzarsi autonomamente.

Interessante è anche il dato del Centro Italia che si distanzia di 7,8% dalla media – soprattutto da parte dei dirigenti degli IC.

Questo dato ci mostra la maturata consapevolezza nei dirigenti scolastici di lavorare sulla tematica di *Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva*, la quale non è necessaria approfondirla o esercitarla solo nelle scuole superiori, ma va affrontata, articolata, vissuta e sperimentata in modi e forme diverse sin dalle classi della scuola dell'infanzia. *Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva* non è una materia da aggiungere al curriculum, ma è una competenza trasversale che va acquisita ed esercitata ad ogni età e per ogni ruolo ricoperto, attraverso attività adeguate ai destinatari e al contesto, per essere protagonisti attivi. Le modalità formative sono diverse, ma i nuclei fondanti sono comuni tra cui la gestione delle paure, della fiducia, dell'autorevolezza, della solidarietà, della coesione sociale, della libertà, della dignità, dell'uguaglianza, della responsabilità, del rispetto reciproco delle differenze e dell'ambiente.

Altrettanti significativi ragionamenti si possono fare relativamente alla tematica di formazione al "*Piano per l'educazione alla sostenibilità*".

Complessivamente nell'indagine si è rivelata la tematica di formazione *più sentita* dalla maggioranza con un 59,4%, dopo il primo posto occupato dall'esigenza formativa prioritaria in *Promozione dell'etica pubblica* con il 60,6%.

Si rileva una forte e generale esigenza di cambiamento verso queste tematiche. A chiederlo sono in particolare i dirigenti scolastici in servizio da 1-3 anni. Quello che crea una differenza è il dato sull'area geografica e sull'età anagrafica. *I dirigenti del Centro Italia*, sentono maggiormente questa tematica discostandosi dalla media di 6,1% in più, a differenza dei colleghi di altre aree geografiche. Si collocano prevalentemente nella fascia di età tra i 39-50 anni superando di 5,2% la media e tra i 56-60 superando anch'essi di 5,6% la media.

E' un'esigenza non sentita da coloro che hanno tra i 4-7 anni di servizio, indipendentemente se hanno come titolo di studio più elevato la laurea o post laurea, o dirigono I.C. o Secondari di secondo grado. In questa esigenza si collocano i dirigenti che provengono prevalentemente dal gruppo di lauree economico-giuridico-sociale con uno scostamento di 3,7 punti percentuali dalla media degli altri gruppi. Hanno la sede di lavoro nell'area geografica del Nord Italia discostandosi dalla media delle altre aree geografiche di 8 punti percentuali in più. Hanno più di 60 anni con uno scarto dalla media di 5,9 punti percentuali. Sono prevalentemente di genere maschile.

E' un'esigenza soddisfatta in autoformazione da chi ha più di 8 anni di servizio indipendentemente se hanno come titolo di studio più elevato la laurea o post laurea, dirigono entrambi i tipi di scuola con una prevalenza di 1,4% per gli Istituti Secondari di secondo grado. Provengono da lauree del gruppo tecnico scientifico, dirigono scuole del Sud Italia ed Isole con uno scostamento di 5 punti percentuali in più dalla media, superano i 60 anni di età discostandosi dalle altre fasce di età di 3,5 punti percentuali sono prevalentemente di genere femminile.

Volendo dare un'interpretazione di tipo qualitativo a questi dati empirici rilevati, si potrebbe affermare che, per la maggioranza dei dirigenti scolastici partecipanti all'indagine, indipendentemente dal grado del titolo di studio e dal grado di scuola che dirigono, la tematica relativa al "Piano per l'educazione alla sostenibilità" è fortemente sentita come un'esigenza prioritaria su cui investire in formazione. Non incide neanche la differenza di genere. Quello che porterebbe a riflettere è che si ripresenta una sostanziale differenza di andamento tra i più giovani di età e anni di servizio e quelli più anziani. Verrebbe da chiedersi se questa differenza è dovuta ad una diversa sensibilità su queste tematiche o perché quelli più anziani hanno già avviato in autoformazione dei percorsi formativi? Altra questione è la riflessione sulle differenze geografiche. A fronte dei dirigenti del Centro Italia che si mostrano più sensibili e di un Sud ed Isole che ha investito in autoformazione ritenendola importante, abbiamo il dato del Nord con +8% dalla media che non sente questa esigenza, soprattutto nella fascia di dirigenti più anziani di età, mentre i più giovani, anche in quest'area geografica, dichiarano di ritenerla come esigenza formativa importante.

I diversi allineamenti intorno alla media registrati in questa tematica, più delle altre illustrate sopra, porterebbe a sostenere che anche i dirigenti scolastici Italiani stanno prendendo consapevolezza della necessità di affrontare questi temi e metterli come priorità nelle loro Agende di governance educative ed organizzative, al pari dei colleghi europei ed internazionali.

A sostegno di questa piano di azione formativa c'è il MIUR, che sta investendo anche economicamente su questa tematica, tanto da creare e sostenere un gruppo di lavoro per costruire il "Piano formativo per l'educazione alla sostenibilità". Esso è stato presentato al MIUR il 28 luglio 2017,<sup>44</sup> declinato in 20 azioni coerenti con gli obiettivi dell'Agenda 2030, ed articolato in quattro macro-aree: strutture ed edilizia, didattica e formazione delle e dei docenti, università e ricerca, informazione e comunicazione.

Accanto all'azione del MIUR, anche l'INDIRE<sup>45</sup> il 4 giugno 2019 ha istituito il portale "Scuola 2030 per l'educazione allo Sviluppo sostenibile". Tutte questi supporti non fanno altro che confermare il fatto che dopo aver preso consapevolezza della necessità di seguire la formazione su queste tematiche, occorre mettersi in cammino affinché diventino patrimonio culturale anche della comunità scolastica.

Come sostiene Giovannini,<sup>46</sup> "Per costruire un futuro migliore ci serve un'utopia. Un'utopia sostenibile". Anche qui il richiamo agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 fissati dall'ONU, è molto esplicito, e l'istruzione rientra tra gli obiettivi che ci si prefigge di migliorare, al fine di provare attraverso l'educazione e l'istruzione a cambiare il "modo in cui leggiamo ed affrontiamo i problemi che ci circondano".(Giovannini, 2018)

## 6.4 Identità professionale, opinioni sul ruolo istituzionale

In questo paragrafo si cercherà di analizzare: *le azioni efficaci* che il dirigente riesce a svolgere; le sue opinioni sugli *attori* che si muovono nel contesto organizzativo; la sua valutazione in merito alla *preparazione dei suoi docenti*; la sua opinione sui *temi di aggiornamento più utili*; la sua valutazione in base alla *soddisfazione personale* dei diversi aspetti relativi alla *condizione di dirigente scolastico*.

---

<sup>44</sup> MIUR Piano per educazione alla sostenibilità 28 luglio 2017 , [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

<sup>45</sup> INDIRE Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa [www.indire.it](http://www.indire.it)

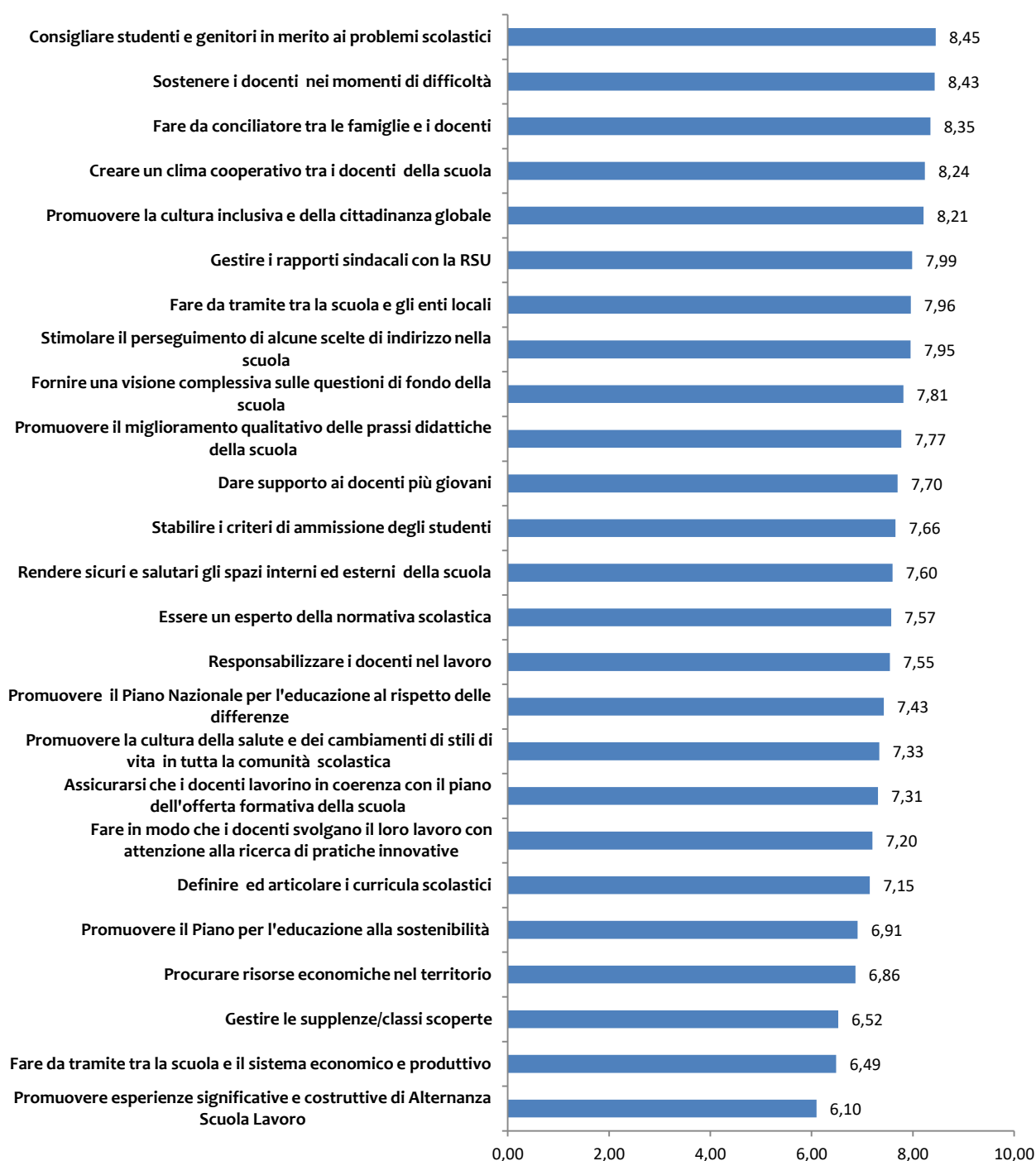
<sup>46</sup> Giovanni E. ha fondato nel febbraio 2016 ( ASviS) l'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile di cui è portavoce.

## 6.4.1. Efficacia percepita

Per osservare questa dimensione, ai dirigenti scolastici è stata posta la seguente domanda: *(In che misura lei ritiene di riuscire a svolgere azioni efficaci in ordine a.....?)* con la possibilità di risposta su una scala da 1 (importanza minima) a 10 (importanza massima).

Per sintetizzare le autovalutazioni espresse in merito ad una serie di azioni proposte, si è ritenuto opportuno, per ciascuna opzione, riportare i valori medi basandosi su quelli calcolati da Barberis e Carbone (2020: 10), illustrati nel grafico successivo.

**Grafico 10: Efficacia percepita nelle attività svolte dai dirigenti scolastici (valori medi)**



Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 10)

Dalla lettura del grafico è possibile ricavare le seguenti considerazioni.

Le azioni per cui si registra una maggiore *autoefficacia* percepita fanno capo a comportamenti che afferiscono quasi quotidianamente all'operare del ruolo di dirigente scolastico, in cui in vengono investite direttamente le sue specifiche capacità, nonché le sue competenze umane e professionali.

L'autoefficacia percepita diminuisce su azioni che dipendono anche da influenze esterne alla propria personalità, legate o al rapporto con gli Enti locali, o ad attività economiche produttive del contesto in cui opera la scuola, o all'organico docenti- ATA di cui si dispone.

Interessante appare anche in questo caso l'*Analisi delle Componenti Principali* (Tab.3, in 6.4.1, di 9.2.1, Appendice) elaborata da Barberis, Carbone (2020) al fine di identificare *cinque dimensioni latenti*.

**Tab. 5: Efficacia percepita nello svolgimento delle attività di dirigente scolastico (valori medi)**

		Indirizzo didattico organizz.	Ambiente didattico accogliente	Supporto e mediazione	Creare reti	Gestione ammnistrativa
Genere	Maschio	7,41	7,16	8,24	6,77	7,04
	Femmina	7,79	7,66	8,49	6,93	7,35
Classi di età	39-50 anni	7,59	7,39	8,46	6,90	7,28
	51-55 anni	7,70	7,52	8,40	6,67	7,31
	56-60 anni	7,50	7,30	8,24	6,87	7,13
	Più di 60 anni	7,84	7,72	8,54	6,99	7,28
Area geografica	Nord	7,32	7,18	8,17	6,82	6,92
	Centro	7,67	7,39	8,38	6,67	7,10
	Sud e Isole	8,03	7,90	8,68	7,08	7,68
Titolo di studio	Laurea	7,68	7,55	8,41	6,86	7,21
	Post-laurea	7,64	7,42	8,40	6,90	7,28
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	7,71	7,57	8,44	6,87	7,28
	gruppo economico giuridico sociale	7,34	7,11	8,25	6,75	6,88
	gruppo tecnico scientifico	7,68	7,46	8,40	6,98	7,31
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	7,75	7,68	8,45	7,10	7,31
	4-7 anni	7,52	7,28	8,36	6,71	7,13
	8 anni o più	7,78	7,62	8,43	6,84	7,26
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	7,72	7,51	8,43	6,42	7,28
	Istituto Secondario di Secondo Grado	7,58	7,48	8,39	7,61	7,20

Reggenza in altre scuole	Si	7,63	7,43	8,31	6,89	7,15
	No	7,69	7,54	8,47	6,88	7,31
Totale		7,66	7,49	8,41	6,88	7,24

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 11)

Osservando l'andamento di questi dati è possibile sostenere che per tutte le dimensioni si registra un buon livello di autoefficacia. Occupa un posto di preminenza la dimensione di *supporto e mediazione* sia alle famiglie e studenti che ai docenti, con alcune differenziazioni. I dirigenti partecipanti all'indagine che si sentono più efficaci in questa dimensione sono prevalentemente di genere femminile, più anziani di età, operanti al Sud ed Isole, con meno anni di servizio e provenienti dal gruppo lauree pedagogico, umanistico e psicologico, in servizio negli I.C. e non impegnato in scuole di reggenza. Al secondo posto si colloca l'autoefficacia in merito ad *attività di indirizzo didattico organizzativo*. Anche in questo caso la lettura delle differenziazioni tra i gruppi ci riportano ad un identikit di dirigenti prevalentemente di genere femminile, più anziani di età, operanti negli I.C. del Sud ed Isole, provenienti dal gruppo lauree pedagogico, umanistico e psicologico e senza scuole in reggenza. Al terzo posto si colloca l'autoefficacia per la dimensione rendere *l'Ambiente didattico accogliente e inclusivo*, con le stesse caratteristiche nelle differenziazioni tra i gruppi.

Seguono l'efficacia percepita *in gestione amministrativa e creare reti*. In queste dimensioni prevalgono i dirigenti di genere femminile più giovani di età o più anziani, con meno anni di servizio, operanti nel Sud ed Isole e con titolo Post-laurea, provenienti dal gruppo di lauree tecnico-scientifico. Si differenziano per il tipo di scuola che dirigono. Riescono maggiormente a creare reti i dirigenti degli Istituti secondari di secondo grado, mentre per la gestione amministrativa si sentono più efficaci i dirigenti degli Istituti comprensivi.

In tutte le dimensioni si sentono *meno efficaci* i dirigenti che provengono dal profilo di laurea *economico-giuridico-sociale*.

## 6.4.2 Opinioni sugli attori del contesto organizzativo

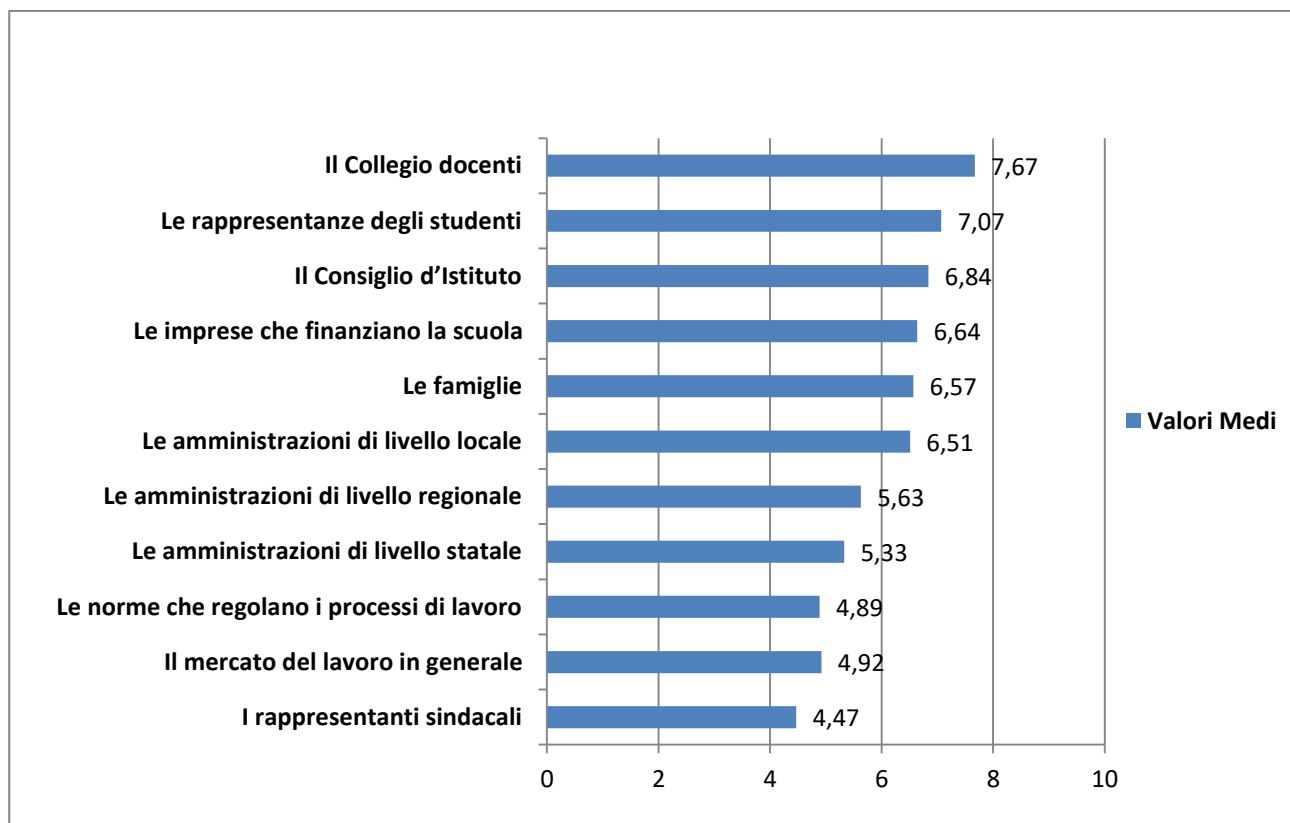
Per quanto riguarda la domanda: *In un contesto organizzativo, gli attori si muovono in un insieme costituito da vincoli ed opportunità. Rispetto ad un continuum ideale, in cui 1 equivale a "vincolo" e 10 equivale ad "opportunità", lei ritiene che i soggetti ed i fattori elencati siano più un vincolo o più un'opportunità?*

Considerando i punteggi espressi sulla scala da 1 a 10, anche in questo caso si è ritenuto di prendere in considerazione i valori medi.

Il grafico seguente ci mostra a colpo d'occhio l'andamento da cui si evince che oltre agli organi collegiali C.D. e C.D.I., *sono considerate un'opportunità* anche le *rappresentanze degli studenti*, le imprese che finanziano la scuola, le famiglie e le amministrazioni di livello locale. Attori questi che influiscono in modo determinante nel contesto organizzativo rendendolo più o meno partecipato e democratico.

Al contrario, *sono considerate un vincolo* i rappresentanti sindacali, il mercato del lavoro in generale e le norme che regolano i processi di lavoro, che in modo diverso condizionano il contesto organizzativo di ciascun istituto.

Grafico 11: Opinioni sugli attori del contesto organizzativo (valori medi)



Si collocano in una posizione intermedia tra vincolo ed opportunità le amministrazioni a livello statale e regionale, che sono fonte di strumenti regolativi e finanziari importanti, ma anche limitanti per alcuni aspetti di azione locale.

Non si registrano significative differenze per tipologie di rispondenti.

Quelli delle scuole secondarie di secondo grado considerano più degli altri un'opportunità la rappresentanza degli studenti con 0,55 in più rispetto alla media di 7,07, ed il mercato del lavoro in generale con scostamento di più 0,45 di 4,92.

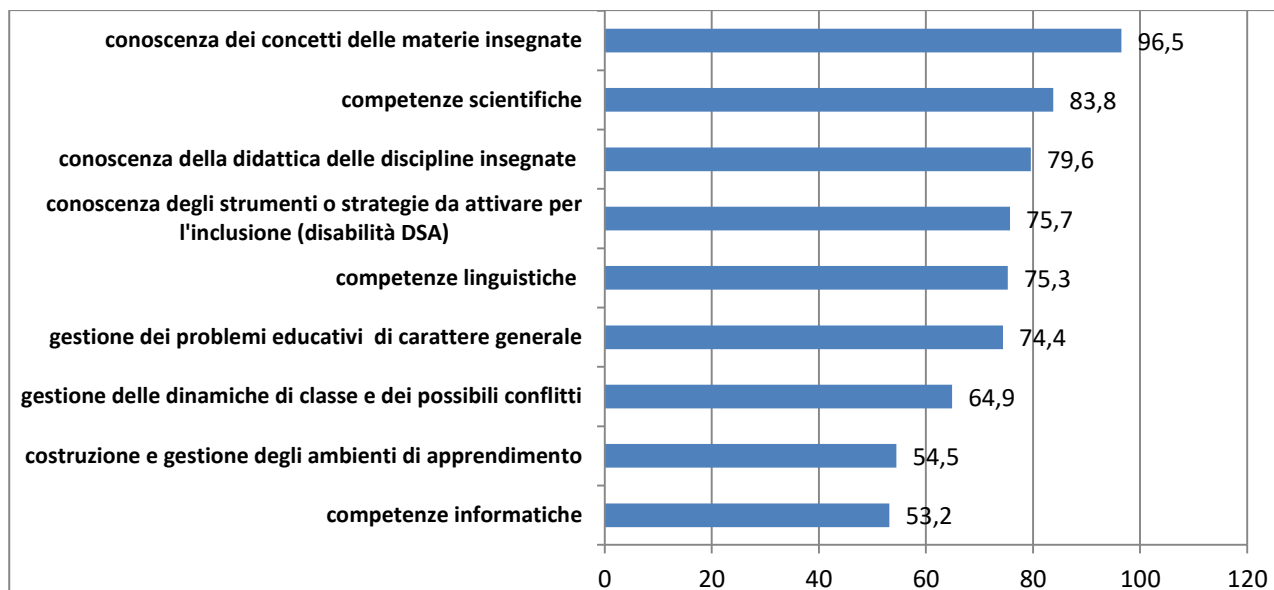
Rispetto all'area geografica quelli del nord considerano un'opportunità superiore alla media le amministrazioni a livello locale e le imprese che finanziano la scuola, mentre quelli del sud ed isole il collegio dei docenti, i rappresentanti sindacali, la rappresentanza degli studenti e le famiglie.

Qui appare evidente come nel nord si privilegia l'attenzione e l'apertura al territorio, mentre al sud ed isole seguite dal Centro si privilegiano le componenti collegiali interne alla scuola.

### 6.4.3 Opinioni sulla preparazione dei docenti e sui temi di aggiornamento più utili

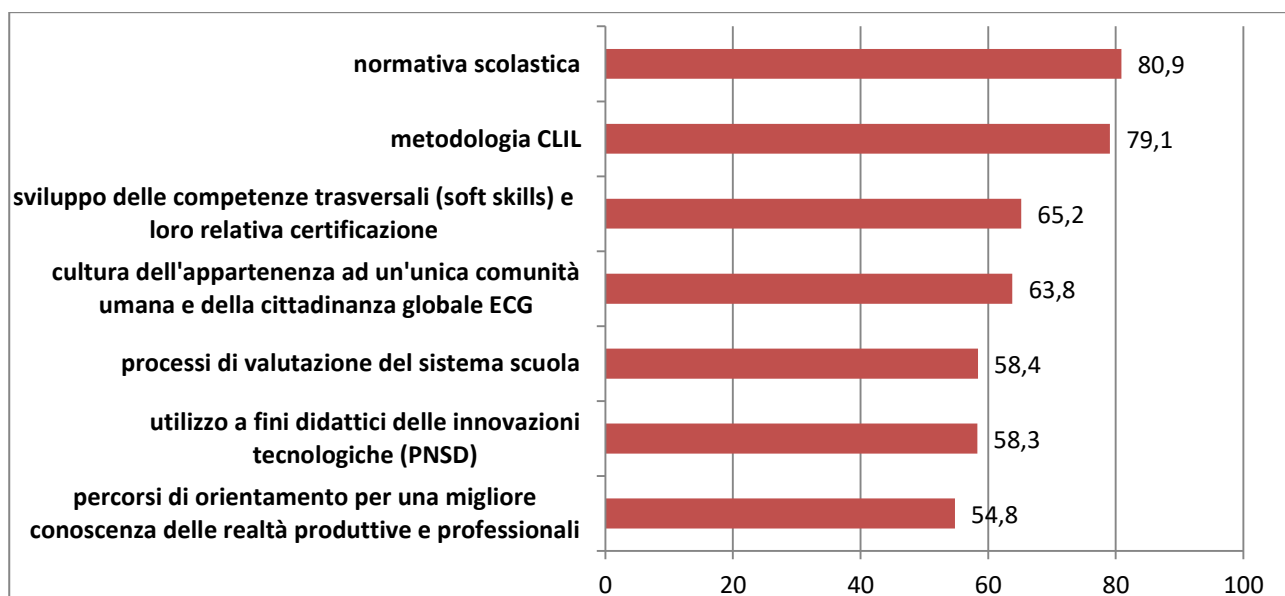
Per quanto riguarda la domanda: *Come valuta la preparazione dei docenti della sua scuola rispetto a....?* è possibile consultare l'andamento generale delle risposte nella tabella n. 4 (in 6.4.3 di 9.2.1, Appendice) dalla quale, aggregando i dati in: *(abbastanza adeguata + molto adeguata)* e *(per niente adeguata + poco adeguata)*, si registra una situazione generale le cui polarità sono illustrate nei seguenti grafici:

**Grafico 12: Valutazione dei DD.SS. sulle tematiche di preparazione dei docenti (% > di 50 relativa ai valori abbastanza+ molto adeguata)**



Come si può notare, ad una quasi padronanza dei contenuti disciplinari e delle strategie didattiche per insegnarle, si contrappone una minor padronanza sui temi di gestione delle dinamiche di classe e dei possibili conflitti, unite a quelle di gestione degli ambienti di apprendimento e delle competenze informatiche. Dato quest'ultimo che si conferma con tutte le sue criticità, nel portare a sistema l'implementazione diffusa in ogni ordine e grado della didattica a distanza, nonostante i numerosi corsi di formazione avviati per il piano nazionale di scuola digitale.

**Grafico 13: Valutazione dei DD.SS. sulle tematiche di preparazione dei docenti (% < di 50 dei ai valori per niente + poco adeguata)**



Nella polarità opposta troviamo temi che ci mostrano grandi carenze nella preparazione dei docenti.

Tra questi troviamo la conoscenza della normativa scolastica, la metodologia CLIL, lo sviluppo delle competenze trasversali e la cultura dell'appartenenza ad un'unica comunità umana e della cittadinanza globale ECG.

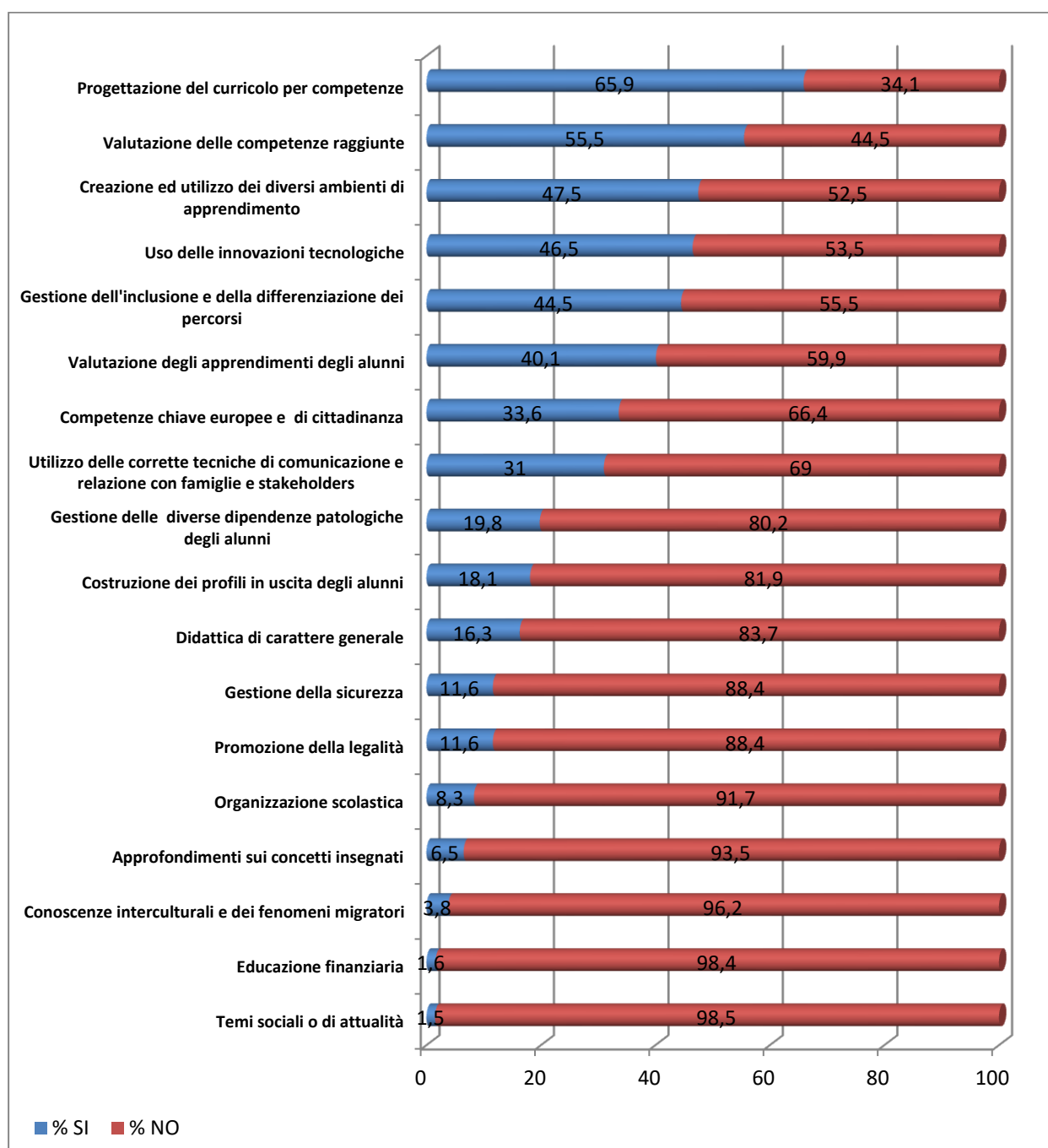
Al di là delle tematiche emergenti per rispondere ai nuovi bisogni sociali, che aiuterebbero a sviluppare competenze civiche di cittadinanza attiva, significativo è il dato relativo alla *carezza di conoscenza della normativa scolastica*, indicata dall'80,9% dei dirigenti rispondenti in modo completo al questionario.

In effetti, i docenti attribuiscono questa tematica più utile per il D.S., che alla loro prassi didattica e quotidiana, in quanto le loro azioni molto spesso dipendono e sono condizionate dalle decisioni assunte negli organi collegiali e non individualmente. E' quasi un non interessarsi poiché demandato ad altri ciò che non è di loro stretta competenza.

Da questo scenario, si è voluto indagare anche *sull'opinione dei DD.SS., relativamente alle tematiche di aggiornamento ritenute più utili per i docenti*.

Consultando il prospetto completo nella tabella n.5 (in 6.4.3 di 9.2.1, Appendice) si evincono i dati rappresentati nel seguente grafico.

**Grafico 14: Opinioni sui temi di aggiornamento ritenuti più o meno utili**



Consolidata e diffusa appare la consapevolezza dell'utilità di aggiornare la preparazione dei docenti sulla *costruzione del curriculum per competenze e sulle loro modalità di valutazione e certificazione*.

Tematiche queste che necessitano di essere accompagnate anche dalla creazione ed utilizzo dei diversi ambienti di apprendimento e dall'uso delle innovazioni tecnologiche<sup>47</sup>.

In una posizione *intermedia*, si collocano le tematiche legate allo sviluppo di Competenze chiave europee e di cittadinanza, in posizioni *marginali* si collocano i temi di organizzazione scolastica, sociali e di attualità, nonché di sicurezza.

Questo grafico pone in evidenza delle questioni importanti su cui interrogarsi, nel senso che, se i temi sociali, finanziari, organizzativi, legalità ed orientamento delle inclinazioni degli studenti non sono considerati dai dirigenti scolastici utili per i docenti, come è possibile che temi come questi, che afferiscono alla comprensione e gestione della complessità, possano contribuire a costruire governance trasformative ad integrazioni delle funzioni, orientate alla valorizzazione del capitale culturale, umano e professionale?

Se non c'è interesse alla formazione dei docenti su questi temi, non ci potrà mai essere un cambiamento rigenerativo della scuola che ponga attenzione ai temi sociali.

Dall'andamento di questi dati, i dirigenti dimostrano di ritenere più utili e prioritari nella formazione dei docenti tematiche relative alla *costruzione del curriculum per competenze e sulle loro modalità di valutazione e certificazione*, poiché, nonostante numerose e massive azioni di formazioni in questo settore, ancora si registrano nei docenti delle resistenze a farle proprie e a metterle a sistema per un insegnamento rigenerato. Se non si consolidano questi nuovi approcci ed i docenti non li utilizzano correttamente non si riesce a tener conto delle tematiche sociali che le attraversano trasversalmente.

#### **6.4.4 La soddisfazione della condizione di dirigente scolastico**

Per osservare questa dimensione, ai dirigenti scolastici è stata posta la seguente domanda (*Valuti la soddisfazione per i seguenti aspetti...*) con la possibilità di risposta su una scala da 1 (del tutto insoddisfatto) a 10 (pienamente soddisfatto).

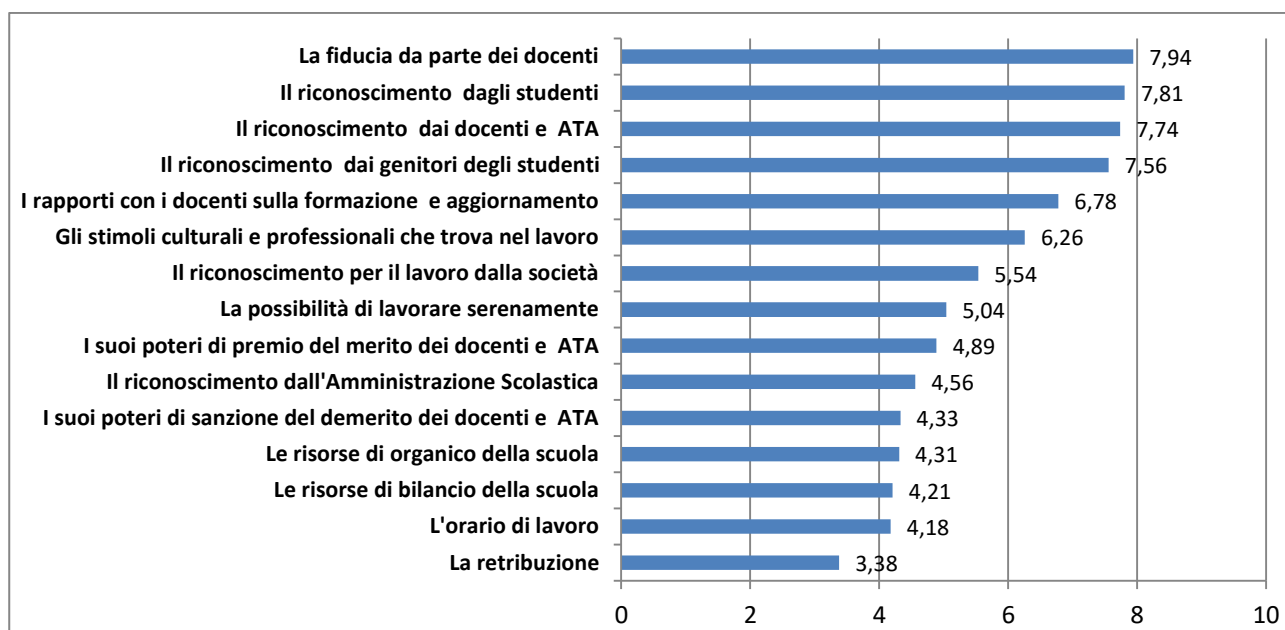
La tab.6 (in 6.4.4, di 9.2.1, Appendice) ci mostra le distribuzioni complete dei dati nel dettaglio.

Dalle autovalutazioni espresse, su ciascuna azione proposta, si evince il successivo andamento calcolato sui valori medi di ciascun item.

---

<sup>47</sup> Per ulteriori approfondimenti consultare: MIUR, D.M.254/2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*; MIUR, C.M.3/2015, *Adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel I ciclo d'istruzione*; MIUR, 2/2018, Documento, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

**Grafico 15: Soddisfazione per gli aspetti relativi alla funzione di dirigente scolastico (valori medi)**



Questo andamento fotografa un aspetto importante che colloca nei primi sei indicatori aspetti riconducibili alla *relazione interpersonale*, che un dirigente scolastico riesce a costruire nel suo Istituto, con tutte le componenti della Comunità educante, unitamente agli stimoli culturali che contribuiscono ad arricchire la sua dimensione professionale.

In quelli successivi sono collocati aspetti che afferiscono al suo *rapporto con il contesto sociale ed amministrativo scolastico*, ed infine segnalando un grado alto di insoddisfazione troviamo gli *aspetti più critici legati all'orario di lavoro e alla retribuzione*<sup>48</sup>.

Quest'ultimo aspetto in particolare sembra mostrare una delusione rispetto al desiderio di guadagnare di più che si è registrato a metà classifica delle motivazioni iniziali.

Barberis e Carbone (2020:17-18) relativamente a queste risultanze hanno poi calcolato *“un indice sintetico di soddisfazione complessiva”*<sup>49</sup> come di seguito riportato:

**Tab.6: Livello di soddisfazione complessiva (valori medi)**

		Indice soddisfazione generale
Genere	Maschio	5,80
	Femmina	5,63
Classi di età	39-50 anni	5,07
	51-55 anni	5,69
	56-60 anni	5,71
	Più di 60 anni	5,95

<sup>48</sup> Ulteriori approfondimenti sugli aspetti di orario e retribuzione dirigenti scolastici è possibile riscontrarli nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, relativo al Personale Istruzione e Ricerca, triennio 2016-2018, sottoscritto l'8 luglio 2019, all'ARAN.

<sup>49</sup> Range 1-10; media 5,70; d.s.1,56

Area geografica	Nord	5,51
	Centro	5,79
	Sud e Isole	5,83
Titolo di studio	Laurea	5,89
	Post-laurea	5,50
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	5,67
	gruppo economico giuridico sociale	5,60
	gruppo tecnico scientifico	5,80
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	5,54
	4-7 anni	5,61
	8 anni o più	6,07
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	5,75
	Istituto Secondario di Secondo Grado	5,60

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 18)

Le considerazioni che emergono mostrano che *sono più soddisfatti* i dirigenti maschi, più anziani di età e servizio, con laurea afferente al gruppo tecnico scientifico, in servizio nel Sud ed Isole e operanti negli Istituti Comprensivi.

Rispetto all'ambito della soddisfazione si ritiene utile riportare un'ulteriore elaborazione dei dati effettuata da Barberis e Carbone (2020) circa *l'Analisi delle Componenti principali*, per poter mettere in luce le **tre dimensioni latenti individuate** (Tab. 7, in 6.4.4., di 9.2.1, Appendice).

La seguente tabella ha consentito di evidenziare nel dettaglio le differenze tra le tre dimensioni corrispondenti a: *Riconoscimento interno, Riconoscimento esterno e carriera, Risorse e potere*.

**Tab.7: Soddisfazione per i diversi aspetti legati alla funzione di dirigente scolastico. (valori medi)**

		Riconoscimento interno	Riconoscimento esterno e carriera	Risorse e potere
Genere	Maschio	7,49	4,96	4,49
	Femmina	7,29	4,38	4,43
Classi di età	39-50 anni	6,83	4,17	3,81
	51-55 anni	7,37	4,28	4,43
	56-60 anni	7,29	4,59	4,51
	Più di 60 anni	7,64	4,91	4,65
Area geografica	Nord	7,12	4,42	4,32
	Centro	7,42	4,45	4,57
	Sud e Isole	7,57	4,80	4,51
Titolo di studio	Laurea	7,48	4,64	4,50
	Post-laurea	7,21	4,48	4,38

Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	7,30	4,53	4,45
	gruppo economico giuridico sociale	7,20	4,63	4,40
	gruppo tecnico scientifico	7,57	4,66	4,43
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	7,18	4,38	4,31
	4-7 anni	7,36	4,40	4,29
	8 anni o più	7,57	5,25	4,95
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	7,43	4,52	4,49
	Istituto Secondario di Secondo Grado	7,24	4,64	4,37

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 18)

La lettura ci porta a ritenere che in generale *prevale la soddisfazione per il riconoscimento interno*.

Tutti i gruppi si collocano sotto il valore medio di 5, sia relativamente all'insoddisfazione per il riconoscimento esterno e carriera che alle risorse e potere.

Osservando nel dettaglio il grado di soddisfazione delle caratteristiche dei dirigenti correlati ai vari aspetti, non emergono significative differenze, ma si riscontrano alcune piccole variazioni.

Rispettivamente *nelle tre dimensioni*, sono più soddisfatti i dirigenti di genere maschile, quelli con più di 60 anni di età, quelli con laurea, quelli con un'anzianità di servizio maggiore.

Quelli del Sud ed Isole sono soddisfatti per i riconoscimenti interni ed esterni e meno per le risorse ed il potere, di cui sono invece soddisfatti quelli del Centro. Questo aspetto potrebbe essere interpretato in base alle maggiori possibilità, che il contesto socio economico territoriale del Centro Italia mette al servizio della scuola in termini concreti di risorse umane e strumentali.

Se i dirigenti di I.C. sono più soddisfatti per il riconoscimento interno, quelli della secondaria di secondo grado sono più soddisfatti per il riconoscimento esterno e la carriera. La provenienza della laurea non mostra significative differenze tra i gruppi.

Oltre agli aspetti esaminati, alla domanda: *In che misura Lei ritiene di avere il potere di scegliere ed influenzare il reclutamento dei docenti nella sua scuola?* (utilizzando un punteggio da 1 = niente o quasi, a 5=moltissimo).

L'82,8% ha dichiarato di *non avere alcun potere* per scegliere ed il 79,7% neanche per influenzare il reclutamento dei docenti nella sua scuola.

Questi dati vanno nella stessa direzione e confermano quanto rilevato nell'indagine GOETE,<sup>50</sup> in cui era stata posta la stessa domanda ai dirigenti delle otto nazioni partecipanti al progetto (UK, Italy, Poland, Finland, Slovenia, Germany, France, Netherlands).

<sup>50</sup> *The View From The Principal's Office. The opinions of principals from 8 European countries compared. Comparative Analysis Institutional Survey. Work Package Nr. 5.* ( Project: Governance of educational Trajectories in Europe (GOETE), Contract no. 243868 – duration 1.1.2010-31.03.2013 , Coordinator: Prof. Dr. Andreas Walther, University of Frankfurt). <http://www.goete.eu>

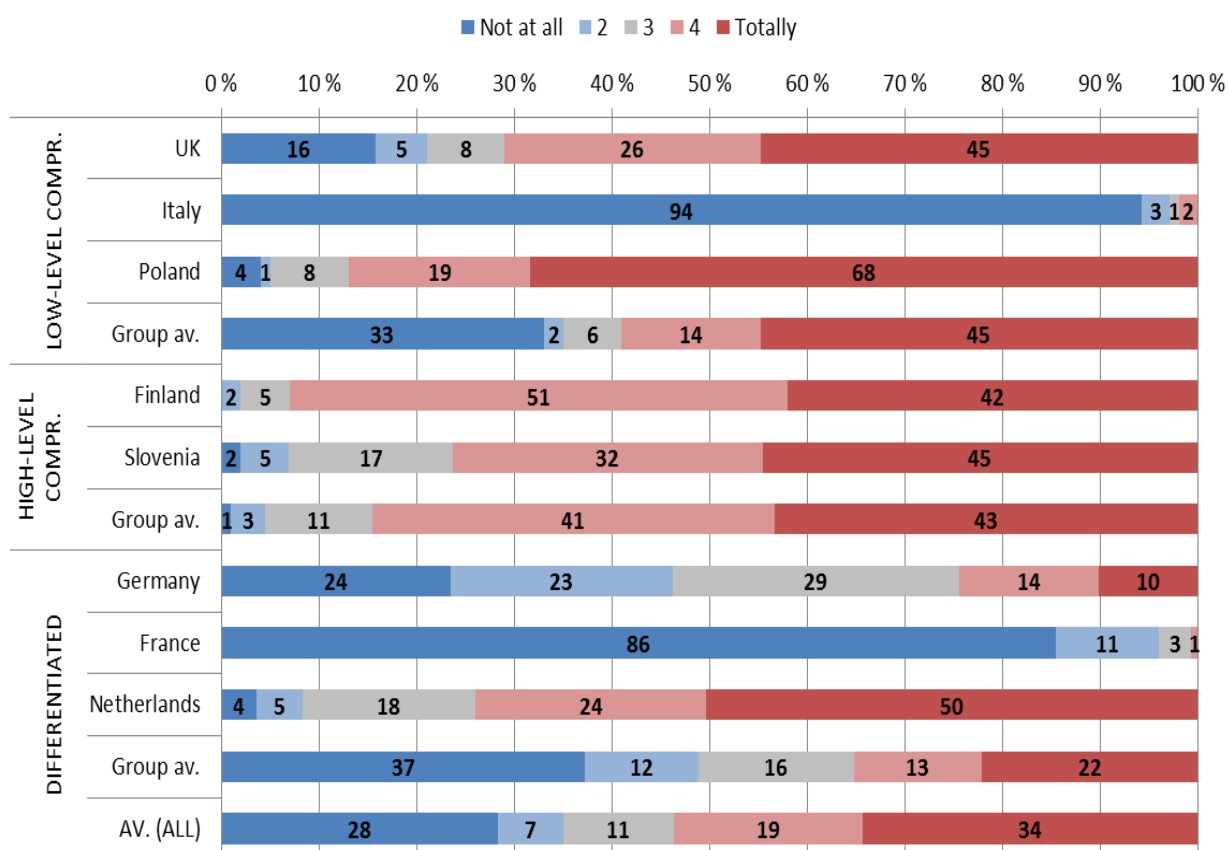
La maggior parte dei Dirigenti intervistati nell'indagine GOETE (2013) aveva dichiarato che per loro il settore decisionale più importante è il reclutamento del personale e la possibilità di influenzare l'assunzione degli insegnanti.

Il quadro complessivo ci mostra un andamento eterogeneo delle risposte che sono correlate ai vari tipi di sistemi educativi di ogni paese. In ogni sistema considerato, le risposte variano di molto.

L'Italia e la Francia si distinguono in modo particolare dalle altre nazioni, perché il Dirigente scolastico non ha il potere amministrativo di influenzare totalmente il reclutamento dei docenti, contrariamente alla Polonia e ai Paesi Bassi.

Il grafico seguente ci aiuta a comprenderne meglio le differenziazioni per ogni Stato.

**Grafico 16: Andamento, sul potere decisionale dei DD.SS. di otto stati europei, per il reclutamento dei docenti**



Fonte: (Right to recruit teachers. GOETE, 2013, WP5:57, figura 9)

Per l'Italia, l'unica variazione avvenuta in questi anni è la possibilità che è stata data ai dirigenti di selezionare personale docente assegnato ad Ambiti territoriali.

Per conoscere quali sono i fattori che incidono sulla loro scelta è stata posta la seguente domanda: *Quando deve selezionare personale docente assegnato ad Ambiti territoriali (chiamata per competenze) in quale misura presta attenzione?* su una scala da 1 per niente a 5 moltissimo, si è registrata la seguente situazione di cui si riportano i valori medi:

**Grafico 17: Aspetti sui cui si presta attenzione in Italia per selezionare docenti assegnati agli Ambiti territoriali (valori medi)**



Come è evidente osservare, i dirigenti nel selezionare docenti dichiarano di prestare maggiore attenzione nelle loro competenze ed abilità professionali dichiarate e documentate e nelle loro conoscenze e competenze nell'affrontare temi relativi ai BES, disabilità, inclusione e differenze. Quasi a riconoscere la necessità di avere docenti, sempre più, con profili professionali poliedrici che sappiano gestire diverse situazioni, non solo didattiche, ma anche tutte quelle implicite nella funzione docente.

Ad un livello intermedio si collocano l'esperienza lavorativa ed il curriculum vitae. Non rappresentano elementi determinanti l'età anagrafica e l'anzianità di servizio e l'istituto di formazione in cui si è conseguito il titolo.

## 6.5 Il ruolo del Dirigente scolastico: le attività quotidiane o periodiche che svolge

In questo paragrafo, si cercherà di mettere in luce, attraverso la ricerca empirica svolta, *quante e quali attività effettivamente svolge il dirigente scolastico italiano.*

In particolare si cercherà di mettere in luce ed analizzare le attività, in base alla frequenza con cui sono svolte e alle varie dimensioni che afferiscono alle sue occupazioni reali.

Per quanto riguarda il focus *su quante ore di lavoro svolge in media a settimana* nelle funzioni di dirigente scolastico si osservano le seguenti situazioni:

**Tab. 8: Prospetto ore di lavoro medio settimanale svolto nella scuola di titolarità e di reggenza**

Tipologia di incarico	% 2008	% 2018
Titolarità	42	42
Reggenza		16
Totale		58

Questi dati ci portano a fare delle considerazioni secondo cui, anche se il numero del monte ore di lavoro medio settimanale nella scuola di titolarità è rimasto invariato, si sono aggiunte ulteriori ore lavorative per chi deve dirigere altre istituzioni scolastiche in reggenza.

Se a questo si aggiungono anche altri incarichi di docenza che abbiamo visto ricoprire nel paragrafo precedente, viene fuori *un profilo di dirigente scolastico che impegna tutto se stesso ed il suo tempo nello svolgimento della sua professione.*

Dall'analisi delle attività più frequenti che i dirigenti svolgono, non emergono differenze importanti tra i vari gruppi del campione, di coloro che svolgono incarichi di reggenza e quelli che non ne svolgono. Qualche differenza è stata osservata nella percezione di autoefficacia, come si è potuto osservare nel capitolo precedente nella tab.5.

Osservando nello specifico le differenziazioni tra i gruppi del campione, per quanto riguarda le ore di lavoro medio settimanale, è possibile osservare la seguente distribuzione:

**Tab. 9: Prospetto ore di lavoro medio settimanale con differenziazione nei gruppi**

		Istituto di titolarità	Istituto in reggenza
Genere	Maschio	41,73	16,17
	Femmina	44,30	18,27
Classi di età	39-50 anni	45,00	20,81
	51-55 anni	45,37	18,43
	56-60 anni	43,69	16,76
	Più di 60 anni	41,18	16,66
Area geografica	Nord	42,18	17,08
	Centro	42,08	16,30
	Sud e Isole	45,67	19,14
	Titolo di studio	Laurea	42,72
	Post-laurea	44,41	18,10
Ambito disciplinare della laurea	gruppo ped uman/psicologico	43,13	17,87
	gruppo economico giuridico sociale	42,88	18,08
	gruppo tecnico scientifico	44,67	16,27
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	42,67	19,10
	4-7 anni	44,39	17,67
	8 anni o più	42,50	14,93
Tipo scuola	Istituto Comprensivo	42,84	17,40
	Istituto Secondario di Secondo Grado	44,45	17,56

In generale le donne lavorano più ore sia nella scuola di titolarità che in quella in reggenza. I dirigenti più giovani di età, quelli del sud ed isole, con titolo post laurea e degli istituti secondari di secondo grado, impiegano più tempo sia negli istituti di titolarità che in quelli di reggenza. Quelli del gruppo economico giuridico sociale ed i più giovani di carriera spendono più tempo nella scuola di reggenza rispetto agli altri colleghi, mentre quelli del gruppo tecnico scientifico e quelli da 4 a 7 anni di servizio trascorrono più tempo nella scuola di titolarità rispetto ai loro colleghi.

Per conoscere, invece nel dettaglio, la *frequenza delle attività che il dirigente scolastico svolge*, si rimanda alla consultazione della tabella 8 (in 6.5, di 9.2.1, Appendice), ove è possibile conoscere nel dettaglio l'ampia panoramica, da cui poter desumere considerazioni importanti.

In estrema sintesi, l'articolazione di seguito riportata ci mostra le percentuali maggiori registrate per ciascun item temporale proposto, da cui si può comprendere quali sono le attività prevalenti e quelle meno praticate:

- *ogni giorno o quasi* l'80,6% si confronta con il DSGA, il 46,4% studia le normative sulla scuola e il 40,6% raccoglie il punto di vista dei genitori;
- *una volta alla settimana circa* il 24,5% spende il suo tempo per parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari, il 24% per parlare con gli studenti di problemi disciplinari, il 23,2% per parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico, seguono il 21,8% per studiare la normativa sulla scuola e 21,4% per riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori;
- *una volta ogni 15 giorni* il 16,5% cerca di appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti e il 15,8% per parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine, il 14,4% per parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico, il 14,1% per confrontarsi con gli altri dirigenti scolastici, il 13,4% per studiare le normative sulla scuola;
- *Una volta al mese circa* il 34,4% per partecipare ai consigli di classe, il 28,6% per partecipare ai Consigli d'istituto, il 27,3% per riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola, e il 27,1% per riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori;
- *Ogni bimestre circa* il 69,4% per partecipare ai collegi dei docenti, il 58,5% per partecipare ai consigli d'istituto, il 43,8% per partecipare ai consigli di classe, il 30,8% per riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola;
- *Qualche volta l'anno* il 59,4% per partecipare agli scrutini, il 51,6% per presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze), il 51% per parlare con possibili finanziatori della scuola, il 44,6% per parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici formativi, il 43,6% per incontrare i referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali), il 43,5% per organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale, il 43% per gestire contenziosi;
- *Mai* il 20% per presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici convegni e conferenze, il 16,3% per parlare con possibili finanziatori della scuola e il 14,5% per parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola.

Come è possibile osservare, prevalgono le attività di tipo burocratico amministrativo gestionale a scapito di altre e soprattutto di quelle che implicano ascolto, confronto, co-progettazione e condivisione con tutti gli stakeholders.

Per ulteriori analisi, volendo provare a raggruppare le diverse attività svolte dai dirigenti scolastici dell'indagine 2018, si ritiene molto utile prendere in considerazione l'elaborazione dei dati analitici effettuata da Barberis e Carbone (2020:6) i quali hanno proceduto "all'individuazione di alcune *dimensioni latenti* tramite *Analisi delle Componenti Principali* (Tab.9 in 6.5, di 9.2.1, Appendice) e calcolo dei relativi indici attraverso la media geometrica degli item sottostanti a ciascuna dimensione<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Range di variazione per ciascun indice= 1-7

Tale procedura ha consentito l'individuazione di *otto dimensioni latenti*:

- La prima dimensione sintetica si riferisce alle attività di *programmazione e promozione della didattica* e alla promozione della scuola di concerto con il personale docente ma anche con i genitori
- La seconda dimensione sintetizza, invece, le attività di *conciliazione dei conflitti* interni alla scuola e di gestione di eventuali contenziosi
- La terza dimensione riguarda le attività di *pubbliche relazioni* con i soggetti pubblici e privati del territorio al fine di promuovere la scuola e ricerca partner ed eventuali finanziatori
- La quarta riguarda le attività per le quali i dirigenti fungono da *riferimento per gli studenti* e si riferisce, quindi, all'impegno per parlare di problemi disciplinari, di rendimento scolastico e di scelte orientative
- La quinta dimensione è relativa alle attività di *coordinamento intraistituzionale* e riguarda la partecipazione ai consigli di classe, d'istituto, ai collegi docenti e agli scrutini
- La sesta dimensione sintetizza le attività di *studio della normativa*
- La settima riguarda la gestione dei *contatti interistituzionali / networking* con i rappresentanti delle istituzioni locali e gli altri dirigenti scolastici
- L'ottava si riferisce infine alla *gestione organizzativa e valorizzazione del personale scolastico*.

Nella seguente tabella è possibile osservare nel dettaglio i *valori medi* delle attività nelle differenziazioni tra i vari gruppi del campione, rispondenti in modo completo al questionario 2018, (551 dirigenti scolastici).

**Tab. 10: Frequenza nello svolgimento delle attività di dirigente scolastico (valori medi)**

		Progettazione e promozione	Conciliazione conflitti	Pubbliche relazioni	Riferimento studenti	Coordinamento intraistituzionale	Studio normativa	Contatti interistituzionali	Gest. valoriz. Pers.
Genere	Maschio	3,56	4,33	2,97	4,29	3,26	4,49	4,90	5,04
	Femmina	3,73	4,43	2,90	4,15	3,25	4,80	4,78	5,21
Classi di età	39-50 anni	3,91	4,94	3,00	4,01	3,23	4,97	5,14	5,28
	51-55 anni	3,64	4,25	2,82	4,07	3,29	4,69	4,81	5,11
	56-60 anni	3,54	4,29	2,88	4,23	3,21	4,60	4,72	5,14
Area geografica	Più di 60 anni	3,73	4,24	2,97	4,37	3,26	4,63	4,73	5,13
	Nord	3,45	4,26	2,84	4,07	3,18	4,34	4,68	4,92
	Centro	3,54	4,34	2,86	3,94	3,17	4,71	4,79	5,05
Titolo di studio	Sud e Isole	4,00	4,58	3,05	4,49	3,38	5,08	4,98	5,47
	Laurea	3,60	4,35	2,84	4,23	3,27	4,61	4,79	5,10
	Post-laurea	3,77	4,46	3,02	4,15	3,24	4,82	4,85	5,22
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo/peduman/psi.	3,71	4,39	2,93	4,16	3,21	4,69	4,79	5,11
	gruppo economico giuridico sociale	3,64	4,22	2,84	4,05	3,19	4,64	4,78	5,09
	gruppo tecnico scientifico	3,64	4,52	2,97	4,39	3,41	4,75	4,89	5,30
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	3,91	4,49	3,04	4,01	3,37	4,79	4,95	5,26
	4-7 anni	3,55	4,41	2,86	4,22	3,17	4,68	4,83	5,13
	8 anni o più	3,55	4,18	2,83	4,23	3,24	4,47	4,50	4,96

Tipo di istituto diretto	Istituto	3,65	4,21	2,72	3,64	3,22	4,62	4,84	5,02
	Comprensivo								
	Istituto Sec. di II Grado	3,73	4,69	3,24	5,07	3,32	4,82	4,79	5,35
Reggenza in altre scuole	Si	3,65	4,38	2,93	4,16	3,20	4,63	4,85	5,12
	No	3,68	4,40	2,91	4,22	3,29	4,71	4,80	5,18
Totale		3,67	4,40	2,92	4,19	3,25	4,70	4,81	5,15

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:8)

Considerando le diverse caratteristiche del campione in esame, è possibile riscontrare dei cambiamenti soprattutto in riferimento alla variabile età. I più giovani e quelli con minor anni di anzianità di servizio nel ruolo di D.S. sostengono di trascorrere più tempo nella progettazione e promozione delle attività della scuola, nella gestione dei contatti istituzionali e nell'aggiornamento continuo attraverso lo studio della normativa e dei temi relativi all'istruzione. *I dirigenti più anziani di età e anni di servizio impiegano molto spesso il loro tempo a parlare con gli studenti.*

Questo è un segnale molto forte che fa riflettere su quelle che sono *le priorità mutate nel tempo nei DD.SS.* per lo svolgimento del loro ruolo.

Altre particolari differenze si registrano tra DD.SS. uomini e donne, tra aree geografiche differenti e per il tipo di istituto diretto.

Le dirigenti di genere femminile dedicano gran parte del loro tempo ad attività di studio e per la gestione e valorizzazione del personale, rispetto ai colleghi di genere maschile.

Per quanto riguarda l'area geografica i dirigenti del Sud ed Isole impiegano maggior tempo ed impegno in tutti gli ambiti di attività rispetto ai colleghi delle altre regioni, ponendo maggiore attenzione allo studio e all'aggiornamento e al dialogo con gli studenti. Dimensione ritenuta fondamentale per attivare qualsiasi altra azione, partendo dal contesto socio-culturale di riferimento in cui è inserito l'istituto scolastico.

Confrontando la tipologia d'istituto diretto, impiegano maggior tempo nelle diverse attività i dirigenti degli istituti secondari di secondo grado, considerando la complessità degli indirizzi di studio, e la pluralità degli attori che sono parte attiva del contesto organizzativo.

## 6.6 La governance interna ed esterna e gestione delle istituzioni scolastiche

Dallo studio della normativa vigente emerge che il sistema scolastico italiano sottintende un'idea di dirigenza con una pluralità di competenze e funzioni professionali, che gli consentano di gestire problemi organizzativi, amministrativi, gestionali ed anche educativi. Una figura poliedrica da alcuni definita "equilibrata" o altre simili.

Attraverso il questionario 2018 sono state poste delle domande non comprese in quello del 2008, che hanno aiutato a comprendere ulteriori aspetti dei dirigenti scolastici, che influiscono sia nella *governance interna che esterna.*

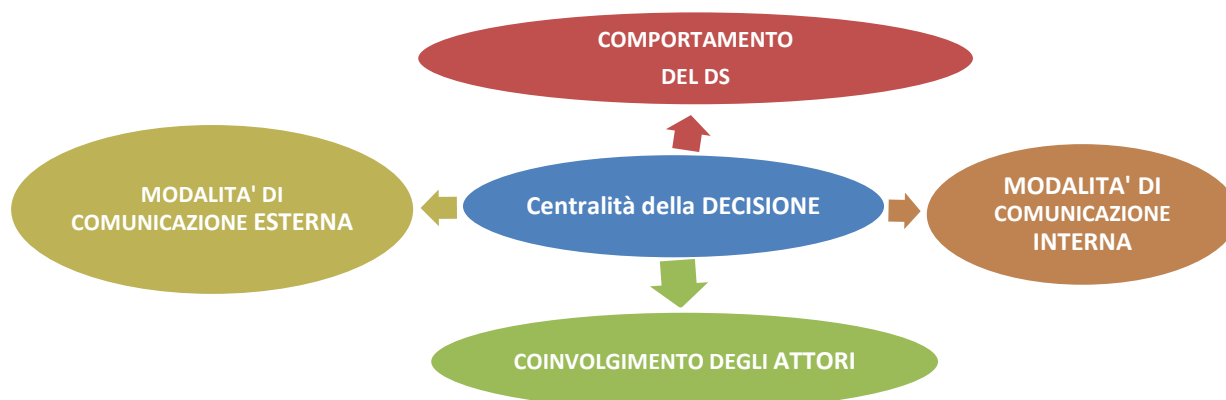
Tali elementi mettono in evidenza *caratteristiche contestuali ed individuali* dei dirigenti scolastici. Pertanto, diventano *oggetto di analisi* la loro *Vision e Mission*, il loro *comportamento* in riferimento alla partecipazione e all'attenzione per alcuni tipi di attività rispetto ad altre.

La ricerca effettuata, attraverso item inseriti nel nuovo questionario, ha cercato di far emergere anche *come e quanto* i dirigenti coinvolgono le altre componenti scolastiche *per decisioni importanti* che

riguardano la *governance* della scuola e se a diverse impostazioni di *governance* corrispondono anche diversi comportamenti.

L'articolazione dei paragrafi ci offrirà un quadro analitico relativo a ciascuna dimensione considerata.

**Grafico 18: Schema delle dimensioni considerate nell'analizzare i dati**



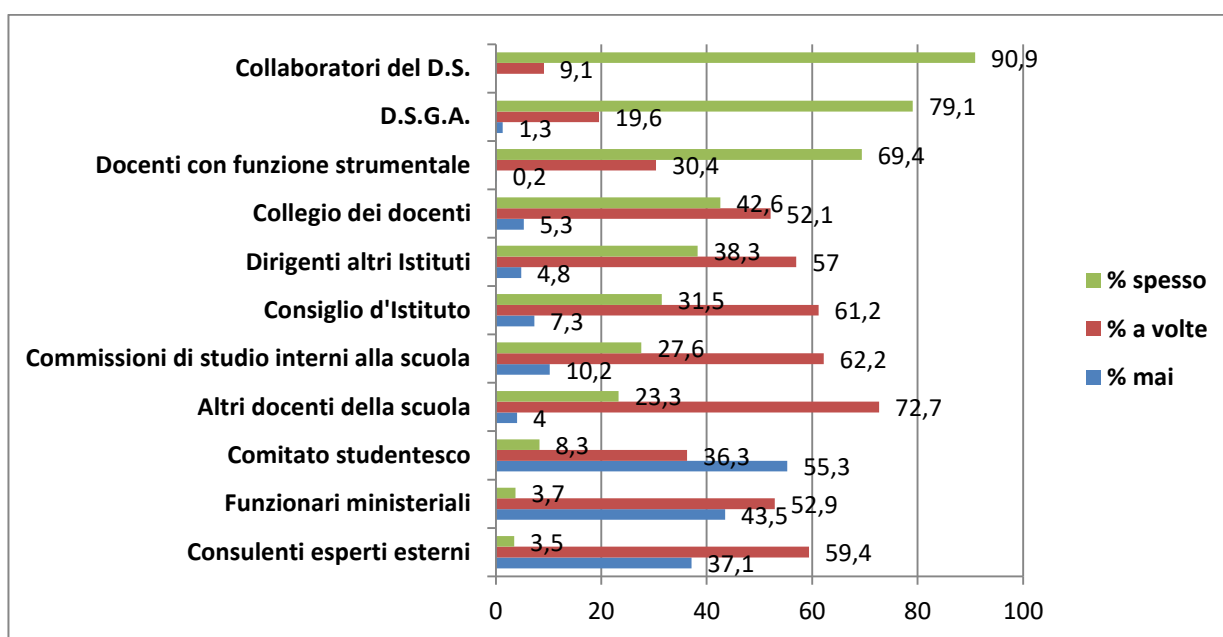
### 6.6.1 Organizzazione del lavoro e processi di programmazione

Nei primi due paragrafi si cercherà di comprendere in che modo le informazioni, i vincoli, le procedure e le modalità di valutazione coinvolgono organizzativamente i dirigenti e gli altri attori interconnessi in vario modo al sistema scolastico, influenzando, di conseguenza, la *governance* di direzione dell'istituto.

Partendo dalla domanda: *Quando deve assumere decisioni particolarmente importanti, con chi si consulta?...* si è voluto considerare *“La centralità della decisione”* come oggetto di analisi.

Analizzando la tabella n. 10 (in appendice cap. 6) ed il grafico seguente è possibile conoscere nei dettagli quali sono le *figure professionali con chi si consulta il dirigente*.

**Grafico 19: Con chi si consulta quando deve assumere decisioni importanti (valori% mai/ a volte/spesso)**



Il grafico ci mostra uno sbilanciamento netto, in cui nella modalità *spesso* prevalgono i collaboratori del DS e i docenti con funzioni strumentali per le questioni didattiche organizzative, in stretto raccordo con il DSGA per le questioni finanziarie, amministrative burocratiche.

Sia i collaboratori del D.S. che i docenti con funzioni strumentali sono ruoli attribuiti ai docenti con comprovate esperienze professionali e culturali, previsti dal D.Lvo 165/2001 e dalla Legge 107/2015.

Essi rappresentano il “*middle management*”, sono istituzionalmente presenti in tutti gli istituti, coadiuvano il D.S. nel coordinamento dei vari gruppi di settore e dei dipartimenti, svolgendo azioni di supporto e coesione per la realizzazione dell’Autonomia scolastica attraverso l’elaborazione ed attuazione del PTOF (Piano triennale dell’offerta formativa).

Considerando la loro importanza e il ruolo cruciale che svolgono nella governance della scuola, si è sempre più diffusa nel dibattito pubblico del comparto scuola l’esigenza di *riconoscere a queste figure un ruolo giuridico diverso*. In un recente convegno nazionale organizzato dall’ANCODIS, Associazione Nazionale di collaboratori dei dirigenti scolastici (24 maggio 2019) si è discusso sul tema: *Il Middle management nella scuola a 20 anni dall’Istituzione dell’Autonomia scolastica: innovazione culturale o utopia di sistema?*<sup>52</sup> Dalle risultanze di un questionario, svolto nei mesi precedenti il convegno, sono emersi numerosi dati su cui riflettere e aprire un dibattito. Tra tutti quello più significativo ai fini della nostra ricerca è che “il 95% si occupa dell’organizzazione del servizio, il 79% di gestione dei rapporti tra le componenti scolastiche, il 68% di gestione dei conflitti, il 60% di redazione dei progetti ed, in ultimo ma non meno importante, il 42% di sicurezza e prevenzione.[...] Sulla base di questi dati emersi e dalla reale attività dei Collaboratori dei DS, sono state presentate le Proposte di ANCODIS: A) riconoscimento giuridico [...] B) riconoscimento contrattuale in una ‘terza area’, [...] esonero del 1° collaboratore del DS, [...]D) percorsi di alta formazione in gestione, direzione, coordinamento, controllo, pianificazione[...], E) riconoscimento delle attività di collaborazione al DS [...], F) ritorno all’incarico di presidenza nelle scuole prive di titolare evitando così quelle condizioni irragionevoli e di evidenti criticità ben note ai tanti collaboratori dei DS reggenti”.

I risvolti emersi in tale convegno potrebbero rappresentare dei punti di approfondimento della questione per i decisori politici, al fine di individuare nuovi profili professionali per la funzione docente, ed alleggerimento delle responsabilità relative al carico di lavoro dei DD.SS..

Proseguendo la lettura del grafico n.18, al di là delle prevedibili prime posizioni prevalenti, oggetto di consultazione frequente del D.S., osserviamo che si collocano, con maggiori percentuali, in una *posizione intermedia* di frequenza temporale, *secondo la voce a volte*, le consultazioni del D.S. con: altri docenti della scuola al 72,7%, commissioni di studio interne alla scuola al 62,2%, Consiglio d’Istituto al 61,2%, consulenti esperti esterni al 59,4%, dirigenti di altri istituti al 57%, funzionari ministeriali al 52,9% e collegio docenti al 52,1%. Queste figure professionali afferiscono all’ambito gestionale dell’ordinaria attività scolastica con delle differenziazioni nei compiti svolti. I dati rilevati oltre il 50% delle figure professionali consultate con la frequenza a volte, ci fanno comprendere il seguente aspetto importante. *I dirigenti* prima di prendere decisioni negli organi collegiali istituzionalizzati e con i loro collaboratori più stretti, *non trascurano di consultarsi con altri docenti e dirigenti*, per ascoltare anche altre opinioni e proposte, nonché acquisire maggiori elementi, utili all’orientamento della decisione da assumere. La consultazione con altri dirigenti, prima ancora del Consiglio d’Istituto, rappresenta una grossa evidenza sulla costruzione dell’ethos professionale dei dirigenti scolastici partecipanti all’indagine.

Questo atteggiamento potrebbe avere una duplice lettura, da un lato sembra un *atteggiamento di grande apertura* nella gestione degli Istituti scolastici, a scapito di una governance verticistica e unidirezionale, ma a favore sicuramente di una partecipazione corresponsabile per un interesse comune, dall’altro lato potrebbe essere vista come una scarsa importanza di co-progettazione attribuita al Consiglio d’Istituto, relegato solo al ruolo di ratifica di decisioni connesse a governance allargate alle esigenze

---

<sup>52</sup> <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=115707> (21 marzo 2020)

territoriali esterne alla scuola. Al Consiglio d'istituto non resta che fare prese d'atto, condizionate da altre variabili.

Un dato importante, da attenzionare è che si registra un'alta percentuale di assenza di consultazione con il *Comitato studentesco*, aspetto questo che verrà approfondito nei paragrafi successivi.

Soffermandosi invece sulle maggiori percentuali della frequenza *spesso*, si è ritenuto opportuno scegliere alcuni *item* che potrebbero aiutare a comprendere meglio il comportamento dei DD.SS. in fase di consultazione.

Le differenze tra i singoli gruppi del campione in esame sono illustrate nella seguente tabella.

**Tabella 11: Con chi si consulta quando deve assumere decisioni importanti (valori% spesso)**

		Docenti con funzioni strumentali	Collegio docenti	C.D.I.	Funzionari ministeriali	Consulenti esterni esperti
Genere	Maschio	65,0	40,3	31,6	0	3,4
	Femmina	71,5	43,7	31,5	5,4	3,5
Classi di età	39-50 anni	68,9	33,8	25,7	6,8	4,1
	51-55 anni	69,2	45,5	33,1	2,5	2,5
	56-60 anni	68,2	45,1	36,8	2,9	2,9
	Più di 60 anni	71,2	42,0	27,4	3,5	4
Area geografica	Nord	71,7	34,2	23,7	2,3	1,4
	Centro	68,0	41,5	30,9	4,1	4,1
	Sud e Isole	68,4	52,2	40,1	4,9	5,4
Titolo di studio	Laurea	68,9	43,2	31,4	2,7	2,7
	Post-laurea	70,1	41,8	31,7	5	5,5
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	69,3	43,0	31,2	4,2	4,2
	gruppo economico giuridico sociale	71,7	31,0	31,7	1,7	5,1
	gruppo tecnico scientifico	68,7	46,2	31,5	3,1	0,8
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	65,8	45,7	34,8	4,9	4,9
	4-7 anni	73,1	38,6	28,5	2,9	1,2
	8 anni o più	64,8	43,1	28,8	3	4
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	71,4	42,0	32,4	3,3	3,6
	Istituto Secondario di Secondo Grado	66,2	43,6	30	4,2	3,3

Guardando alle differenziazioni tra i gruppi possiamo osservare che, *per l'organizzazione del lavoro e la costruzione dei processi di programmazione*, i dirigenti che si consultano in maggiore frequenza percentuale con *i docenti funzioni strumentali* sono prevalentemente quelli di genere femminile, più anziani di età, del

nord con titolo post laurea, appartenenti al gruppo disciplinare di laurea economico giuridico sociale, appartenenti alla fascia di 4-7 anni di servizio e quelli che dirigono gli Istituti comprensivi. Quelli che si consultano più frequentemente con *il Collegio docenti* sono le donne di età tra 51-55 anni, del Sud ed Isole, con laurea del gruppo tecnico scientifico, più giovani di anni di servizio e che dirigono gli Istituti secondari di secondo grado. Coloro i quali si consultano con *il Consiglio d'Istituto* sono soprattutto quelli con 56-60 anni di età, del Sud ed Isole, con minor anni di servizio e che dirigono gli Istituti secondari di secondo grado, per le altre variabili i dati sono sostanzialmente in linea senza rilevanti differenze. Chi predilige consultarsi prevalentemente con *i funzionari ministeriali* sono le dirigenti donne, più giovani di età, del Sud ed Isole, con titolo di studio post laurea, proveniente da laurea del gruppo pedagogico umanistico psicologico, con meno anni di servizio e che dirigono gli Istituti secondari di secondo grado. Quelli che invece costruiscono i loro processi decisionali a seguito di pareri dei *consulenti esterni esperti* sono i più giovani e i più anziani di età, quelli del Sud ed Isole con titolo post laurea, con ambito disciplinare della laurea del gruppo economico giuridico sociale e con meno anni di servizio. In linea uguale si collocano le variabili relative al genere e al tipo di istituto diretto.

Sintetizzando il rapporto decisionale con le figure professionali interne e quelle esterne, potremmo fare le seguenti considerazioni.

I dirigenti di genere femminile, prevalentemente del Sud ed Isole più giovani di età e anzianità di servizio, che dirigono Istituti secondari di II grado con titolo post laurea, nei processi di programmazione ed organizzazione del lavoro pongono la centralità della decisione coinvolgendo *sia figure interne che esterne*, mentre le più anziane di età del Nord e Sud con meno anni di servizio, avendo una laurea del gruppo economico-giuridico-sociale, o tecnico - scientifica, prediligono le *componenti interne* soprattutto negli Istituti comprensivi.

In aggiunta alle differenze sopra analizzate, escludendo dal conteggio il DSGA, si è riscontrato che, in media, ciascun Dirigente ha per ogni istituto che dirige *5 funzioni strumentali e 5 collaboratori*.

Per conoscere meglio l'ambito organizzativo del lavoro e dei processi di programmazione, si è ritenuto di indagare anche *l'aspetto di adesione e partecipazione a reti* diverse da quelle dell'*Ambito territoriale*<sup>53</sup> a cui tutti sono tenuti ad aderire e a fare riferimento, a seguito della legge 107/2015.

Il quadro che ne è emerso è che il *95,3% ha dichiarato di aderire ad altre reti*.

Secondo quanto hanno dichiarato nell'indagine, i dirigenti scolastici mediamente aderiscono a 3-4 reti, di cui il 50,7% è capofila in almeno 1 rete. All'interno del campione è stato possibile riscontrare alcune differenziazioni nel senso che: i dirigenti da 4-7 anni di servizio come dirigenti superano le media nell'aderire da 3 a più reti di scuole, seguiti dai colleghi con meno anni di servizio. Prevalgono quelli con la laurea. Ad aderire maggiormente alle reti sono i dirigenti che provengono dall'ambito disciplinare di laurea del gruppo economico-giuridico-sociale seguiti dai colleghi del gruppo tecnico scientifico. I dirigenti degli Istituti comprensivi aderiscono prioritariamente ad 1-2 reti, mentre quelli degli Istituti secondari di II grado hanno maggiori percentuali nell'aderire da 3 a più reti.

Questo dato può essere spiegato anche in considerazione del fatto che questa tipologia d'Istituto, per sua peculiarità di attività che svolge, necessariamente necessita di maggiori forme di adesione a reti diverse, creando talvolta economie di scala per essere più efficienti ed efficaci. Guardando l'area geografica i dirigenti del Nord partecipano da 5 a più reti superando la media nazionale, quelli del Sud ed Isole aderiscono maggiormente a 3-4, mentre quelli del Centro prevalgono nell'aderire a 1-2 reti.

---

<sup>53</sup> Ambiti territoriali sono articolazioni del territorio regionale suddivise per ogni provincia con ulteriori articolazioni in aree sub provinciali previste dall'*art.1, comma 66, della legge107/2015*. La nota MIUR prot.2151 del 7 giugno2016, relativa alla costituzione di Reti scolastiche, fornisce prime indicazioni per la progettazione delle attività di formazione destinate al personale scolastico, ribadendo l'importanza di rafforzare l'autonomia scolastica attraverso la costituzione di una nuova struttura organizzativa, che sviluppi sinergie e collaborazioni attraverso la costituzione di reti.

I più anziani di età aderiscono a meno reti, mentre quelli della fascia di età tra i 39 e 55 si orientano nell'adesione da 3 a più reti. I dirigenti di genere maschile aderiscono fino ad un massimo di 4 reti, mentre le colleghe di genere femminile da 5 a più reti.

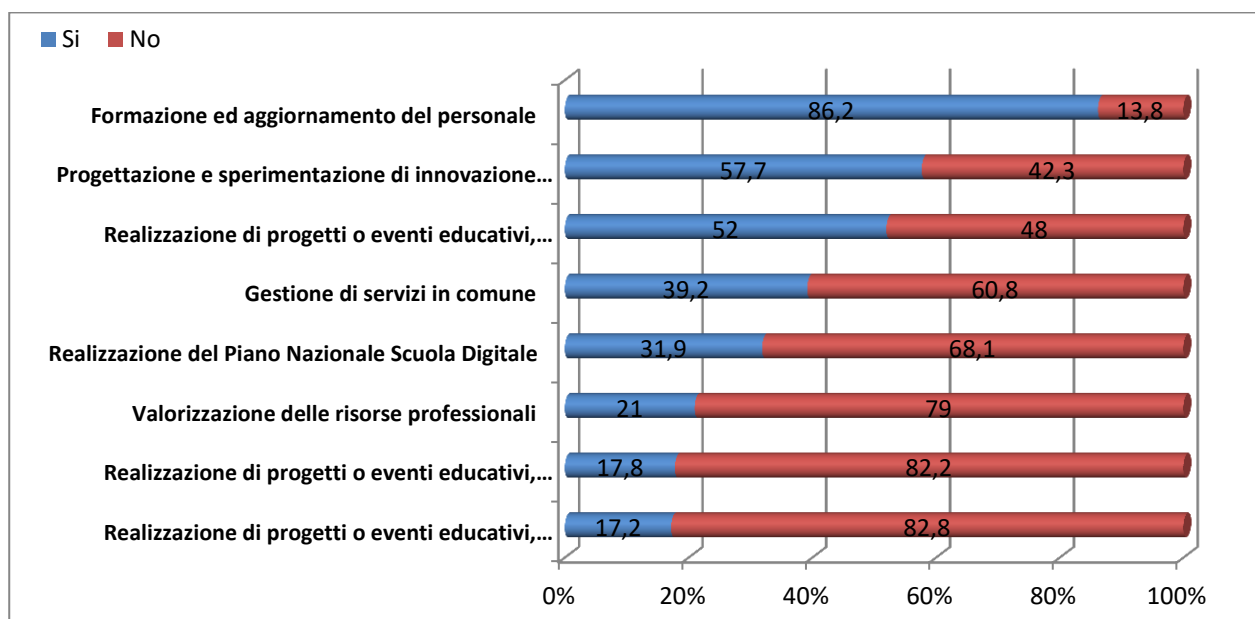
La tabella seguente ci riporta l'andamento in modo analitico, utile per effettuare altre eventuali considerazioni.

**Tab. 12: Prospetto con differenziazioni dei gruppi relativamente a quante reti partecipano**

		1-2	3-4	5-6	7 o più
Genere	Maschio	28,2	42,9	15,3	13,5
	Femmina	23,8	38,1	20,3	17,8
Classi di età	39-50 anni	19,7	42,3	18,3	19,7
	51-55 anni	25,4	36	21,1	17,5
	56-60 anni	26,2	39,6	18,3	15,9
	Più di 60 anni	26,7	41,2	17,6	14,5
Area geografica	Nord	19,4	37,4	20,9	22,3
	Centro	35,8	37,5	11,7	15,0
	Sud e Isole	24,9	43,5	20,7	10,9
Titolo di studio	Laurea	26,0	40,3	18,8	14,9
	Post-laurea	24,2	39,0	18,6	18,2
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	24,8	40,0	17,9	17,3
	gruppo economico giuridico sociale	22,8	47,4	12,3	17,5
	gruppo tecnico scientifico	26,4	36,0	24,0	13,6
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	29,2	40,9	13,5	16,4
	4-7 anni	18,7	42,6	21,3	17,4
	8 anni o più	32,3	34,3	21,2	12,1
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	29,7	39,3	18,2	12,8
	Istituto Secondario di Secondo Grado	18,4	40,3	19,4	21,8

Le attività, su cui le reti si concentrano, si possono osservare nell'andamento del grafico seguente:

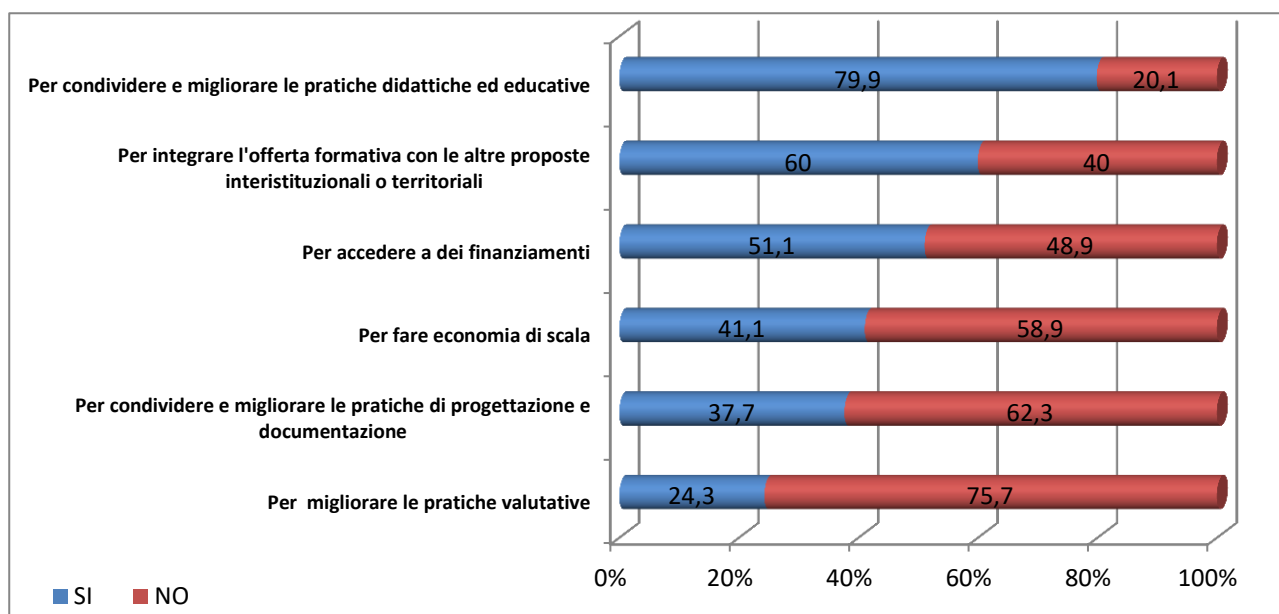
**Grafico 20: Prospetto % relativo alle attività su cui si concentrano le reti, a cui le scuole aderiscono**



Come si può notare, c'è una netta prevalenza delle attività di formazione, aggiornamento e sperimentazioni di innovazioni metodologiche e didattiche su temi multidisciplinari, richiamati anche nella L.107/2015, seguite da attività di interesse territoriali. Si ricava un'idea di scuola che nella sua *governance organizzativa* tiene in maggiore considerazione il raccordo con il contesto territoriale, più vicino alle esigenze degli utenti, che non ad attività regionali e nazionali, che allargano le prospettive, spesso con proposte di carattere generale che non sempre possono risultare utili al contesto di riferimento in cui l'istituto scolastico è inserito. Ad un livello intermedio si collocano reti che si occupano della gestione dei servizi in comune e della realizzazione del PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale).

Andando a chiedere per quale motivo la scuola aderisce alla partecipazione ad altre reti si osserva il seguente andamento:

**Grafico 21: Prospetto % relativo alle motivazioni per cui si aderisce ad altre reti**



Il 79,9% dei dirigenti partecipanti all'indagine sostiene che la scuola aderisce principalmente alle reti per *condividere e migliorare le pratiche didattiche ed educative*, il 60% per *integrare l'offerta formativa con le altre proposte interistituzionali o territoriali* e il 51,1% per *accedere ai finanziamenti*.

Queste motivazioni prevalenti ci riportano ad una idea di scuola che organizza e progetta le attività, anche in rete, in funzione della sua mission educativa e didattica, *non considerando importanti le pratiche valutative*, che confermano di essere una *dimensione debole del sistema*, insieme alla capacità di *progettazione condivisa e documentazione* delle prassi. Su queste aree, invece, occorrerebbe investire maggiormente e porre la dovuta attenzione, in considerazione del fatto che esse sono strettamente connesse a quelle considerate prevalenti. Una buona prassi didattica non può essere innovativa se non considera anche *come e cosa valutare*, sia in itinere che al termine dell'attività svolta.

Le due dimensioni sono strettamente interdipendenti e andrebbero considerate con la stessa importanza, altrimenti risulterebbero slegate e non coerenti con gli obiettivi e le attività programmate.

Tra tutte le dimensioni si è ritenuto di analizzare in particolare la differenziazione tra i gruppi relativamente alle motivazioni: *Per integrare l'offerta formativa con le altre proposte interistituzionali o territoriali e per accedere a dei finanziamenti*. Il prospetto che se ne ricava è descritto nella seguente tabella.

**Tab. 13: Prospetto con differenziazioni dei gruppi relativamente alle motivazioni prevalenti per cui si aderisce alle reti**

		Per integrare l'offerta formativa con le altre proposte interistituzionali o territoriali	Per accedere a dei finanziamenti
Genere	Maschio	59,4	51,8
	Femmina	60,3	50,7
Classi di età	39-50 anni	64,8	52,1
	51-55 anni	55,2	46,6
	56-60 anni	57,6	52,7
	Più di 60 anni	63,9	52,4
Area geografica	Nord	57,2	58,2
	Centro	51,7	46,7
	Sud e Isole	68,2	46,2
Titolo di studio	Laurea	58,2	48,3
	Post-laurea	62,3	54,5
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico umanistico- psicologico	60,7	54,2
	Gruppo-economico giuridico- sociale	49,1	38,6
	gruppo tecnico scientifico	63,8	48,0
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	62,2	43,0
	4-7 anni	59,5	54,9
	8 anni o più	56,0	55,0
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	59,3	50,2
	Istituto Secondario di Secondo Grado	61,2	52,4

In questo prospetto possiamo notare come le dirigenti donne, più giovani di età, del Sud ed Isole, con titolo post laurea, proveniente dall'ambito disciplinare del gruppo tecnico scientifico, con meno anni di servizio che dirigono gli Istituti secondari di secondo grado, pongono come priorità la *motivazione di aderire alle reti per integrare l'offerta formativa con le altre proposte interistituzionali o territoriali*.

Invece i dirigenti di genere maschile, con più anni di età, del Nord con titolo post laurea, con profilo di laurea del gruppo-pedagogico umanistico- psicologico, con più anzianità di servizio che dirigono gli istituti secondari di II grado, pongono come *priorità di* la motivazione di adesione alle reti *per accedere a dei finanziamenti*.

Le due motivazioni sopra analizzate, pur afferendo entrambe alla dimensione di governance esterna e di tipo manageriale, mostrano sostanziali differenze di come nel tempo e per area geografica siano mutati gli approcci, le priorità e le vision. Più orientate alla costruzione allargata ed integrazione delle funzioni, per gestire nuove prospettive di azioni complesse la prima, più orientata all'acquisizione di un vantaggio economico e finanziario la seconda.

Entrambe le priorità si integrano, poiché per ampliare l'offerta formativa sono necessarie le risorse finanziarie.

Considerando il fatto che l'attribuzione di risorse italiane ed europee, sono assegnate, non a tutti in modo uguale, ma in base a *specifici criteri contenuti nelle linee guida per accedere a finanziamenti specifici*, ne consegue che alcuni dirigenti considerano l'adesione alle reti come un *fine* per accedere ai finanziamenti per poi svolgere un ruolo di partner beneficiario delle attività programmate dalla rete.

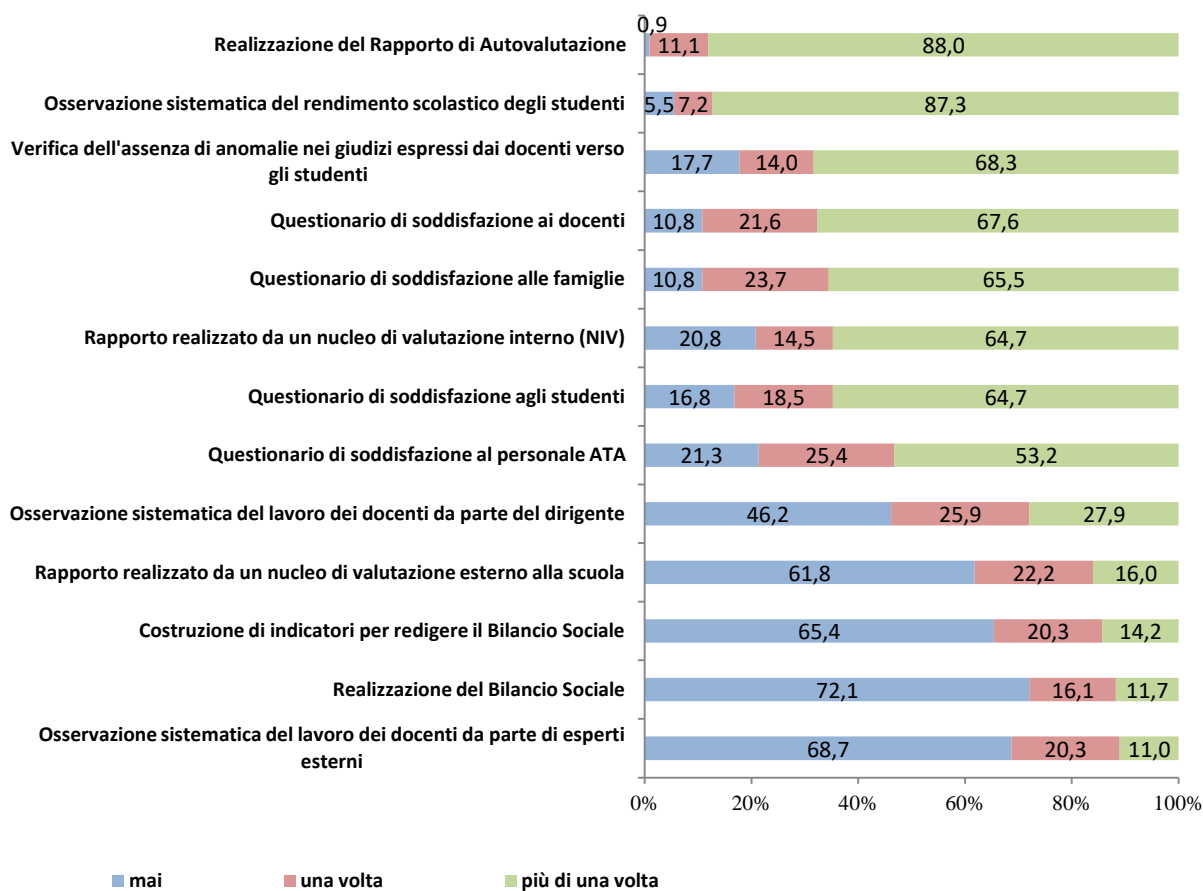
## 6.6.2 Strumenti di valutazione

Per ampliare la conoscenza dei temi analizzati nel paragrafo precedente, si chiesto ai dirigenti di indicare: *Quali strumenti di valutazione sono stati utilizzati negli ultimi quattro anni?* Utilizzando una scala di misurazione con le voci (*mai, una volta, più di una volta*).

Nell'analisi delle risposte, si sono presi in considerazione i dati dei 352 dirigenti con almeno quattro anni di servizio.

Il seguente grafico elaborato da Barberis e Carbone (2020:12) ci illustra l'andamento % per ciascuna voce richiesta.

**Grafico 22: Attività di valutazione realizzate negli ultimi 4 anni (val. %)**



Se si pone l'attenzione alle attività di valutazione realizzate *più di una volta* per *oltre il 50%*, si può notare che i dirigenti hanno prioritariamente compilato il Rapporto di Autovalutazione, reso obbligatorio con il DPR 80/2013, utilizzando, come supporto, gli strumenti dei questionari di soddisfazione delle varie componenti scolastiche e delle famiglie, nonché le rilevazioni fatte dal gruppo di valutazione interno alla scuola (NIV), anch'esso previsto dallo stesso DPR 80/2013, il quale, attraverso un rapporto dettagliato, analizza anche le risultanze relative alla rilevazione degli apprendimenti effettuata dall'INVALSI, al fine di individuare quali sono le priorità, su cui la scuola deve investire ed intervenire per migliorare la sua azione formativa.

Questo dato di alta percentuale va letto non soltanto relativamente all'obbligo di compilazione, ma anche perché c'è stato un grosso investimento di formazione capillare a cascata sia *a livello Nazionale* (MIUR-INVALSI-INDIRE); sia *a livello regionale* attraverso gli incontri di formazione organizzati dagli Uffici scolastici regionali con articolazioni provinciali o interprovinciali, al fine di poter arrivare il più possibile a tutte le scuole per fornire la lettura omogenea di questi strumenti e dei dati.

Soprattutto in questa fase, molti UU.SS.RR. con i propri staff e con la collaborazione delle reti di formazione che approfondiscono da diversi anni i temi della valutazione ed autovalutazione, hanno messo in atto un massiccio e capillare piano di formazione, in cui sono stati coinvolti, in diversi incontri, gruppi misti di lavoro tra dirigenti e docenti.

Particolarmente interessante è stato il piano di formazione posto in essere dall'USR Marche con la RETE A.U.M.I.R.E., a cui hanno aderito quasi tutte le scuole marchigiane partecipando attivamente ad incontri in plenaria, seguiti da esercitazioni laboratoriali guidati da tutor esperti, per supportare, i dirigenti e docenti presenti in gruppi misti, nella lettura ed interpretazione corretta delle tabelle e degli strumenti da compilare.

Questa modalità di formazione si è rivelata utilissima, poiché è stata replicata *a livello di ogni Istituto*, al fine di coinvolgere tutto il collegio docenti alla corresponsabilità ed importanza di misurare la situazione della propria scuola, sviluppando in tutto il corpo docente una nuova consapevolezza dell'importanza della valutazione, intesa ad individuare le aree di criticità nell'ottica del miglioramento continuo.

Tale esercizio è stato molto efficace, anche per aver fatto maturare, in tutti i docenti, la consapevolezza che le procedure di autovalutazione della scuola non riguardano esclusivamente i componenti del gruppo NIV, ma tutti sono coinvolti ad offrire informazioni ed elementi utili, che con trasparenza restituiscano la situazione reale dell'istituto in tutte le sue dimensioni (Contesto, esiti, processi rispetto alle pratiche educative, didattiche, gestionali e organizzative).

Ritornando all'analisi del grafico, interessante appare il terzo posto del grafico in cui per i dirigenti è frequente, tra le attività svolte negli ultimi quattro anni, la *verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti*. Quest'azione restituisce un *profilo di dirigente con funzioni di garante* nell'applicazione dei criteri di valutazione stabiliti. Infatti, secondo l'art.5 comma 8 del DLGS 297/94, lo scrutinio deve essere presieduto dal DS o da un docente del Consiglio di classe delegato per forma scritta dallo stesso DS. e nell'art.37 comma 3 D.lgs 297/94 viene precisato che tutti i docenti devono votare compreso il presidente il cui voto prevale in caso di parità.

Meno frequente, quasi mai, sono le azioni di osservazione sistematica del lavoro dei docenti, mentre la costruzione di indicatori per redigere il Bilancio sociale e la realizzazione di questo, anche se previsto dal DPR 80/2013, restano ancora come azioni non diffuse, ma utilizzate spontaneamente o sperimentalmente da chi ha un approccio dirigenziale al *management* scolastico.

A completamento di queste considerazioni, si conviene con quanto sviluppato da Barberis, Carbone (2020: 13), secondo cui:

*“al di là delle singole opzioni, quel che qui interessa è capire il grado di adesione ad un modello manageriale emergente di gestione e controllo della scuola – differenziando in sostanza il grado di ricorso ai vari strumenti di misurazione e valutazione. Infatti, per confrontare l'intensità d'uso delle attività di valutazione da parte di dirigenti con diverse caratteristiche, si è proceduto a calcolare un indice con due opzioni possibili: intensità bassa (nessuna attività mai realizzata o al massimo tutte le attività realizzate una sola volta), e intensità alta (almeno una attività è stata realizzata più di una volta e le altre almeno una volta ciascuna)”.*

La tabella seguente ci illustra nel dettaglio la differenziazione tra i gruppi di queste due opzioni:

**Tab. 14: Intensità delle attività di valutazione svolte negli ultimi 4 anni (val. %)**

		Bassa	Alta	Totale
Genere	Maschio	42,3	57,7	100,0
	Femmina	31,8	68,2	100,0
Classi di età	39-50 anni	48,5	51,5	100,0
	51-55 anni	35,6	64,4	100,0
	56-60 anni	38,3	61,7	100,0
	Più di 60 anni	29,0	71,0	100,0
Area geografica	Nord	49,1	50,9	100,0
	Centro	30,4	69,6	100,0
	Sud e Isole	19,3	80,7	100,0
Titolo di studio	Laurea	36,5	63,5	100,0
	Post-laurea	33,1	66,9	100,0
Ambito disciplinare della laurea	gruppo pedagogico umanistico psicologico	33,0	67,0	100,0
	gruppo economico giuridico sociale	44,1	55,9	100,0
	gruppo tecnico scientifico	36,7	63,3	100,0
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	4-7 anni	36,2	63,8	100,0
	8 anni o più	32,7	67,3	100,0
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	38,1	61,9	100,0
	Istituto Secondario di Secondo Grado	30,3	69,7	100,0
Totale		35,2	64,8	100,0

Fonte: ( Barberis, Carbone, 2020: 13)

Quello che emerge è che negli ultimi quattro anni il 64,8% rappresentando *un'alta intensità* ha utilizzato gli strumenti di misurazione e valutazione indicati da MIUR ed Invalsi.

Guardando le differenziazioni tra i gruppi si registra maggiore adesione da parte delle dirigenti di genere femminile con più anni di età e servizio, con titolo post laurea, con ambito disciplinare della laurea proveniente dal gruppo pedagogico umanistico psicologico, in servizio nel Sud ed Isole con uno scarto di 29,8% in più rispetto ai colleghi del Nord, operanti negli Istituti Secondari di Secondo Grado.

Hanno usato questi strumenti con bassa intensità pari al 35,2% soprattutto i dirigenti di genere maschile più giovani di età ed anni di servizio, con laurea del gruppo economico giuridico sociale, operanti negli Istituti comprensivi del Nord.

L'interpretazione che si potrebbe ricavare da queste due profilature è che, *se guardiamo l'aspetto generazionale* i più giovani potrebbero non averli usati, o perché essendo con provenienza di laurea del gruppo economico giuridico sociale possedevano altri strumenti di misurazione diversi da quelli indicati nel questionario e non ritenevano necessari utilizzare acriticamente strumenti omologati a livello nazionale, o perché la loro idea di governance ha più una curvatura di valutazione sul piano pedagogico didattico piuttosto che manageriale con misurazioni di opinioni e performance su rubriche di valutazione precostituite.

Se guardiamo *all'aspetto geografico* si potrebbe ipotizzare che i dirigenti del Sud ed Isole abbiano adottato maggiormente questi strumenti, o in modo acritico aderendo ad indicazioni e disposizioni istituzionali, o perché li considerano come mezzi utili per riflettere sui propri processi organizzativi al fine di essere ben valutati e per la buona visibilità pubblica.

Resta comunque l'interrogativo per i due profili, su chi considera *più la sostanza e chi più la forma*, nel processo di autovalutazione della propria governance.

Analisi quest'ultime, che rientrano nell'ampio dibattito dei "meccanismi teorici" che tendono a mostrare l'efficacia di una scuola, attraverso misurazioni dei risultati, utili a fornire elementi importanti per i miglioramenti continui, nell'ottica di una sempre maggiore efficienza del sistema scolastico.

### **6.6.3 Rapporto con i docenti, con gli studenti e con gli altri attori del mondo scolastico**

In questo paragrafo sono stati considerati i diversi rapporti che i dirigenti scolastici instaurano sia con i docenti, sia con le rappresentanze sindacali, sia con le rappresentanze degli studenti, sia con le famiglie e sia con gli altri attori che in diversi modi interagiscono con le istituzioni scolastiche.

Oltre all'analisi dei rapporti, sono state anche esaminate le modalità di partecipazione praticate, che ci aiutano a comprendere le diverse forme di leadership poste in essere dai dirigenti scolastici.

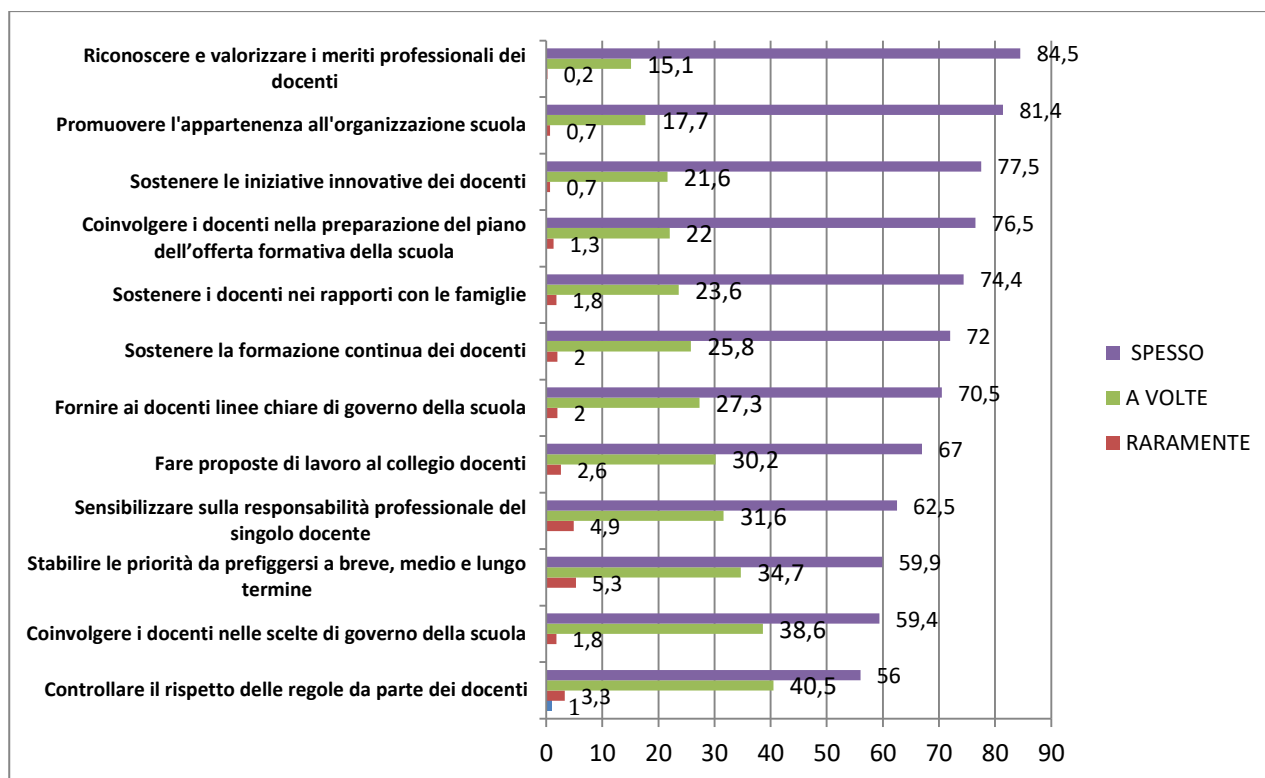
#### **6.6.3.1 Rapporto con i docenti ed RSU e forme di partecipazione praticate**

In questa sezione si cercherà di comprendere diversi aspetti.

Una delle aree indagate è quella relativa alla *dimensione relazionale con i docenti* attraverso la domanda: *Con quale frequenza Lei fa leva sulle seguenti strategie per motivare i docenti?* Le frequenze dei punteggi percentuali si sono distribuite su una scala di quattro modalità (mai/raramente/a volte /spesso).

Le risposte fornite mostrano i dati relativi alle modalità a volte e spesso, poiché per le altre due si sono registrati valori molto bassi con max. 5% sulla *strategia stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine*.

**Grafico 23: Strategie di leva utilizzate per motivare professionalmente i docenti % frequenze**



A colpo d'occhio la prima considerazione da fare è che i dirigenti scolastici oggetto di analisi utilizzano *spesso* diverse leve poiché le % di tutte le opzioni proposte superano il 50%.

Le strategie di leva utilizzate più frequentemente per motivare i docenti, vanno da un punteggio percentuale di 84,5 a 70,5, ed afferiscono alla dimensione di *accettazione dei suoi membri all'appartenenza dell'organizzazione scolastica* in cui prestano servizio, attraverso la condivisione degli obiettivi di governo della scuola, la valorizzazione dei meriti professionali, la promozione della formazione continua ed innovativa, al fine di rapportarsi in modo chiaro e visibile agli alunni e alle famiglie. Sembrano queste strategie quasi unidirezionali, che il dirigente in modo più o meno coinvolgente e persuasivo, a seconda del suo comportamento e dei tratti della sua personalità, riesce ad implementare ed ottenere, attraverso una governance di tipo manageriale.

Queste leve strategiche utilizzate per motivare i docenti sono facilmente controllabili, in ciascun attore, nei diversi ruoli, spazi e tempi, con compiti, vincoli, procedure standardizzate e talvolta consuete e consolidate, anche nelle modalità di informazione e valutazione, anche con monitoraggi on line, senza un reale riscontro sull'effettiva efficacia delle strategie di governo accettate e deliberate nel Collegio docenti o Consiglio d'istituto.

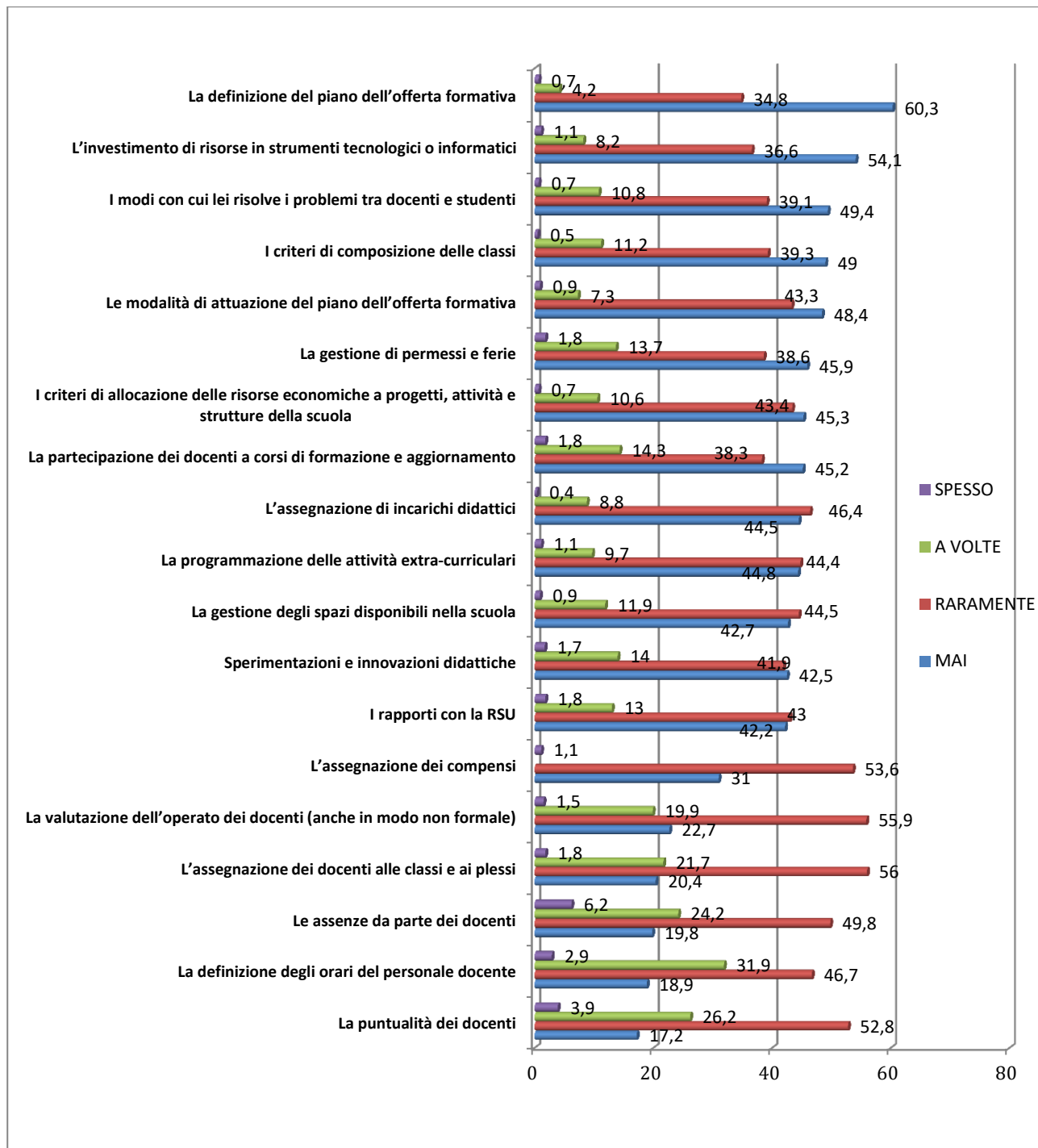
Invece, guardando i dati del grafico, è possibile notare che gli aspetti afferenti *alle relazioni umane*, che coinvolgono in modo proattivo i docenti nelle scelte di governo della scuola e nella corresponsabilità professionale, con definizione di priorità a breve, medio e lungo termine, nonché le modalità di controllo per il rispetto delle regole, occupano posti marginali.

Quindi è vero che la strategia *promuovere l'appartenenza all'organizzazione scuola* è posizionata al secondo posto con 81,4%, ma questo dato va posto in correlazione al tipo di organizzazione che si intende attivare, *se in quella dell'accettazione da parte dei suoi membri*, talvolta anche in modo acritico, ma solo esecutivo e poco dialettico, oppure in *quella che pone attenzione alle relazioni umane* e agli effettivi bisogni della scuola inserita in un determinato contesto.

Oltre alle strategie di leve motivazionali per i docenti, un altro aspetto di indagine utilizzato al fine di comprendere gli atteggiamenti comportamentali dei dirigenti scolastici, è stato quello di verificare:

Con quale frequenza accade che i docenti siano in contrasto con il dirigente scolastico a causa delle seguenti questioni? Anche in questo caso le variabili erano 4 (mai/raramente, a volte, spesso) il cui andamento è illustrato nel grafico successivo.

**Grafico 24: Questioni di contrasto tra docenti e dirigente scolastico % frequenze**



L'andamento ci mostra che in genere non sono frequenti le questioni di contrasto, anzi alcune sono completamente assenti e date per acquisite di fatto, senza neanche la possibilità di porre ostacoli o eccessive polemiche. A questo gruppo afferiscono tutte quelle questioni di possibili contrasti afferenti all'area organizzativa e gestionale dell'istituzione scolastica, quasi che non spetti al docente contestare o meno le decisioni e l'operare del dirigente scolastico e del suo staff. Sembra quasi un atteggiamento di presa di distanza da tali questioni da parte dei docenti.

I dati delle frequenze percentuali dell'opzione "mai", cominciano a diminuire e quindi ad esserci, quando si toccano invece, questioni personali relativamente a: la valutazione dell'operato dei docenti (anche in

modo non formale), l'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi, le assenze da parte dei docenti, la definizione degli orari del personale docente, e la puntualità dei docenti. Su questi aspetti prevale l'atteggiamento *individualistico* di tutela dei propri interessi da parte dei docenti o quello autoritario del dirigente scolastico, che si pone in una posizione *opportunistica* per il raggiungimento dei suoi obiettivi di efficienza nel governo della scuola.

In questa posizione di comportamento del dirigente scolastico, viene meno l'ascolto, da parte sua, di quelle che potrebbero essere le eventuali esigenze, i bisogni o le personali situazioni dei docenti.

La molteplicità dei differenti punti vista rimanda agli effetti generati dai diversi modelli di leadership praticata dai dirigenti scolastici, su cui sarebbe interessante riflettere e fare ulteriori approfondimenti.

La tabella seguente ci mostra le differenziazioni tra i gruppi relativamente all'intreccio tra due questioni prevalenti di contrasto con i dirigenti, afferenti sia *all'area gestionale organizzativa che individuale e personale dei docenti*.

**Tab. 15: Prospetto con differenziazioni dei gruppi relativamente alle questioni prevalenti di contrasto tra docenti e dirigente scolastico (frequenza percentuale raramente)**

		La definizione degli orari del personale docente	L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi
Genere	Maschio	54,3	53,4
	Femmina	43,2	57,3
Classi di età	39-50 anni	47,3	58,1
	51-55 anni	51,2	53,3
	56-60 anni	47,7	53,8
	Più di 60 anni	42,0	59,7
Area geografica	Nord	46,8	54,1
	Centro	47,2	61,6
	Sud e Isole	46,3	54,6
Titolo di studio	Laurea	48,0	56,2
	Post-laurea	45,1	55,8
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico umanistico- psicologico	44,8	56,6
	Gruppo-economico giuridico-sociale	56,7	55,0
	gruppo tecnico scientifico	46,9	53,8
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	45,4	59,8
	4-7 anni	49,0	49,4
	8 anni o più	45,7	62,9
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	47,5	56,7
	Istituto Secondario di Secondo Grado	45,6	54,9

Per quanto riguarda la questione della *definizione degli orari del personale docente* osserviamo che sono più in contrasto con i docenti i dirigenti scolastici di genere femminile, con più di 60 anni di età e con 1-3 anni di servizio, con titolo post laurea, proveniente da laurea del gruppo umanistico, che dirigono gli istituti secondari di secondo grado nel Nord, Sud ed Isole.

Per quanto riguarda la questione dell'*assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi* osserviamo che sono più in contrasto con i docenti, i dirigenti scolastici di genere maschile dai 51 ai 60 anni di età, e con 4-7 anni di servizio, con titolo post laurea proveniente dal gruppo di laurea tecnico scientifico, in servizio negli Istituti secondari di II grado del nord, sud ed isole.

Confrontando questi dati emerge un dato comune ad entrambi gli aspetti, i contrasti sono più frequenti negli istituti secondari del Nord, Sud ed Isole, con dirigenti donne più anziane di età e più giovani di servizio, e con titolo post laurea. Sono meno frequenti con i dirigenti più giovani di età, con laurea che dirigono istituti comprensivi del Centro Italia. Si potrebbe azzardare l'ipotesi interpretativa, che quest'ultimi profili di dirigenti attivano atteggiamenti di confronto con i docenti meno dirigistici, più flessibili e più accomodanti.

Un altro aspetto importante da osservare nel rapporto con gli attori del mondo scolastico è il comportamento dei dirigenti con gli RSU.

I dirigenti del campione oggetto di analisi dichiarano di avere buone relazioni con i docenti rappresentanti sindacali (RSU), attribuendo in maggioranza una *valutazione 9* al clima relazionale esistente, anche se nell'esprimere la loro opinione sugli attori che si muovono nel contesto organizzativo, i rappresentanti sindacali, in una scala di valutazione da 1 a 10, si collocavano a livelli bassi, poiché secondo i dirigenti rappresentano un vincolo per l'organizzazione scolastica. Quindi sono considerati un vincolo, ma tutto sommato vengono riportate buone relazioni.

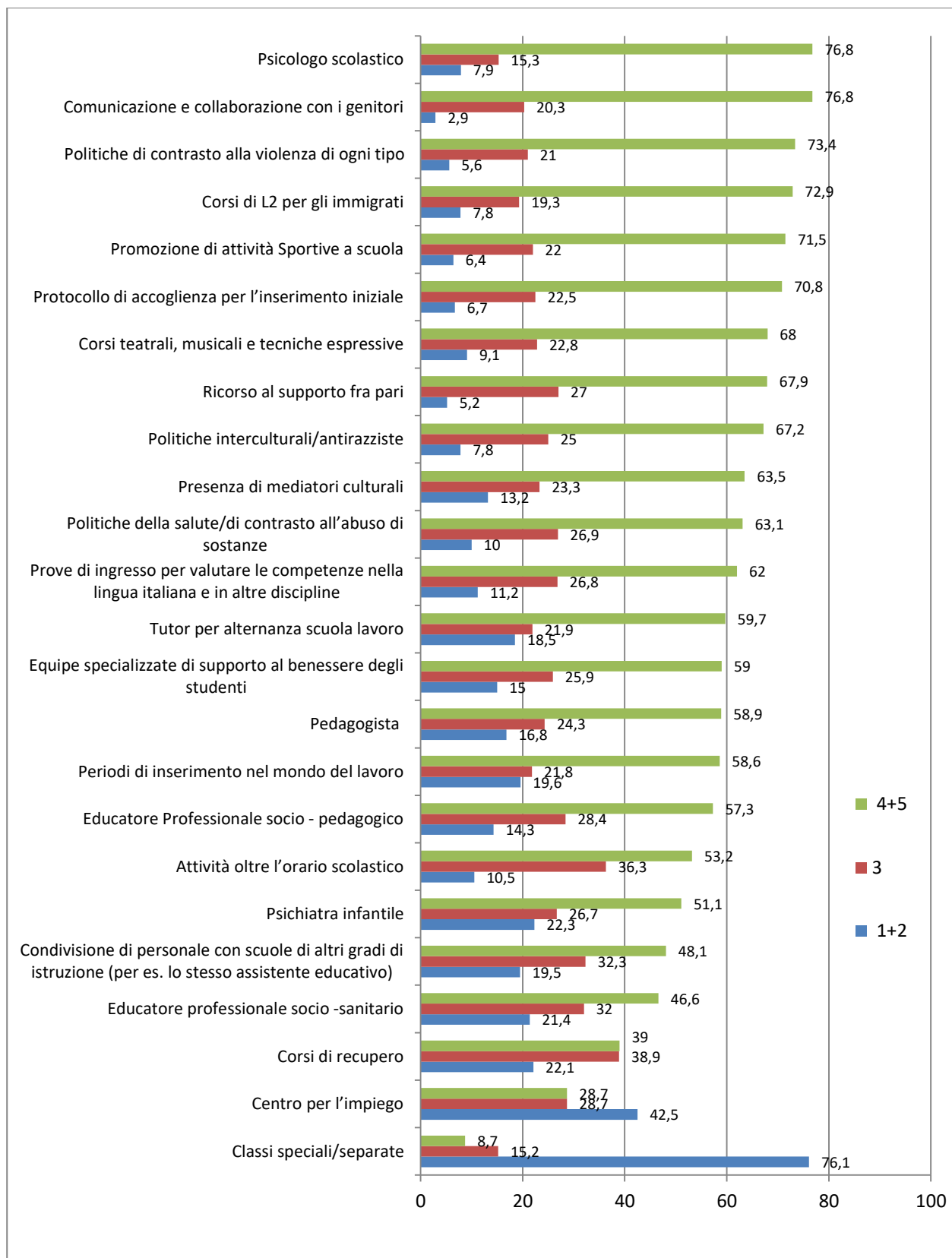
### **6.6.3.2 Rapporto con gli studenti e le famiglie e relative forme di partecipazione praticate**

In questo paragrafo sono considerate le analisi di dati che ci restituiscono le *misure di sostegno* e le forme di *partecipazione degli studenti*, che i *dirigenti utilizzano prevalentemente* nella loro governance per la gestione dei problemi degli studenti e del rapporto con le loro famiglie.

Ai dirigenti, in base alla loro esperienza, è stato chiesto di esprimere una valutazione (da 1 = totalmente inutile a 5 = utilissimo), *relativamente all'influenza sugli studenti di diverse misure/o figure professionali coinvolte*, che possono aiutare in vari modi gli studenti nella loro *riuscita scolastica*.

Il seguente grafico ci consente di verificarne l'andamento.

**Grafico 25: Influenza di diverse misure/o figure professionali che possono aiutare gli studenti nella loro riuscita scolastica (% punteggi 1+2 / 3/4+5)**



Come è possibile osservare, la maggioranza dei dirigenti scolastici oggetto di analisi ritiene che, *per la migliore riuscita scolastica degli studenti*, sono molto utili la presenza o collaborazione stretta con lo *psicologo scolastico* e la comunicazione e collaborazione con i genitori.

A seguire si collocano misure ed azioni di raccordo con altri attori tra cui: le politiche di contrasto alla violenza di ogni tipo, i corsi di L2 per gli immigrati, la promozione di attività sportive a scuola, il protocollo di accoglienza per l'inserimento iniziale. Questi dati ci restituiscono un profilo di dirigenti, che sono consapevoli della necessità di *supportare tutti gli studenti per la riuscita scolastica*. Non a caso pongono a parità di importanza lo *psicologo scolastico e la comunicazione e collaborazione con i genitori*, attori in grado di poter offrire elementi utili per comprendere gli effettivi bisogni degli alunni, le loro potenzialità, le loro inclinazioni, i loro stili di apprendimento ed i loro eventuali disturbi specifici, per costruire patti formativi più coerenti ed utili a supportare i ragazzi. Accanto a queste figure, dopo aver delineato gli elementi sopra descritti importanti risultano tutte le altre azioni che favoriscono una piena integrazione ed inclusione dell'alunno nel contesto scolastico. A seguire troviamo altre misure e figure professionali di supporto trasversale, per lo sviluppo delle soft skills, che si collocano in una posizione intermedia ma comunque superiore al 50%. Interessante è vedere che negli ultimi posti si collocano misure *meno utili* tra cui i corsi di recupero (pratica molto diffusa ed utilizzata nelle istituzioni scolastiche) e quelle ritenute *totalmente inutili* tra cui i Centri per l'impiego (per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado che non riescono ad avere buoni risultati nel percorso scolastico) e per ultimo le classi speciali /separate.

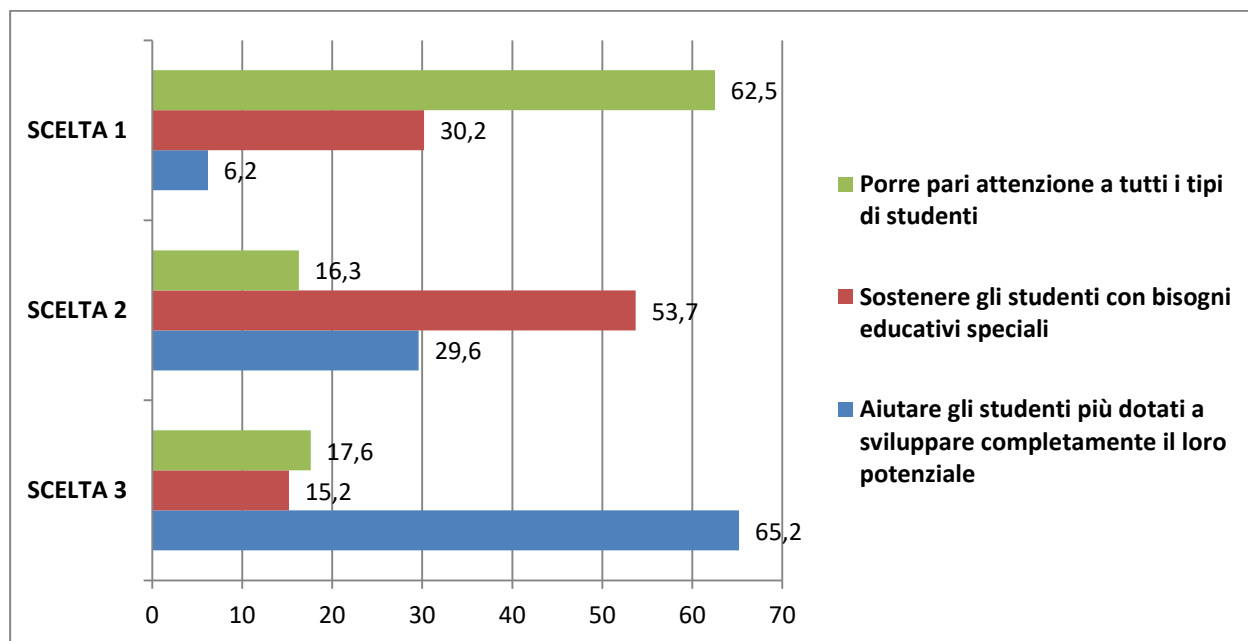
Soprattutto questa modalità organizzativa porterebbe ad aumentare il divario sociale e culturale e a non favorire quel processo di integrazione ed inclusione a cui la scuola è chiamata in prima istanza, per rimuovere gli ostacoli di ogni genere.

Infatti in passato, dal 1900, esistevano le classi speciali e differenziali, ma essendosi rivelate un fallimento, nel 1977 con la L.517 sono state abolite.

L'orientamento pedagogico e didattico più recente, nazionale ed internazionale, va sempre più nella direzione della costituzione di classi aperte o gruppi di livello, al fine di differenziare e personalizzare i percorsi formativi, attraverso l'utilizzo di diversi ambienti di apprendimento e la valorizzazione delle competenze raggiunte attraverso valutazioni formative e non sommative.

A conferma di queste evidenze, e della *necessità di differenziare i percorsi formativi* abbiamo la classifica delle risposte date dai dirigenti scolastici alla seguente domanda: *Lei come classificherebbe i seguenti obiettivi relativi agli studenti in ordine di importanza?*

**Grafico 26: Ordine di importanza per i DD.SS. degli obiettivi relativi agli studenti.**



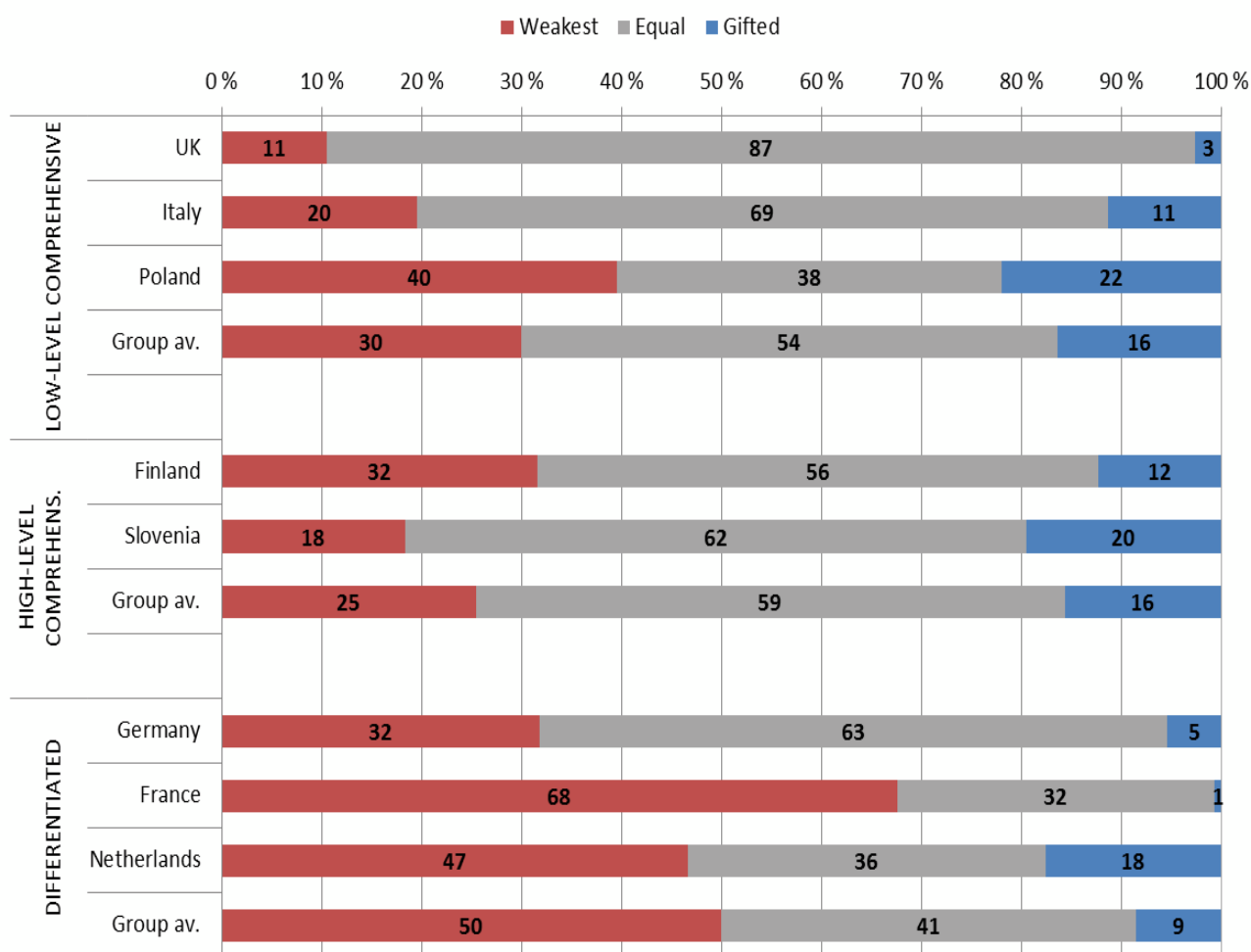
In ordine di importanza troviamo come prima scelta quella di *porre pari attenzione a tutti i tipi di studenti con il 62,5%*, come seconda scelta *sostenere gli studenti con BES*, e come terza scelta *aiutare gli studenti più dotati a sviluppare completamente il loro potenziale*.

Quindi un andamento di obiettivi che per poter essere raggiunti necessitano di quelle figure o misure di supporto indicate nel grafico precedente.

Confrontando questi dati con quelli ricavati dal progetto GOETE (2010-2013), è possibile effettuare le seguenti considerazioni sulla medesima domanda: se in Italia come nella maggior parte dei paesi europei partecipanti al progetto, prevale il concetto di *scuola che mira a ottimizzare i risultati per tutti indipendentemente dalle differenze*, quindi parità di trattamento di tutti gli alunni, nel Regno Unito l'87% degli intervistati ha considerato come prima priorità l'uguaglianza e l'equità, intese come funzioni principali della scuola. Polonia, Francia e Paesi Bassi sono state le uniche eccezioni in cui l'uguaglianza non è stata dichiarata come primo obiettivo da oltre il 50% degli intervistati. In Francia il 68% dei Direttori ha messo come prima scelta il supporto agli alunni più deboli con BES, e per ultimo con basse percentuali quella di aiutare gli studenti più dotati. A sostenere la prima scelta di aiutare gli alunni più dotati sono stati i dirigenti polacchi, sloveni e olandesi con circa il 20% degli intervistati. La diversità delle risposte potrebbe corrispondere ai tipi di sistemi educativi correlati a ideali sociali diversi. Nei paesi con sistemi educativi globali l'uguaglianza di trattamento è massima, in quelli differenziati prevale l'attenzione sugli alunni che hanno più bisogno di supporto.

Il grafico seguente ci restituisce l'andamento delle risposte nel dettaglio.

**Grafico 27: Ordine di importanza per i DD.SS. europei degli obiettivi relativi agli studenti.**



(Fonte: The main objective of the school 1st mentioned, GOETE, 2013, WP5:81 FIGURA XI)

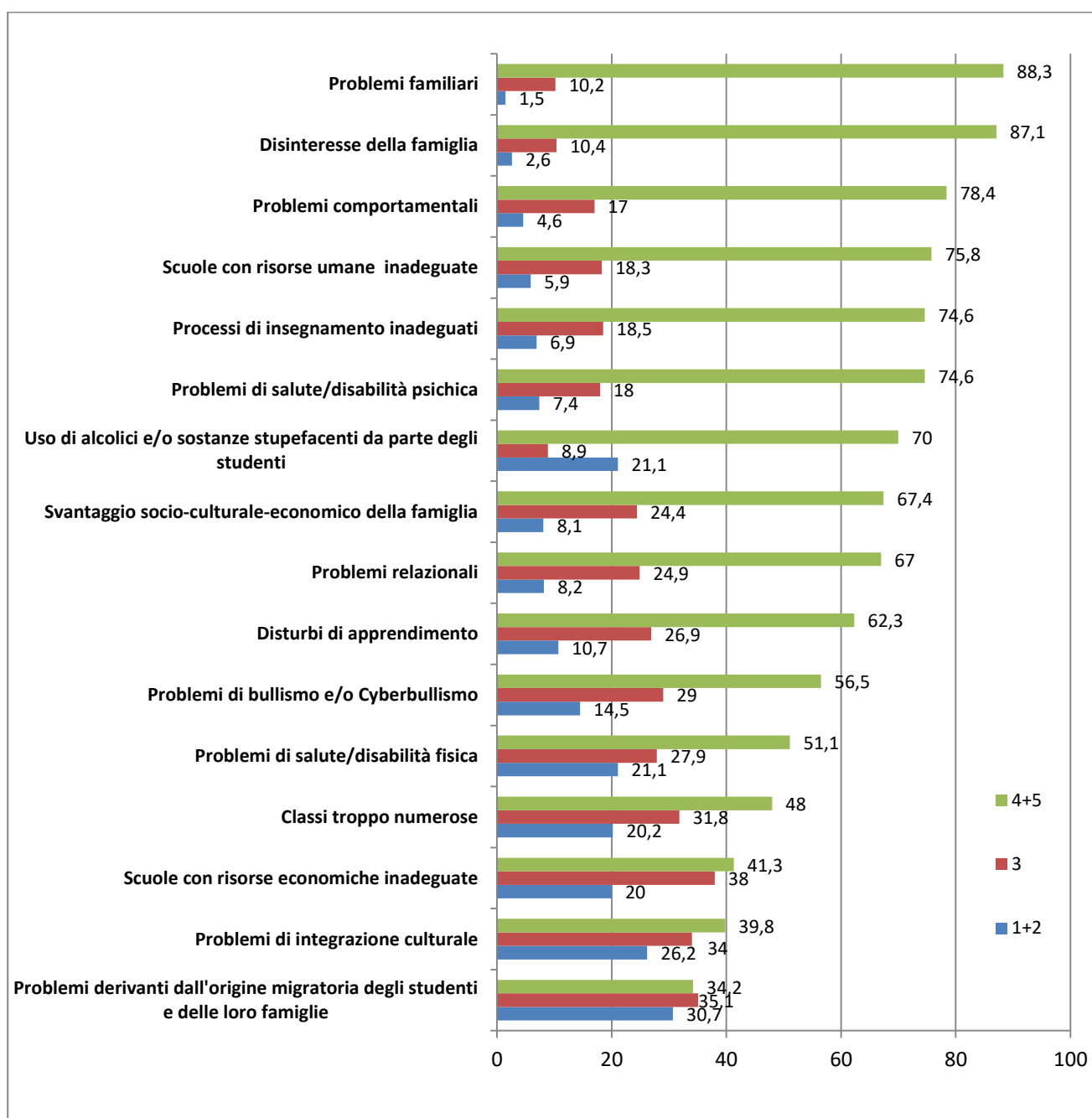
Nel complesso si può ricavare il dato secondo cui nella maggior parte delle nazioni, *le scuole sono* considerate un *mezzo* per raggiungere l'equità sociale e ridurre le disuguaglianze.

Considerando sempre l'esperienza praticata e vissuta dai dirigenti nella propria scuola, è stato chiesto loro di esprimere anche delle considerazioni relativamente alla seguente domanda: *In quale misura i seguenti fattori hanno un effetto sui problemi di apprendimento e sulla possibilità di riuscita scolastica?* anche in questo caso è stata utilizzata una scala da (1 = per niente a 5 = molto).

Guardando l'andamento delle risultanze possiamo rilevare che si collocano in *posizione intermedia* con punteggio 3 le maggiori percentuali afferenti ai fattori: scuole con risorse economiche inadeguate con il 38%; i problemi derivanti dall'origine migratoria degli studenti e delle loro famiglie con il 35,1%; i problemi di integrazione culturale con il 34%; e le classi troppo numerose con il 31,8%.

Si collocano a posizioni diverse gli altri fattori la cui gradazione percentuale la possiamo osservare nel seguente grafico.

**Grafico 28: Fattori che hanno effetti sui problemi di apprendimento e riuscita scolastica degli studenti % frequenze.**



I dirigenti, in base alla loro esperienza relativa ai rapporti con studenti e famiglie, dichiarano che i maggiori fattori generatori di problemi di apprendimento e riuscita scolastica degli alunni, sono attribuibili alla *famiglia*, e a tutta una serie di fattori e problematiche che possono determinare le differenziazioni al loro interno, dovute in parte al *disinteresse* verso la dimensione del coinvolgimento nel percorso scolastico dei figli, in parte a *problematiche comportamentali* di gestione e rispetto delle regole, in parte a tutte quelle problematiche connesse *disturbi o problemi di salute, relazionali, di dipendenze, o svantaggio socio-culturale*. Nelle fasce percentuali più alte, oltre ai fattori citati relativi alle famiglie, interessante appaiono due dati che afferiscono alla scuola: *Scuole con risorse umane e professionali inadeguate con il 75,8% e i processi di insegnamento inadeguati con il 74,6%*. Questi due aspetti ci restituiscono la consapevolezza da parte dei dirigenti, che quando viene a mancare la combinazione di essi, la scuola diventa concausa dei problemi di apprendimento degli studenti e della loro riuscita scolastica.

L'inadeguatezza delle risorse umane è da intendersi nel senso numerico del rapporto docenti alunni ed organizzazione oraria delle lezioni, mentre i processi di insegnamento si riferiscono *all'attivazione dei diversi ambienti di apprendimento*, che richiedono nuove competenze professionali da attivare, capaci di interagire con le risorse a disposizione dell'organizzazione, al fine di rispondere ai mutati bisogni e ai differenti stili di apprendimento degli alunni. Aspetti questi che meriterebbero ulteriori approfondimenti, anche in base ad evidenze scientifiche, che non saranno oggetto di questa trattazione.

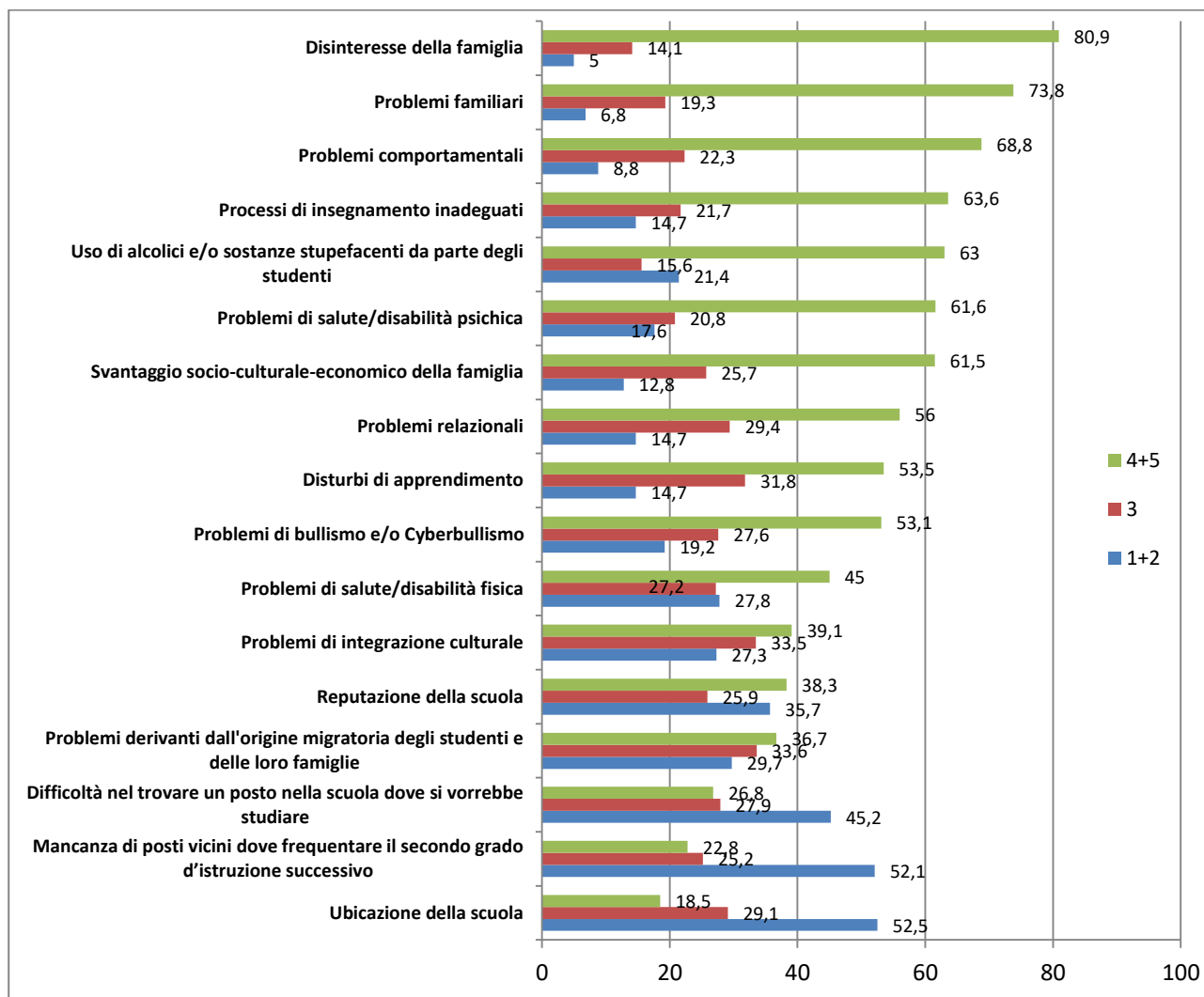
Curiosi sono gli aspetti relativi all'origine migratoria degli studenti 34,2%, all'integrazione culturale 39,8%, alle scarse risorse economiche e alle classi numerose. Questi fattori, contrariamente a quanto circola nell'opinione pubblica, non sono ritenuti determinanti per l'apprendimento e la riuscita scolastica, poiché ci sono alunni con diversa origine migratoria che riescono molto bene nel portare avanti il percorso scolastico, se non hanno influenze negative dalla famiglia o da un inadeguato processo d'insegnamento.

Infatti un'indagine svolta in Italia nelle scuole secondarie della Lombardia, in cui era molto alta l'incidenza degli alunni stranieri, ha messo in evidenza la pluralità dei fattori che entrano in gioco per realizzare una reale integrazione. Essi afferiscono sia alla dimensione istituzionale che a quella relazionale. Tra gli indicatori individuati ci sono: la composizione delle classi in termini di numeri e di bilanciamento di genere e il numero di studenti con background socioculturale deprivato o svantaggiato indipendentemente dalla nazionalità (Colombo e Santagati 2014).

Analoga situazione ci mostra il grafico seguente, in cui si è voluto conoscere, sempre secondo l'esperienza dei dirigenti scolastici oggetto di analisi: *In quale misura i seguenti fattori hanno un effetto sui problemi di transizione al grado d'istruzione successivo?* Anche in questo caso la gradazione dei punteggi andava da 1= niente a 5 = molto.

Il grafico successivo ci mostra l'andamento complessivo.

**Grafico 29: Fattori che hanno effetti sui problemi di transizione al grado d'istruzione successivo % frequenze**



Anche in questo caso si confermano nelle prime posizioni il disinteresse della famiglia ed eventuali problemi ad essa connessi, che non aiutano i propri figli nella conoscenza delle inclinazioni o loro potenzialità. A seguire si colloca anche la responsabilità della scuola che attraverso i processi di insegnamento inadeguati, non riesce a costruire dei sensati e reali percorsi di orientamento, per traghettare gli alunni nei passaggi alle classi successive. Le attività che di solito la scuola attua sono concentrare maggiormente nelle classi ponte.

In tutto questo andamento del grafico scopriamo, agli ultimi posti l'aspetto della provenienza di origine migratoria e quello logistico di ubicazione degli Istituti.

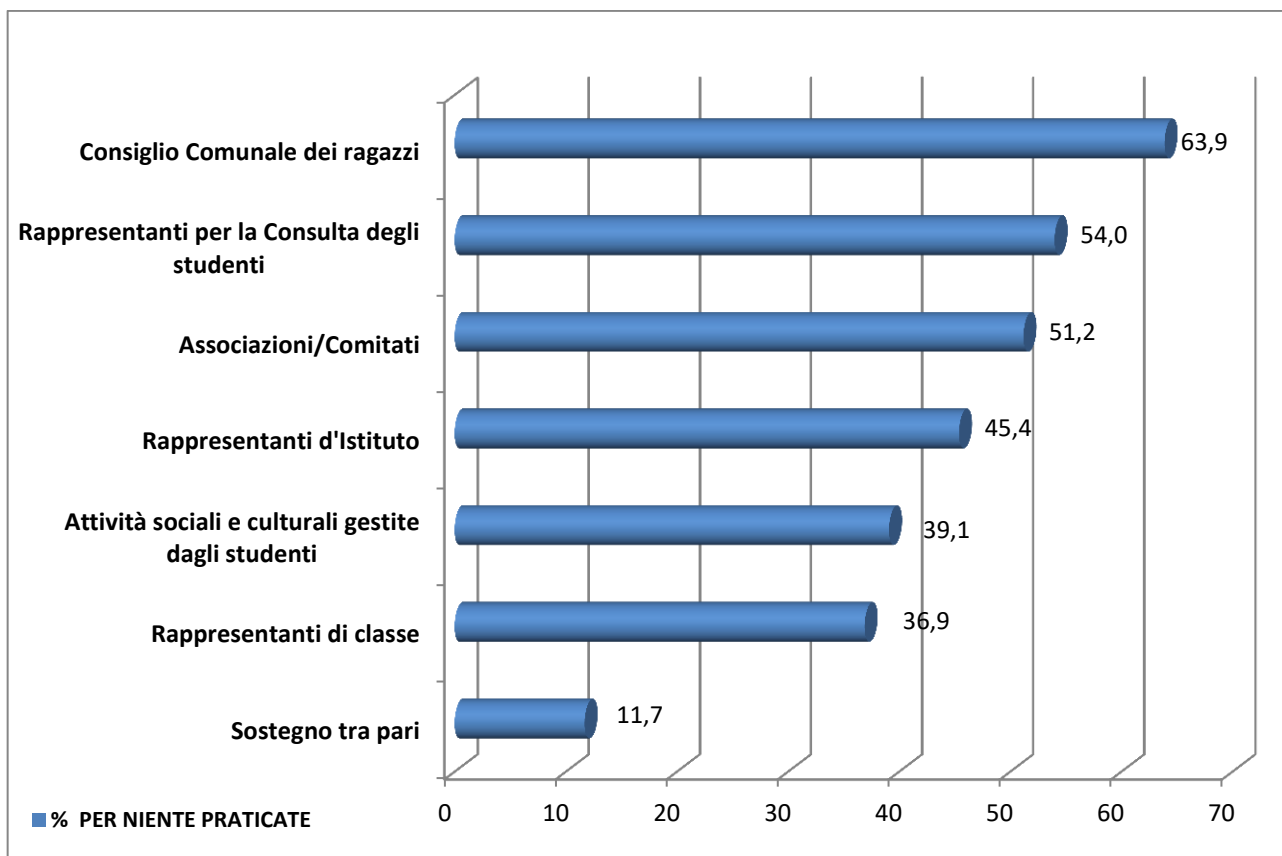
Per completare il quadro di elementi utili a comprendere il rapporto che un dirigente ha con gli studenti è stata posta anche la seguente domanda: *Quali forme di partecipazione degli studenti sono praticate nella sua scuola?* È stato fornito un elenco di sette forme di partecipazione a cui bisognava attribuire un punteggio da (1 = per niente a 5 = molto).

Dalla lettura dei dati emerge che, con punteggio 5, sono molto praticate, dagli studenti di scuola secondaria di secondo grado, le forme di rappresentanti di Classe e d'Istituto, e dalla Consulta per gli studenti, previste dalla normativa. Restano assenti le altre forme di partecipazione.

A livello intermedio, sia per gli studenti del I ciclo e che per quelli del II, si colloca come azione prevalente il *sostegno tra pari (peer tutoring)* con il 27,9%, (per il punteggio 3) e 24,7% (per il punteggio 4), seguite da *attività sociali e culturali gestite dagli studenti* con 18,5% (P.3) e 16,6% (P.4).

Guardando l'andamento percentuale del punteggio 1 = per niente, è possibile osservare le differenze nel seguente grafico, da cui il *sostegno tra pari* si conferma quello più utilizzato nei due cicli.

Grafico 30: Forme di partecipazione praticate dagli studenti (% frequenze 1= per niente)



Ed è proprio su questa forma di partecipazione maggiormente praticata dagli studenti, dopo quelle istituzionalmente previste, che si è ritenuto opportuno conoscere meglio le differenziazioni tra i gruppi descritti nella seguente tabella.

Tab. 16: Prospetto con differenziazioni dei gruppi relativamente alla forma di partecipazione praticata dagli studenti sostegno fra pari (frequenza percentuale punteggio 3 intermedio)

		Sostegno tra pari
Genere	Maschio	30,0
	Femmina	26,9
Classi di età	39-50 anni	31,5
	51-55 anni	25,6
	56-60 anni	28,6
	Più di 60 anni	27,5
Area geografica	Nord	29,3
	Centro	25,4
	Sud e Isole	28,0
Titolo di studio	Laurea	28,2
	Post-laurea	27,5

Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico/umanistico-psicologico	26,0
	Gruppo-economico giuridico- sociale	31,0
	gruppo tecnico scientifico	31,5
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	32,4
	4-7 anni	23,0
	8 anni o più	31,0
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	28,9
	Istituto Secondario di Secondo Grado	26,4

Andando ad osservare le differenze tra i gruppi si rileva che la forma di partecipazione del *sostegno fra pari* è prevalentemente praticata dai dirigenti di genere maschile, da quelli più giovani di età ed anzianità di servizio, in servizio nell'area geografica del Nord Italia, con laurea nell'ambito disciplinare del gruppo scientifico, economico-giuridico-sociale, e dai dirigenti che dirigono gli Istituti Comprensivi.

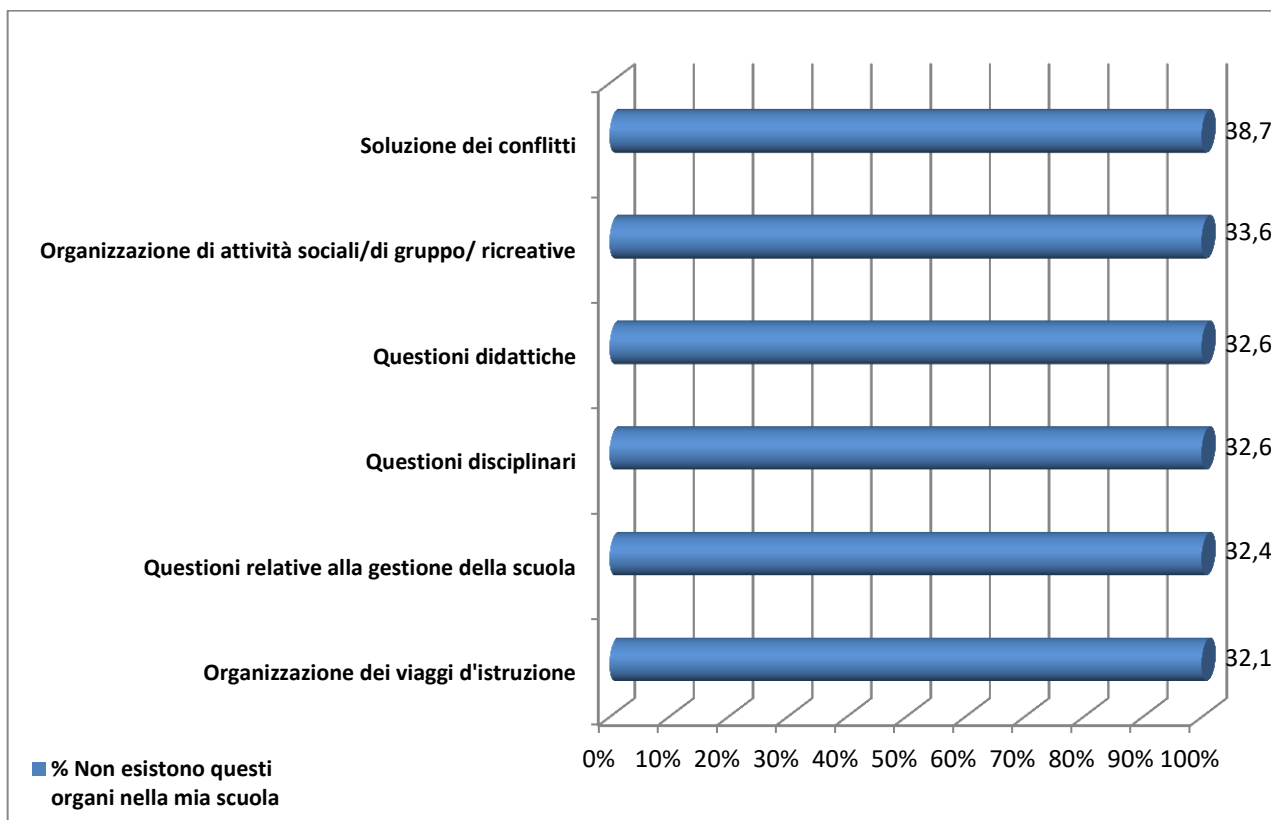
Questo andamento ci restituisce un profilo di dirigente aperto alle *sperimentazioni di articolazione dei gruppi di studio flessibili*, diversi dal gruppo classe, come già avviene in altre realtà scolastiche europee ed internazionali meno tradizionali e più orientati a diverse aperture di gestione organizzativa, sia della classe che degli altri aspetti o attività.

I dirigenti degli Istituti Comprensivi, trovandosi di fronte all'eterogeneità di un'utenza di studenti che sono tenuti a frequentare la scuola dell'obbligo, ritengono prioritaria ed efficace questa forma di partecipazione, poiché una *gestione organizzativa diversa dall'unità gruppo classe*, restituisce risultati più soddisfacenti per tutti gli alunni, più inclusivi. Non a caso, probabilmente per le motivazioni di cui sopra, è praticata dai dirigenti provenienti da ambiti disciplinari di studi di impostazione scientifica economico-sociale che hanno nei loro profili di studio, discipline orientate allo sviluppo delle capacità di *problem solving* attraverso l'utilizzo di diversi modelli per la funzionalità dei gruppi.

Proseguendo il nostro studio di ricerca, interessante appare anche approfondire, secondo l'esperienza praticata dai dirigenti nella propria scuola: *Quanto sono importanti i seguenti compiti per gli organi rappresentativi degli studenti?* Anche in questo caso è stata utilizzata una scala da (1 = per niente a 5 = molto più la voce *non esistono questi organi nella mia scuola*).

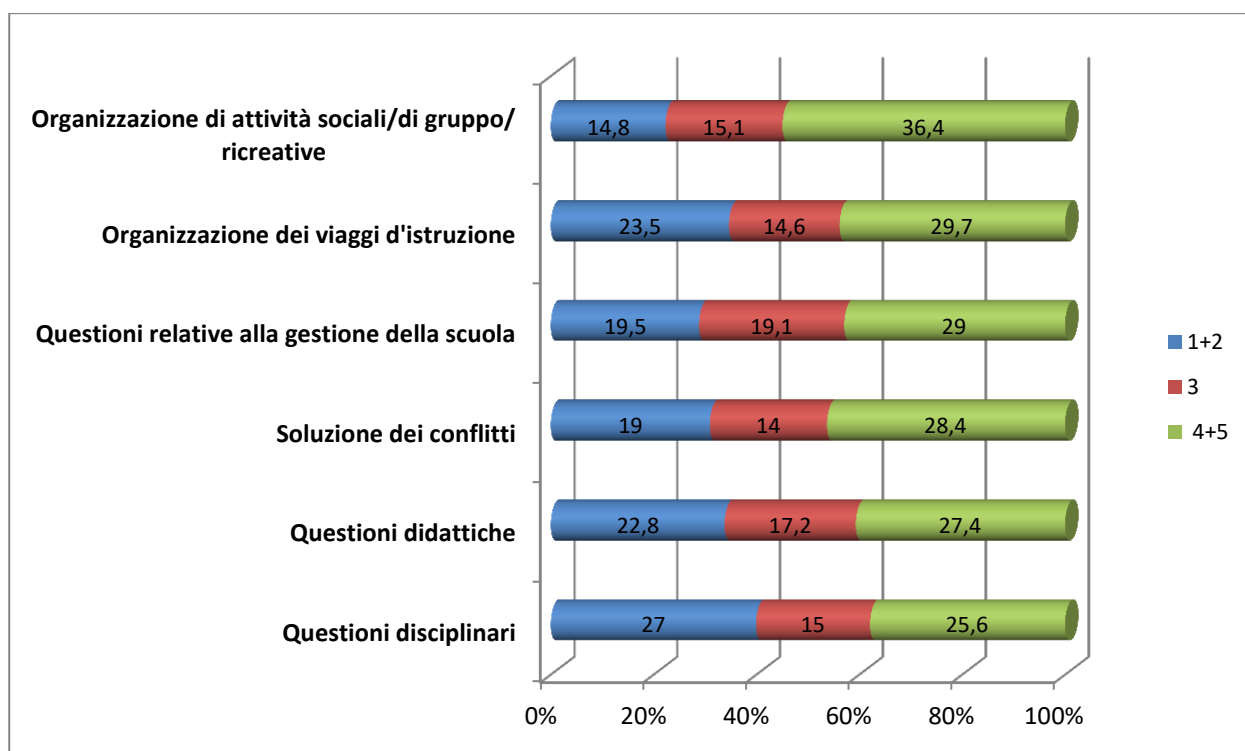
Mentre su tutta la scala troviamo dati eterogenei che analizzeremo nel dettaglio, interessante è scoprire che le percentuali più alte si concentrano sulla voce *non esistono questi organi nella mia scuola*, secondo il seguente andamento. Questo dato va anche inteso alla luce del fatto che come abbiamo detto, questi organi sono istituzionalizzati e previsti nella secondaria di II grado, restano fuori dal conteggio quelle del I ciclo.

**Grafico 31: Importanza dei compiti per gli organi rappresentativi degli studenti (% frequenze non esistono questi organi nella mia scuola)**



Quello che emerge dal grafico è che tra tutte le proposte, *la soluzione dei conflitti* è quell' azione che per i dirigenti non rientra come priorità nei compiti degli organi rappresentativi degli studenti, ma rimane ad esclusiva gestione verticistica del dirigente.

**Grafico 32: Importanza dei compiti per gli organi rappresentativi degli studenti % frequenze**



Dal grafico si desume che sommando i dati delle due polarizzazioni in positivo o in negativo, i dirigenti riconoscono, negli organi rappresentativi degli studenti, *l'importanza prevalente dell'organizzazione di attività sociali/di gruppo/ricreative*, che investono la dimensione relazionale e di governance orientate alla partecipazione sociale, e scarsa importanza alla gestione e risoluzione di questioni disciplinari, più di competenze del Dirigente e dell'Organo collegiale di garanzia previsto dal (DPR 235/07), che tutela i principi sanciti nello Statuto degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie di II grado, come previsto dal DPR n. 249 del 24 giugno 1998.

### 6.6.3.3 Rapporto con il territorio e forme di partecipazione praticate

Proseguendo nell'analisi delle risultanze del questionario, un altro aspetto indagato è quello relativo al rapporto con il territorio con le eventuali forme di partecipazione.

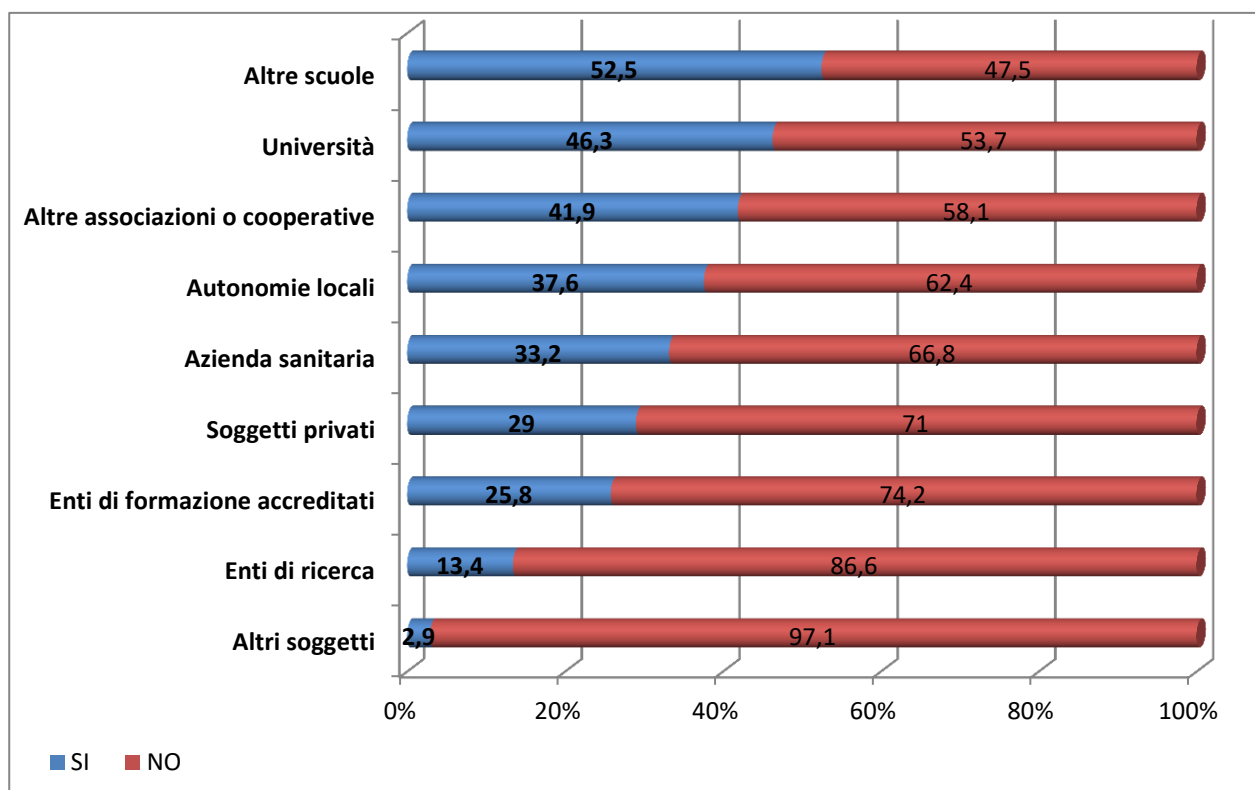
Un dato interessante emerso è che il 63,2% dei dirigenti scolastici oggetto di analisi ha nella sua scuola *gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio*, aspetto questo ritenuto importante ed in alcuni casi determinante per la definizione dell'offerta formativa e per l'ampliamento di questa, sia in orario curricolare che extracurricolare.

Analizzando le differenze tra i gruppi relative a questo dato si osserva che, hanno *gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio, superiori alla media* degli altri gruppi, i dirigenti più anziani di età e di servizio, che provengono dall'ambito disciplinare del gruppo pedagogico, umanistico e psicologico, hanno un titolo di studio post-laurea, sono prevalentemente di genere femminile ed operano in Istituti secondari di secondo grado dell'area geografica Nord e Centro Italia.

Accanto ai gruppi di lavoro, si è cercato di capire anche se ci sono forme di raccordo e se i dirigenti stipulano anche *accordi di collaborazione* con i diversi soggetti.

A tal fine è sembrato opportuno approfondire la questione per conoscere *con chi*.

**Grafico 33: Prospetto % di soggetti con cui le scuole stipulano accordi di collaborazione**



Questo grafico ci restituisce un dato molto importante, riferito alla percentuale degli Accordi di collaborazione stipulati dalle scuole. In esso la voce con le *altre scuole* occupa una posizione prevalente.

La spiegazione di questa tendenza potrebbe essere attribuita al fatto che, nel tentativo di ampliare, integrare ed uniformare la proposta dell'offerta formativa ci si raccorda per attuare e condividere buone prassi.

Dopo questa voce troviamo gli accordi con le *Università* e poi con altre associazioni o cooperative.

Interessante ed in termini positivi va considerato il dato del 46,3% relativo alle collaborazioni con le Università. Tale dato dimostra che le scuole riconoscono l'importanza dell'apporto teorico scientifico ed innovativo che le Università possono offrire alle scuole.

La loro azione è fondamentale per il rinnovamento dell'organizzazione scolastica, delle prassi didattiche e di valutazione, poiché l'Università fornisce alle scuole supporti importanti in riferimento ai contenuti teorici ed epistemologici della ricerca scientifica che è in continua evoluzione. *Scarso rapporto invece si registra con gli Enti di Ricerca* che insieme alle Università potrebbero fornire ulteriori elementi di riflessioni e sperimentazioni.

In Italia un ruolo importante in questo settore lo hanno rivestito per diversi anni gli ex Istituti di Ricerca Regionali di Sperimentazione ed Aggiornamento educativo istituiti con D.P.R. 31/05/1074, divenuti IRRE (Istituti di Ricerca Regionale Educativa) e poi soppressi con la legge finanziaria 296/2006, per essere assorbiti in Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia scolastica (ANSAS). Dal settembre 2012 tutte le azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica e della professionalità docente, di ricerca e di sperimentazione sono in capo all'INDIRE<sup>54</sup> (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) che secondo la L.111/2011 insieme all'INVALSI e al Corpo Ispettivo è parte anche del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

Quindi, questo dato potrebbe aiutare i dirigenti a prendere in considerazione la consapevolezza che da un maggior raccordo con gli Enti di ricerca, si potrebbero ricavare dei supporti validi ed utili per l'accrescimento professionale dei docenti e dei dirigenti stessi.

Da questo quadro complessivo, è stato interessante anche conoscere il comportamento dei dirigenti del campione di fronte a questo *aspetto delle collaborazioni*.

Le differenziazioni dei gruppi ci restituiscono il dato secondo la distribuzione nella tabella seguente.

**Tab. 17: Prospetto con differenziazioni dei gruppi relativamente ai soggetti con cui la scuola stipula accordi di collaborazione**

		Altre scuole	Università	Autonomie locali
Genere	Maschio	46,3	34,5	37,3
	Femmina	55,3	51,9	37,7
Classi di età	39-50 anni	43,2	41,9	31,1
	51-55 anni	47,9	48,8	33,1
	56-60 anni	54,6	44,8	38,5
	Più di 60 anni	56,5	47,5	41,8

<sup>54</sup> INDIRE <https://www.indire.it/>

	Nord	54,3	45,2	43,8
Area geografica	Centro	54,4	52,8	39,2
	Sud e Isole	49,3	43,5	30
Titolo di studio	Laurea	50,5	44	35,8
	Post-laurea	54,9	49,2	39,8
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico umanistico- psicologico	53,5	49,6	37,3
	Gruppo-economico giuridico- sociale	50	41,7	40
	gruppo tecnico scientifico	51,1	38,9	36,6
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	53,8	44	33,7
	4-7 anni	49,8	45,7	38,1
	8 anni o più	56,2	51,4	41,9
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	51,6	43,3	39,2
	Istituto Secondario di Secondo Grado	53,7	50,9	35

Le dirigenti donne stipulano maggiori accordi di collaborazione sia con altre scuole che con l'Università, in modo paritetico con le Autonomie locali rispetto ai colleghi di genere maschile. I più anziani di età e anni di servizio riconoscono l'importanza degli accordi con altre scuole ed Università, ed in questi la variabile tempo ha agevolato la costruzione di network, mentre i più giovani sia di età che di anni di servizio, si discostano dalla media in negativo dimostrando che stipulano meno accordi di collaborazione sia con altre scuole sia con le Università, sia con le Autonomie locali.

I dirigenti che prestano servizio nell'area geografica del Nord stipulano maggiori accordi con altre scuole e Autonomie Locali, quelli del Centro mantengono un'alta posizione percentuale sia per gli accordi con altre scuole che con le Università, anzi con queste gli accordi stipulati sono maggiori rispetto ai colleghi delle altre aree geografiche. Inferiore in tutti i casi è il grado di raccordo con il territorio dei dirigenti del sud, soprattutto lo scarto maggiore dalla media si registra nel raccordo con le Autonomia locali che è solo al 30% a confronto del 43,8% del nord. Queste differenziazioni geografiche ci riflettono un dato di contesto molto significativo la cui non adesione, da parte dei dirigenti, non può essere imputabile alla loro volontà, ma è fortemente condizionata dalla cultura del contesto di riferimento e dalla possibilità che il territorio offre insieme ai suoi strumenti e risorse a disposizione.

Per le tre voci osservate si rileva che stipulano maggiori accordi di collaborazioni i dirigenti con titolo post-laurea e quelli del gruppo discipline umanistiche. Segno che le ulteriori specializzazioni post laurea abbiano conferito ai dirigenti la consapevolezza che l'apporto dei diversi soggetti costituisce un valore aggiunto, che nessuno può essere un'isola e che è importante avere uno sguardo umanistico per comprendere i reali bisogni della propria scuola al fine di ricercare nel territorio le migliori opportunità di crescita ed integrazione con il tessuto sociale utili per l'intera comunità scolastica. I dirigenti dell'area scientifica sembrano stipulare meno accordi.

I dirigenti degli Istituti Comprensivi si raccordano in modo % maggiore con le Autonomie Locali rispetto ai colleghi degli Istituti secondari di secondo grado, che invece hanno un maggiore scarto percentuale rispetto a loro per quanto riguarda il raccordo con le Università.

Nel complesso, di questa area sarebbe importante evidenziare la criticità del fenomeno di *scarso raccordo con gli Enti di ricerca*.

Sarebbe auspicabile che questi siano incrementati e considerati parte del sistema scolastico, al fine di realizzare e proporre percorsi innovativi flessibili ed aperti alla gestione della complessità sociale, in continuo mutamento, per supportare meglio le scuole ed i dirigenti nelle varie sperimentazioni.

Il caso delle gestione delle scuole al tempo dell'emergenza corona virus ne è la dimostrazione di come, nel nostro sistema, lo scarso riferimento ad Enti di ricerca riconosciuti scientificamente, penalizza e lascia spazio di aperture a favore di iniziative diversificate, affidate invece ad aziende e a soggetti privati, scesi in campo come formatori per offrire pacchetti di software, contenuti digitali e supporti vari per la realizzazione della Didattica a distanza

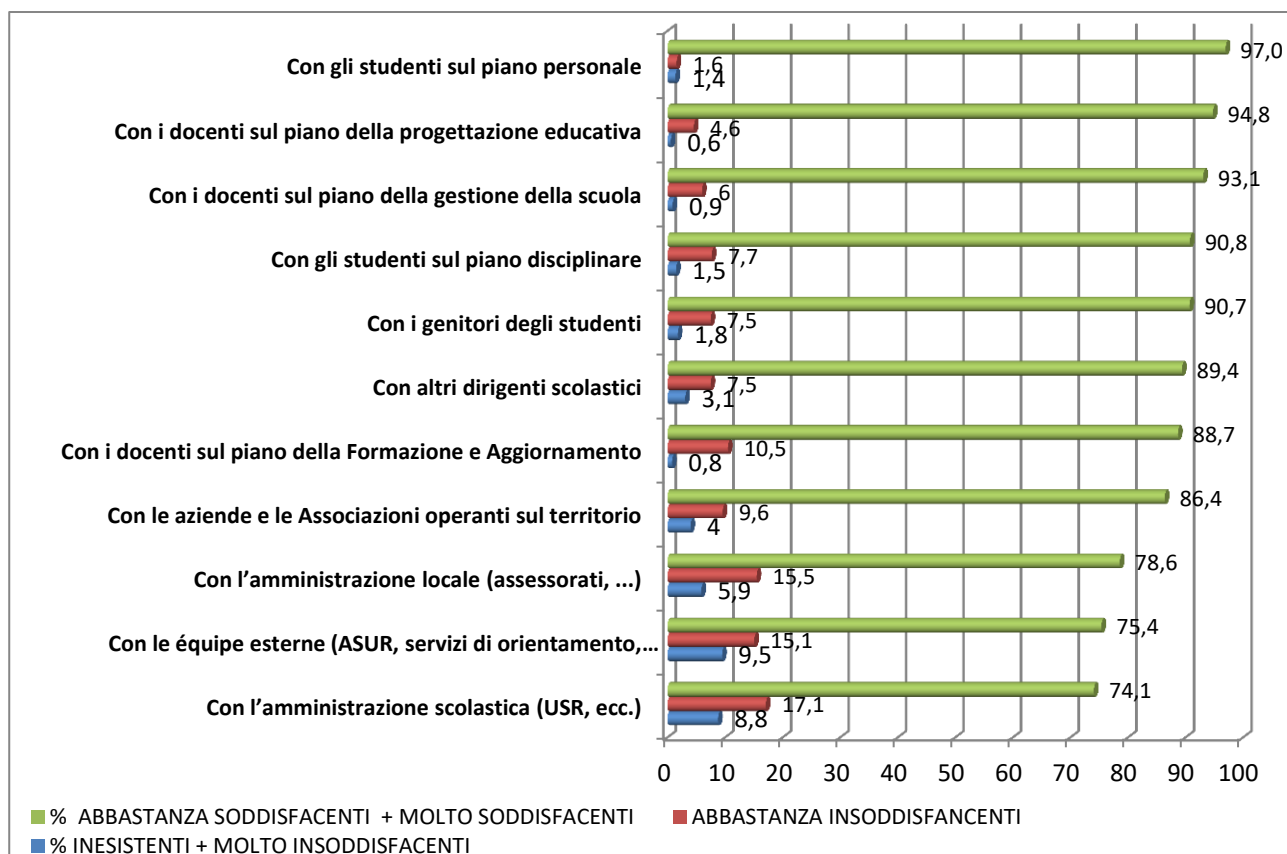
### 6.6.3.4 Valutazione dei DD.S.S sui personali diversi rapporti con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica

Dopo aver esplorato le diverse dimensioni del ruolo di dirigente scolastico, sia come opinioni e percezioni, sia come azioni poste in essere nell'attuazione pratica della governance interna ed esterna, si è ritenuto anche procedere a verificare nei dirigenti scolastici oggetto di analisi, quale è l' *autovalutazione in merito ai personali diversi rapporti con soggetti che afferiscono allo svolgimento del ruolo di D.S.*

Su una scala di cinque opzioni (inesistenti, molto insoddisfacenti, abbastanza insoddisfacenti, abbastanza soddisfacenti, molto soddisfacenti) si è scelto di osservare l'andamento delle maggiori differenze che emergono, considerando e confrontando la sommatoria delle polarità estremamente negative e di quelle estremamente positive.

L'andamento delle risposte è rappresentato nel seguente grafico e ci aiuta a comprendere il valore che essi attribuiscono a ciascuna componente interna ed esterna alla scuola.

**Grafico 34: Valutazione dei DD.SS. sui personali rapporti con le diverse componenti interne ed esterne alla scuola Valori % (inesistenti + molto insoddisfacenti) abbastanza insoddisfacenti e (abbastanza soddisfacenti + molto soddisfacenti)**



Il grafico ci mostra chiaramente che i dirigenti *valutano in generale molto positivamente i loro rapporti con tutte le componenti sia interne che esterne*, superando valori % per oltre il 50%.

I dirigenti si ritengono molto soddisfatti soprattutto del rapporto con gli studenti sul piano disciplinare ed un po' meno su quello personale.

Positivamente è valutato anche il rapporto con le famiglie e con tutte le altre componenti che afferiscono alla dimensione gestionale interna, istituzionale e di raccordo con il territorio.

Osservando i dati delle polarizzazioni negative emerge infatti un'*insoddisfazione maggiore per il rapporto con équipe esterne* (aziende sanitarie, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici), con l'Amministrazione scolastica regionale, le Amministrazioni locali e le Associazioni o aziende operanti sul territorio. Questi aspetti sono stati riscontrati anche in altre aree esaminate sopra.

Nel complesso, se da un lato i dati restituiscono una percezione di *governance interna positiva*, dall'altro evidenziano delle *carenze sui rapporti di governance esterna*, non sempre imputabili alla personalità o gestione dei dirigenti scolastici, ma ad uno scarso dialogo con il tessuto sociale del contesto di riferimento e alla scarsa consapevolezza da parte di quest'ultimi, della necessità di creare sinergie e co-proiezioni partecipate, per rispondere meglio ai bisogni specifici dell'utenza.

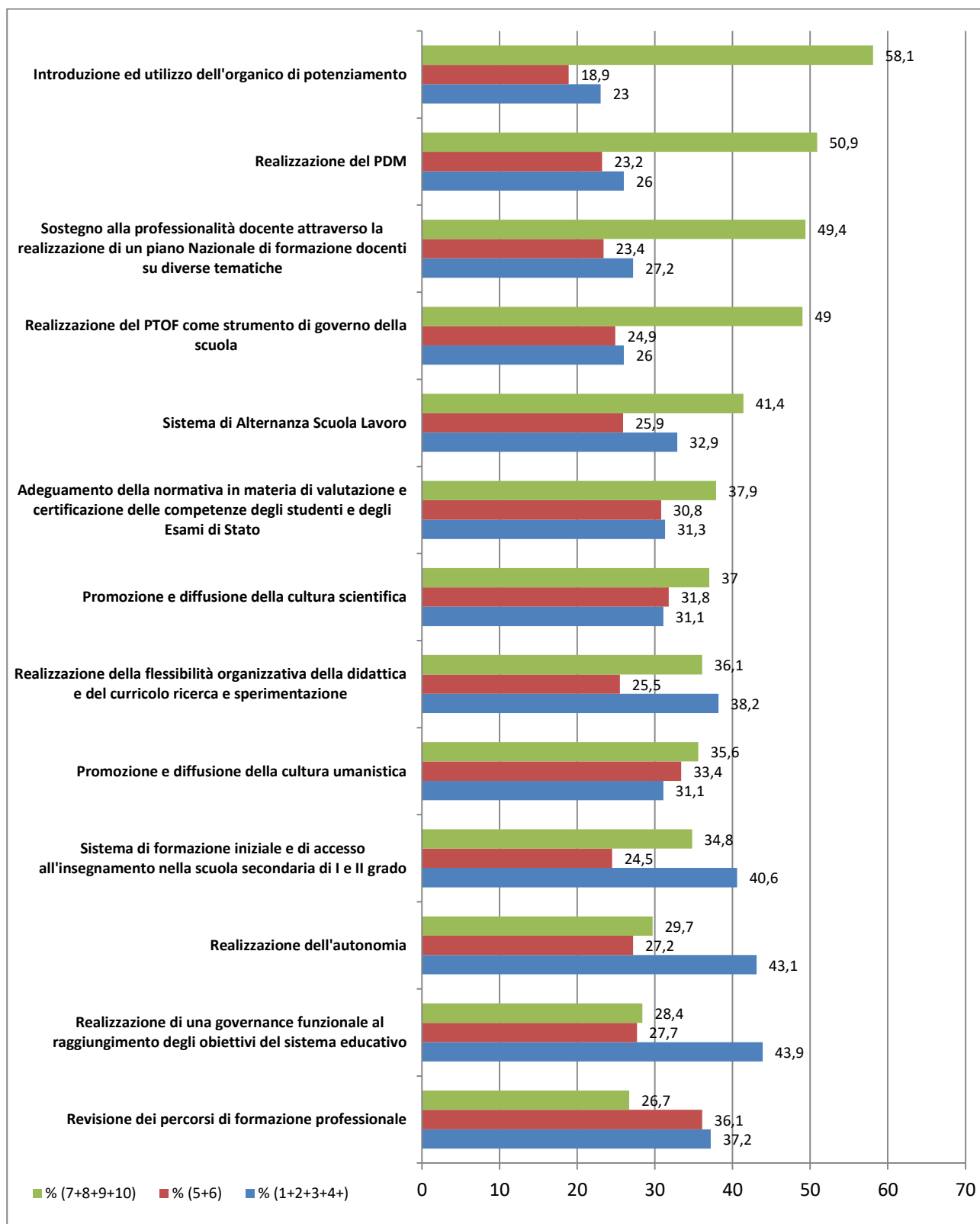
## 6.7 Opinioni sui cambiamenti nel contesto scolastico

In aggiunta alle sezioni già analizzate, nell'indagine del 2018 si è ritenuto di introdurre una sezione che ci consente di conoscere il grado di soddisfazione dei dirigenti scolastici, in merito ai *cambiamenti che si sono verificati negli ultimi 10 anni*, su una scala che va da 1 corrispondente all'indicatore del tutto insoddisfatto a 10 del tutto soddisfatto.

Il prospetto dei dati descritto in tabella 10 (in 6.7, di 9.2.1, Appendice) ci pone in evidenza le posizioni in cui si colloca la % di opinione più alta espressa dai dirigenti oggetto di analisi e la posizione in cui si colloca la % di frequenza cumulata media.

Tuttavia si è ritenuto illustrare graficamente l'andamento generale delle risposte al fine di poter esprimere delle considerazioni più ampie. Si è scelto di rappresentarle sommando i valori espressi nelle posizioni (1+2+3+4) legate all'insoddisfazione, sommando i valori intermedi (5+6), ed i valori legati alla maggiore soddisfazione (7+8+9+10).

**Grafico 35: Opinioni sui cambiamenti degli ultimi 10 anni nel contesto scolastico. Prospetto % punteggi di (1+2+3+4), (5+6) e (7+8+9+10)**



Come si evince dal grafico, relativamente ai cambiamenti avvenuti negli ultimi 10 anni nel contesto scolastico, i dirigenti sono prevalentemente soddisfatti per l'introduzione ed utilizzo dell'organico di potenziamento, seguito dalla realizzazione del PDM, dal Piano Nazionale di formazione dei docenti e dalla realizzazione del PTOF. Dimensioni queste che afferiscono alla didattica e alla formazione e al miglioramento dell'offerta formativa, ritenute fondamentali al fine di migliorare ed innovare le prassi di

insegnamento attraverso anche l' utilizzo diverso degli ambienti di apprendimento. In queste voci sembra prevalere l'aspetto di leadership educativa dei dirigenti scolastici a scapito di quella organizzativa e gestionale.

Il 41,4% sostiene positivamente anche il sistema di *alternanza scuola lavoro*, soprattutto per gli istituti secondari di secondo grado. Infatti “*L’Alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi, è una delle innovazioni più significative della legge 107 del 2015 (La Buona Scuola) in linea con il principio della scuola aperta. Un cambiamento culturale per la costruzione di una via italiana al sistema duale, che riprende buone prassi europee, coniugandole con le specificità del tessuto produttivo ed il contesto socio-culturale italiano.*”<sup>55</sup>

In una posizione intermedia si collocano tutti gli adeguamenti della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e degli esami di Stato, la promozione della cultura scientifica ed umanistica.

*I percorsi di formazione professionale*, invece, hanno una distribuzione più orientata all'insoddisfazione, senza grossi scarti dei valori percentuali dal punteggio 6 fino a scendere.

I dirigenti dichiarano di essere prevalentemente *insoddisfatti*: per la realizzazione di una *governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo* con il 43,9%; per la *mancata realizzazione dell'autonomia* con il 43,1%; per il *sistema di formazione iniziale di accesso all'insegnamento della scuola secondaria di I e II grado* con il 40,6%; e per la realizzazione della *flessibilità organizzativa della didattica e del curricolo*, ricerca e sperimentazione con il 38,2% di insoddisfazione.

Analizzando quest'ultimo gruppo di insoddisfazione, risulta sorprendente come l'Autonomia scolastica istituzionalizzata con DPR 275/99, a vent'anni di distanza mostra tutte le sue criticità di completa attuazione, evidenziando lacune nella complessa gestione del sistema scolastico.

Lacune che indubbiamente poi si riflettono, come dimostrano i dati, nell'insoddisfazione di poter realizzare *governance organizzative più flessibili e funzionali* sia agli obiettivi dell'intero sistema scolastico che alla didattica orientata alla ricerca e sperimentazione già previste dallo stesso DPR dell'autonomia all'art.6 (*Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*).

Tutti gli interventi normativi e le direttive o indicazioni del MIUR, che si sono succeduti negli ultimi 20 anni, nel tentativo di realizzare l'autonomia scolastica secondo le indicazioni del DPR275/99, hanno in parte generato discrasie tra quanto scritto, previsto e proposto e quello effettivamente agito nelle istituzioni scolastiche.

Il tradizionale governo della scuola è apparso non coerente con l'esigenza di un'ampliata domanda sociale. Accanto ad un quadro Costituzionale del sistema educativo, basato su *attribuzione allo Stato della competenza legislativa esclusiva e potestà legislativa dello Stato e delle Regioni su legislazione concorrente* (Costituzione Italiana art.117), ci sono le *autonomie delle istituzioni scolastiche*.

Ciò nonostante, le risultanze emerse dalle varie dimensioni considerate in questa ricerca, portano a confermare che è *proprio venuta a mancare la piena autonomia funzionale* auspicata dal legislatore, il quale affidava alla professionalità dei dirigenti e dei docenti, la possibilità di definire modi, tempi, e contenuti, con cui mettere in pratica il quadro costituzionale dell'educazione di ciascuno.

Le azioni poste in essere dai dirigenti sono prevalentemente condizionate da specifici vincoli burocratici ed istituzionali, talvolta ambigui per alcuni aspetti, che di fatto impediscono un'articolazione diversa dell'organizzazione scolastica. I dirigenti si trovano sempre più ad eseguire le disposizioni ministeriali emanate o come raccomandazioni o come obbligo che, slegate dai vari contesti, rendono incerti e diversificate le interpretazioni per l'attuazione delle stesse.

A tal proposito, interessanti appaiono le considerazioni fatte da Rubinacci<sup>56</sup>(2017) secondo cui,

---

<sup>55</sup> <http://www.alternanza.miur.gov.it/cos-e-alternanza.html>

<sup>56</sup> Rubinacci A., (2017), “*L'autonomia scolastica: un patrimonio di idee e di strumenti. Lo stato dell'Arte*”, in Convegno Nazionale Vent'anni di autonomia scolastica, <http://www.mathesisnazionale.it/mathesisbkip/archivio-argomenti/convegno-rovigo-2017.html> (24/10/2017)

**“L’autonomia non è una concessione del sistema. In primo luogo occorre chiedersi:**

- *autonomia da chi? Dai soggetti istituzionali o autonomia come “valore” istituzionale?*
- *autonomia di chi? Del dirigente scolastico o dell’istituzione capace di integrarsi nel contesto locale?*
- *autonomia come fine e cioè concezione autoreferenziale della propria missione educativa?*
- *autonomia come mezzo efficace per sostenere lo sviluppo culturale, sociale ed economico della comunità circostante?*

*La cultura centralistica fa coincidere la somma delle autonomie scolastiche con il sistema scolastico, dimenticando che il sistema dell’istruzione è aperto a una pluralità di soggetti istituzionali. Le scuole operano all’interno di una pluralità di sub-sistemi e forniscono una risposta ad un coacervo di “interessi”.*

*La questione centrale riguarda le modalità con cui ciascuna scuola può occupare gli spazi di autonomia, mettendo in atto una reale ed efficace capacità di autoregolazione in relazione al sistema degli interessi sul territorio. Da ciò la necessità di recuperare il senso e il significato dell’autonomia che è creatività in tutte le sue forme di espressione e modalità realizzative, è studio, impegno, progettualità. In parole povere è fatica, passione, esperienza”.*

Tornando all’analisi dei dati della ricerca, considerando i tre cambiamenti che registrano maggiori percentuali sui valori bassi, sono state fatte delle elaborazioni per conoscere meglio nelle differenziazioni dei vari gruppi la variazione del dato.

La seguente tabella ci offre una panoramica generale da cui poter trarre delle inferenze.

**Tab. 18: Opinioni medie sui cambiamenti avvenuti negli ultimi 10 anni con > % di insoddisfazione.**

		Realizzazione dell’Autonomia	Realizzazione di una governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo	Sistema di formazione iniziale e di accesso all’insegnamento o nella scuola secondaria di I e II grado
Genere	Maschio	4,48	4,40	5,01
	Femmina	5,00	5,01	5,06
Classi di età	39-50 anni	4,43	4,47	4,76
	51-55 anni	5,04	5,03	5,08
	56-60 anni	4,98	4,83	5,02
	Più di 60 anni	4,72	4,79	5,16
Area geografica	Nord	4,46	4,38	4,61
	Centro	4,70	4,72	5,31
	Sud e Isole	5,30	5,31	5,34
Titolo di studio	Laurea	4,67	4,66	5,01
	Post-laurea	5,04	5,00	5,09
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico-umanistico-psicologico	4,75	4,79	5,01
	Gruppo-economico giuridico- sociale	4,78	4,62	4,77

	Gruppo tecnico scientifico	5,10	5,02	5,30
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	4,92	4,93	5,24
	4-7 anni	4,55	4,52	4,89
	8 anni o più	5,17	5,15	5,07
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	4,85	4,91	5,17
	Istituto Secondario di Secondo Grado	4,81	4,65	4,85

Per quanto riguarda la *mancata realizzazione dell'Autonomia* sono insoddisfatti quasi a pari merito sia i dirigenti di genere maschile che quelli di genere femminile e i dirigenti di entrambi gli ordini di scuola; quelli di età tra i 51-55 anni, anche se si discostano poco dalle altre fasce di età, quelli più anziani di servizio, quelli con titolo post laurea e ambito disciplinare del gruppo scientifico e quelli del Sud.

Si potrebbe concludere che per questa variabile non si registrano grosse significative differenziazioni tra i gruppi, quindi l'insoddisfazione è un sentire comune e diffuso su questo aspetto.

Per quanto riguarda la *mancata realizzazione di una governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo*, anche qui non si rilevano particolari differenziazioni tra i gruppi tranne il dato dei dirigenti del Sud ed Isole e dei più anziani di servizio, che magari hanno visto deluse le aspettative e trovano maggiori difficoltà.

Per quanto riguarda il *Sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado* non si rilevano grandi scarti percentuali tra i gruppi, emerge in particolare l'insoddisfazione da parte dei dirigenti del Sud e Centro e dell'ambito di laurea afferente al gruppo scientifico, di quelli più giovani di carriera ed anziani di età ed in quelli che dirigono gli Istituti comprensivi.

Quest'ultimo dato potrebbe risultare importante da attenzionare, poiché i dirigenti degli Istituti comprensivi, dovendo offrire un servizio ad alunni in età scolare di obbligo formative, con un'utenza molto diversificata ed in età adolescenziale molto vulnerabile, riscontrano più frequentemente, nei docenti della scuola secondaria di I grado, una buona preparazione dei contenuti epistemologici e disciplinari a scapito di una preparazione efficace soprattutto sui temi di gestione della classe con utilizzo di metodologie didattiche adeguate e rispondenti ai bisogni dell'età degli alunni a loro affidati.

Alla luce di quanto evidenziato sarebbe auspicabile che nei percorsi di formazione iniziale, per l'accesso all'insegnamento, dei docenti di scuola secondaria di I e II grado, siano potenziati i percorsi formativi che afferiscano anche alle scienze umanistiche, pedagogiche e psicologiche dell'età evolutiva.

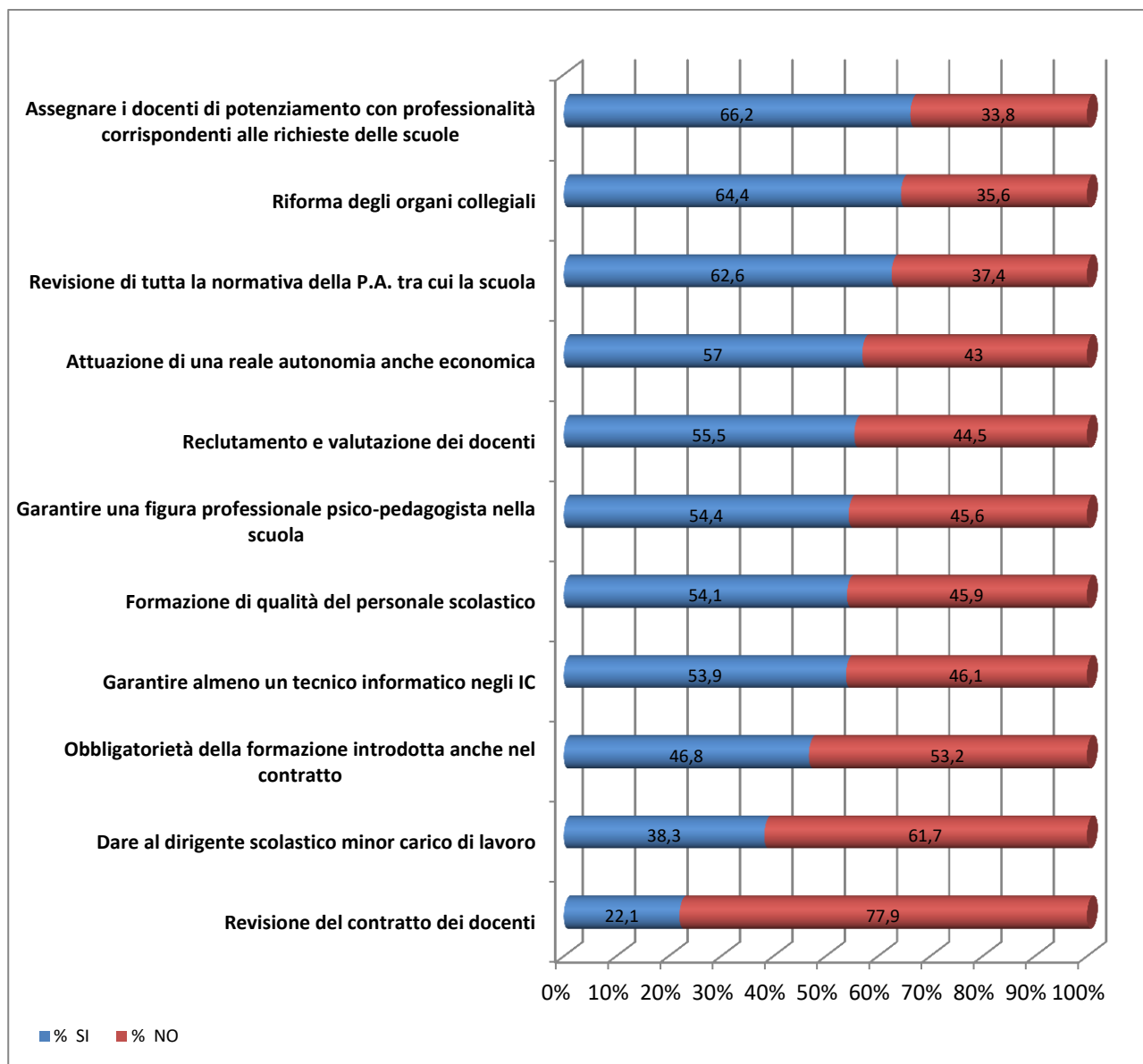
## 6.8 Il processo di riforma e gli ulteriori interventi normativi

A completamento di tutte queste considerazioni fatte, come ultima domanda del questionario proposto ai dirigenti scolastici campione della ricerca, è stato chiesto: *quali secondo voi sono i cambiamenti ritenuti più urgenti al fine di migliorare il sistema scolastico?*

La domanda è stata posta al fine di ricavare l'opinione diretta di chi quotidianamente svolge il ruolo di dirigente scolastico, per poi individuare ed orientare future azioni di miglioramento del sistema.

Il grafico seguente ci illustra l'andamento complessivo delle risposte.

Grafico 36: Tipologia di cambiamenti ritenuti più urgenti (% punteggi SI/NO)



Come si evince dalla lettura dei dati, il 66,2% ritiene che è necessario *assegnare i docenti di potenziamento con professionalità corrispondenti alle richieste delle scuole*, azione questa che sembra non aver soddisfatto l'obiettivo per cui era stato introdotto dalla legge 107/2015 art.1. c.63.

Infatti, se dal grafico precedente emerge che tra i cambiamenti proposti negli ultimi vent'anni, i dirigenti riconoscono come elemento positivo l'introduzione dell'organico di potenziamento, in questo grafico evidenziano che l'organico di potenziamento è una risorsa nel momento in cui alle richieste fatte dalle scuole, in base ai loro bisogni, vengano assegnati docenti con le competenze professionali specifiche richieste; altrimenti il progetto formativo o piano di miglioramento per cui è stato richiesto, partendo dalle singole criticità e priorità, non può essere realizzato, o è realizzato solo parzialmente.

Al secondo posto troviamo come necessità la riforma degli organi collegiali di cui già si è parlato nel paragrafo precedente e che in questa sezione trova un'ulteriore conferma con il 64,4%. I dirigenti ritengono che si dovrebbe procedere quanto prima al decreto attuativo della riforma sugli organi collegiali, già previsto dalla L.107/2015 art.1 c. 181.

Accanto a questi aspetti specifici del contesto scolastico, il 62,6% colloca tra le misure urgenti da considerare, la *revisione di tutta la normativa della P.A con riguardo alla specificità della scuola (codice dei contratti, sicurezza, privacy...)* che rappresentano un ulteriore aggravio alla gestione organizzativa.

Il 57% richiede una reale attuazione *dell'autonomia anche dal punto di vista economico* e questo aspetto si aggiunge alle altre forme di autonomie incompiute largamente esposte nel paragrafo precedente.

Il 55,5% dei dirigenti scolastici ritiene che è importante *rivedere le forma di reclutamento e di valutazione dei docenti*, seguite da una necessità di fornire una *formazione di qualità del personale scolastico*. Su questo dato percepiamo che il tema del reclutamento e della formazione iniziale sia dei docenti che del personale ATA, si confermano come elementi importanti e determinanti per la realizzazione di percorsi orientati al successo formativo degli alunni e per l'ampliamento dell'offerta formativa da proporre.

Il 54,4% pone tra i cambiamenti ritenuti più urgenti, l'inserimento in ogni Istituto scolastico di una *figura professionale nuova con competenze psico-pedagogiche*, in grado di ascoltare i bisogni di alunni e famiglie per poi declinarli in efficaci azioni formative in supporto ai docenti.

Qui viene posto in evidenza un aspetto sociale nuovo e di grande rilievo. Se da un lato c'è la consapevolezza di costruire con alunni e famiglie patti di corresponsabilità, dall'altro si avverte l'esigenza che per rendere concreti ed operativi gli impegni presi in forma scritta, servono figure di supporto con determinate competenze specifiche, che svolgano un ruolo di ascolto, di mediazione e risoluzione delle diverse problematiche sia per gli alunni, famiglie e docenti.

Figure "ponte", "sentinelle". Questo tipo di figura è già presente in alcuni Istituti secondari di II grado, ma è assente negli Istituti comprensivi. Infatti, questa carenza è fortemente sentita in essi, poiché hanno una fascia di utenza che va dai 3 ai 14 anni, con alunni coinvolti nelle diverse fasi evolutive dello sviluppo psicologico e talvolta con annesse problematiche di vario genere.

Le famiglie spesso non sono preparate ad intercettare le difficoltà e gli eventuali problemi dei figli, pertanto la scuola diventa il primo campanello di identificazione di problematiche esistenti negli alunni, anche quelle di tipo relazionale, e può, dopo un attento ascolto attivo ed empatico, intervenire efficacemente ed in modo preventivo per aiutarli a superare eventuali problematiche nel modo migliore e più adeguato.

Accanto a questa figura emerge da parte dei dirigenti un'ulteriore necessità. Il 53,9% segnala che tra i cambiamenti più urgenti rientra anche la *garanzia di avere in organico oltre all'animatore digitale, anche un tecnico informatico negli Istituti comprensivi*, che sappia intervenire alla risoluzione di problemi tecnici delle varie strumentazioni ormai ampiamente diffuse nelle scuole, come previsto dal Piano nazionale di scuola digitale. Questa criticità ed esigenza è stata fortemente riscontrata nel periodo di emergenza del corona virus, in cui la didattica a distanza è diventata un obbligo per tutti gli studenti e docenti e chi ha sofferto maggiormente ed ha avuto difficoltà di ogni genere non solo tecnologiche sono stati proprio gli Istituti comprensivi, che non erano preparati a gestire il carico delle implicazioni che afferiscono alla didattica a distanza.

Come è possibile osservare nel grafico, i dirigenti pur avendo segnalato nelle sezioni precedenti le difficoltà oggettive che ne derivano dal *carico di lavoro*, non lo considerano tra le priorità di interventi ritenuti più urgenti, esso è segnalato solo dal 38,3%. Da questo dato ne consegue che nei dirigenti scolastici non prevale un atteggiamento individualistico e di tutela personale, ma di estremo servizio, più attento al bene comune ed orientato alla formazione ed educazione globale degli alunni con il coinvolgimento delle famiglie.

Da queste considerazioni generali sono state individuate alcune delle misure urgenti, tra quelle indicate dai dirigenti, su cui si è voluto conoscere l'eventuale differenziazione.

**Tab. 19: Prospetto dei cambiamenti ritenuti più urgenti**

		<b>Attuazione di una reale Autonomia anche economica</b>	<b>Reclutamento e valutazione dei docenti</b>	<b>Formazione e di qualità del personale scolastico</b>	<b>Garantire una figura professional e psico-pedagogista nella scuola</b>
Genere	Maschio	61,6	55,9	62,7	52,5
	Femmina	54,8	55,3	50,0	55,3

Classi di età	39-50 anni	60,8	51,4	50,0	58,1
	51-55 anni	53,7	48,8	52,1	58,7
	56-60 anni	55,7	60,3	55,7	51,1
	Più di 60 anni	58,8	58,2	55,9	53,7
Area geografica	Nord				
	Centro	52,5	63,9	53,4	44,3
	Sud e isole	60,8	53,6	58,4	60,0
Titolo di studio	Laurea	57,3	55,7	54,1	51,1
	Post-laurea	56,6	55,3	54,1	58,6
Ambito disciplinare della laurea	Gruppo-pedagogico-umanistico-psicologico	58,0	57,1	53,2	56,9
	Gruppo-economico giuridico- sociale	63,3	50,0	50,0	55,0
	gruppo tecnico scientifico	51,9	54,2	58,0	46,6
Anni di carriera nel ruolo di dirigente	1-3 anni	57,1	52,7	57,1	56,0
	4-7 anni	57,5	57,5	55,5	54,7
	8 anni o più	59,0	54,3	45,7	51,4
Tipo di istituto diretto	Istituto Comprensivo	54,3	54,0	57,0	61,1
	Istituto Secondario di Secondo Grado	61,2	57,9	49,5	43,9

A sostenere l'urgenza di cambiamento per l'attuazione di una reale *Autonomia anche economica*, sono stati maggiormente i dirigenti di genere maschile, più giovani di età e con più anni di anzianità di carriera, quelli in servizio nel Centro, Sud ed isole, con laurea del gruppo economico- giuridico-sociale ed umanistico, e degli Istituti secondari di II grado.

In effetti in questo tipo d'istituto, l'autonomia economica è fondamentale per avviare migliori e flessibili percorsi di raccordo con il territorio, le aziende, le Associazioni ed altri Enti di ricerca.

Per il *Reclutamento e valutazione dei docenti* ritengono queste modifiche più urgenti, prevalentemente i dirigenti con fascia di età tra 56 e 60 anni di età, in servizio nel nord che si distanziano dai colleghi del sud di 16,1 punti percentuali in più, quelli del gruppo pedagogico umanistico, con 4-7 anni di servizio negli istituti secondari di II grado. Per gli altri gruppi non si rilevano sostanziali differenze.

A richiedere una *formazione di qualità del personale scolastico* sono prevalentemente i dirigenti di genere maschile, più anziani di età in servizio negli istituti comprensivi del Centro Italia, con 1-3 anni di servizio e provenienti dal gruppo di laurea tecnico scientifico.

Ritengono urgente garantire una *figura professionale psico-pedagogista* nella scuola, le dirigenti di genere femminile, più giovani di età e carriera, in servizio negli Istituti comprensivi nel Centro Italia e con titolo post-laurea, proveniente prevalentemente dal gruppo di laurea pedagogico umanistico e psicologico con uno scarto in più di 10,3 punti percentuali rispetto ai colleghi con laurea del gruppo tecnico scientifico.

Dato che conferma quanto già esposto nel paragrafo precedente.

## Cap. 7 UN CONFRONTO CON L'INDAGINE DEL 2007/2008

Come si è già detto nei capitoli precedenti, l'indagine del 2017/2018 si colloca a 10 anni di distanza da quella svolta nel 2007/2008.

In questo arco temporale numerosi sono stati i cambiamenti che hanno coinvolto il sistema scolastico ed il ruolo del dirigente scolastico. Lo scopo principale di questo capitolo è l'analisi diacronica ed il confronto volto ad *individuare le principali dinamiche di cambiamento che emergono* fra le due rilevazioni.

In questo capitolo si approfondirà la struttura della terza indagine, ponendo particolare attenzione a quelle sezioni comparabili *in toto* o parzialmente con l'indagine condotta nel 2017/2018. Ove possibile, inoltre, si analizzeranno dati comparativi anche con le due indagini precedenti – quella del 1997 e quella del 2000.

L'indagine del 2007/2008 è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario ad oltre 450 scuole di ogni ordine e grado, sia per i dirigenti scolastici che per 3.300 insegnanti.

I dati analizzati per l'indagine del 2007/2008 si riferiscono a **519** dirigenti scolastici che hanno risposto a tutte le domande del questionario.

Il questionario era articolato in 10 sezioni:

- Anagrafica
- I percorsi di studio e di lavoro
- Formazione e motivazioni iniziali
- Il ruolo del dirigente: il lavoro quotidiano
- Le opinioni sul ruolo del dirigente
- Il rapporto con gli insegnanti e con gli altri attori del mondo scolastico
- Informazioni sulla scuola XXX- le caratteristiche di base
- Informazioni sulla scuola: i processi
- Gli studenti iscritti alla scuola XXX
- I voti alla scuola

Nel questionario del 2018 alcune sezioni sono rimaste uguali a quelle del 2007, mentre altre sono state modificate o integrate, altre ancora escluse – soprattutto per quei dati relativi ad informazioni oggi ricavabili dal portale MIUR di Scuola in Chiaro.

Nel campione dei 519 DD.SS analizzato nel 2007-2008 avevamo “il 44,1% dei dirigenti del I ciclo ed il 55,9% di dirigenti del II ciclo” (Sciotto, in Cavalli e Fischer, 2012:42), in quello dei 551 DD.SS analizzato nel 2018 abbiamo il 61,2% di dirigenti del I ciclo e il 38,8% del II ciclo.

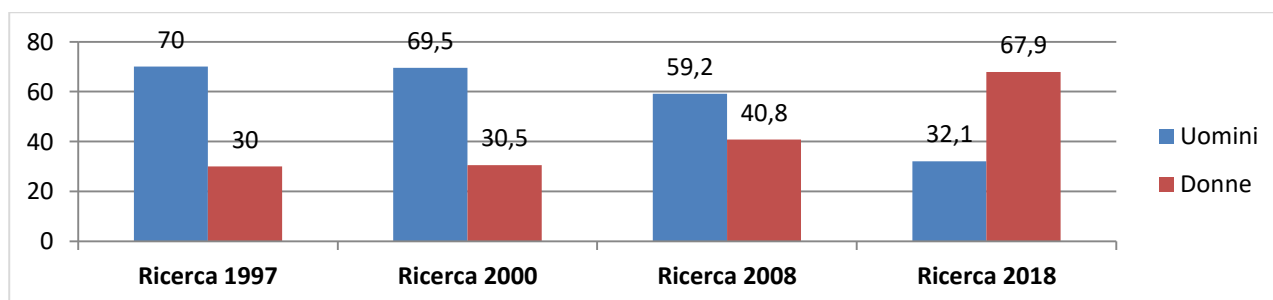
### 7.1 Caratteristiche sociodemografiche

Considerando le caratteristiche di *genere* è possibile constatare che nell'indagine del 2008 (Cavalli e Fischer, 2012) i dirigenti scolastici di genere maschile erano il 59,2% e le donne 40,8%, mentre nella ricerca del 2018 le dirigenti donne sono 67,9% – poco più del doppio degli uomini (pari al 32,1%).

Il confronto fra le quattro ricerche dimostra – supponendo una buona rispondenza fra campione e universo – come in vent'anni il numero delle dirigenti donne è più che raddoppiato.

Il seguente grafico illustra l'andamento con le altre precedenti indagini.

**Grafico 1: Confronto ed andamento % dei dirigenti uomini e donne nelle 4 ricerche**



Per quanto riguarda l'età media complessiva, nel 2018 siamo intorno ai 59 anni, dato che conferma il trend di crescita registrato nelle precedenti indagini. Infatti nel 2008 era 56, nel 2000 era 55 e nel 1997 era 53 (Fischer, in Cavalli e Fischer, 2012:20). Questo dato potrebbe essersi modificato a seguito dell'ultimo concorso per dirigenti scolastici<sup>57</sup> indetto dal MIUR con D.D.G. n. 1259 del 23 novembre 2017, in cui l'età media anagrafica di chi ha presentato domanda è di 49 anni.

Per quanto riguarda l'anzianità di servizio è possibile confrontare i dati dell'indagine svolta nel 2017-2018 con quella svolta nel 2008 rilevando che mediamente nel 2008 il 51,2% aveva da 0 a 13 anni di servizio, nel 2018 il 51,5% ha da 0 a 8 anni di servizio. Quindi una generazione di dirigenti con meno anni di servizio ed una età maggiore.

### 7.1.1 I percorsi di studio e lavoro

Le domande sui percorsi di studio comparabili con i dati della precedente indagine ci prospettano la seguente situazione:

**Tab. 1: Prospetto tipologia di scuola secondaria di secondo grado in cui i dirigenti coinvolti nell'indagine hanno svolto gli studi**

Tipologia di scuola	% 2008	% 2018
Liceo	56,2	54,7
Istituto magistrale	29	28,2
Istituto tecnico	12,1	10,1
Istituto professionale	2,7	1,5
Liceo artistico/Istituto d'Arte	Non rilevato	1,5
Altro (non specificato)		4,0
Totale	100	100

In questo prospetto si delinea una leggera flessione delle percentuali relative a tipologie di studi tradizionali e compaiono altri non specificati.

**Tab. 2: Prospetto titolo di studi più elevato conseguito**

Tipologia titoli di studio	% 2008	% 2018
Laurea	91	55,9
Master post-Laurea		22,8
Dottorato di Ricerca	9	5,3
Specializzazione e/o Perfezionamento	Non rilevato	16
Totale	100	100

Questo prospetto ci mostra come in 10 anni sono aumentati notevolmente i titoli post laurea posseduti dai dirigenti, sia per rispondere ad esigenze di una più specialistica formazione necessaria a svolgere il ruolo di dirigente sia per utilizzare il punteggio, attribuito a ciascun titolo, ai fini della valutazione dei titoli prevista per l'inserimento nella graduatoria dei vari concorsi.

<sup>57</sup> <https://www.miur.gov.it/en/-/scuola-concorso-dirigenti-scolastici-35mila-domande-pervenute-49-anni-l-eta-media-dei-candidati>

**Tab. 3 Prospetto ambito disciplinare della laurea conseguita dai dirigenti partecipanti all'indagine**

Tipologia titoli di studio	% 2008	% 2018
Gruppo scientifico (matematica, chimica, scienze dell'informazione, ...)	13,4	17,7
Gruppo medico (medicina, veterinaria, ...)	0,2	0,2
Gruppo ingegneria (ingegneria meccanica, informatica, ...)	3,3	2,6
Gruppo economico (economia, scienze bancarie)	3,5	2,9
Gruppo politico-sociale (scienze politiche, sociologia, ...)	3,9	2,7
Gruppo psicologico	6,0	1,8
Gruppo pedagogico (scienze dell'educazione, scienze della formazione)		18,1
Gruppo giuridico	2,3	5,3
Gruppo umanistico (lettere, filosofia, scienze della comunicazione, ...)	58,1	41,6
Gruppo architettura (architettura, pianificazione territoriale, ...)	1,2	1,8
Gruppo agrario	1,7	1,6
Gruppo scienze motorie (ISEF)	0,7	1,3
Accademia Belle Arti	1,0	0,6
Conservatorio musicale	8,3	1,8
Altro	4,7	
Totale	100	100

In questo prospetto è possibile constatare come nel 2018 sono aumentate le percentuali dei dirigenti laureati in ambiti del gruppo scientifico, pedagogico e giuridico, anche se la maggioranza corrispondente al 41,6% proviene dal gruppo umanistico, che comunque registra una flessione di 16,6 punti percentuali rispetto al 2008.

Per quanto riguarda *il reclutamento ed i percorsi di lavoro*, nell'indagine del 2008 il 46,5% aveva frequentato il corso del 2000 rivolto a presidi o direttori, mentre nel 2018 il 48,4% del campione che ha completato l'indagine ha vinto il concorso del 2011.

Osservando l'andamento per la *continuità di incarico* dirigenziale nell'istituto attuale, si rileva che nel 2008 la media aveva 7 anni e nel 2018 ha 5 anni di servizio.

Questa decrescita è iniziata dal 2000 quando, con l'attribuzione della dirigenza ai capi d'Istituto, si sono applicate nuove regole per l'assegnazione della scuola .

Attualmente "il dirigente è assegnato dal Direttore regionale ad una scuola per un periodo da 3 a 5 anni. Può chiedere ogni anno di cambiare scuola, ma non ha più diritto ad ottenere una scuola scoperta, la può ottenere solo a discrezione del Direttore regionale" (Sciotto, in Cavalli e Fischer, 2012:48).

Alla domanda, prima di assumere la direzione della scuola attuale, "*Lei è stato responsabile di...*" avendo come opzioni di risposta *si o no*, per ciascuna tipologia di scuola proposta, si osservano le seguenti variazioni:

**Tab. 4: Prospetto tipologia di scuola in cui si è svolto il ruolo di dirigenza prima dell'incarico attuale**

Tipologia di scuola	% 2008	% 2018
Direzione didattica	26,3	17,2
Secondaria di primo grado	29,9	7,6
Istituto comprensivo	21,2	38,3
Secondaria di secondo grado	44,4	21,1

Nel 2018 si assiste ad un aumento percentuale dei dirigenti che hanno svolto un incarico negli Istituti comprensivi prima di quello attuale. Questo dato, anche se è condizionato da una sovra rappresentazione dei dirigenti degli IC, conferma anche la tendenza del cambiamento avvenuto in questi anni, relativamente ai piani di dimensionamento della rete scolastica, che hanno portato alla soppressione delle direzioni didattiche, rimaste in funzione solo in pochi casi deliberati dalle singole Regioni.

Prima di diventare dirigente scolastico nel 2008 mediamente si svolgevano 19 anni di docenza, mentre nel 2018 si registrano 22 anni. Anche questo dato potrebbe essersi modificato, se si osservano gli anni di docenza dei dirigenti neo assunti, con il concorso del 2017-2018.

Considerando la tipologia di scuole, in cui i dirigenti che hanno completato l'indagine hanno svolto la loro docenza, si osserva la seguente situazione utilizzando le modalità di risposta si/no:

**Tab. 5 Prospetto tipologia di scuola in cui si è svolta la docenza prima dell'incarico da dirigente**

Tipologia di scuola in cui si è svolta la docenza	% 2008	% 2018
Infanzia		8,5
primaria	28,7	33,6
Secondaria di primo grado	42,4	39,6
liceo	35,8	28,5
Istituto magistrale	15,4	10
Istituto tecnico	28,5	32,3
Istituto professionale	21,2	19,4
Liceo artistico/Istituto d'Arte		4,7
Altro	5,6	6,0

Da questa rappresentazione dei dati si registra un aumento percentuale di dirigenti che hanno svolto la docenza nella scuola dell'infanzia, nella primaria, nell'Istituto tecnico e nel Liceo artistico o altro, ed una leggera flessione di quelli che hanno svolto la docenza nella scuola Secondaria di primo grado, nel liceo, nell'Istituto magistrale o istituto professionale. I dati sopra indicati ci restituiscono un trend in crescita di docenti che insegnano all'infanzia e alla primaria, in possesso di laurea o post laurea, che auspicano di intraprendere il ruolo di dirigente scolastico.

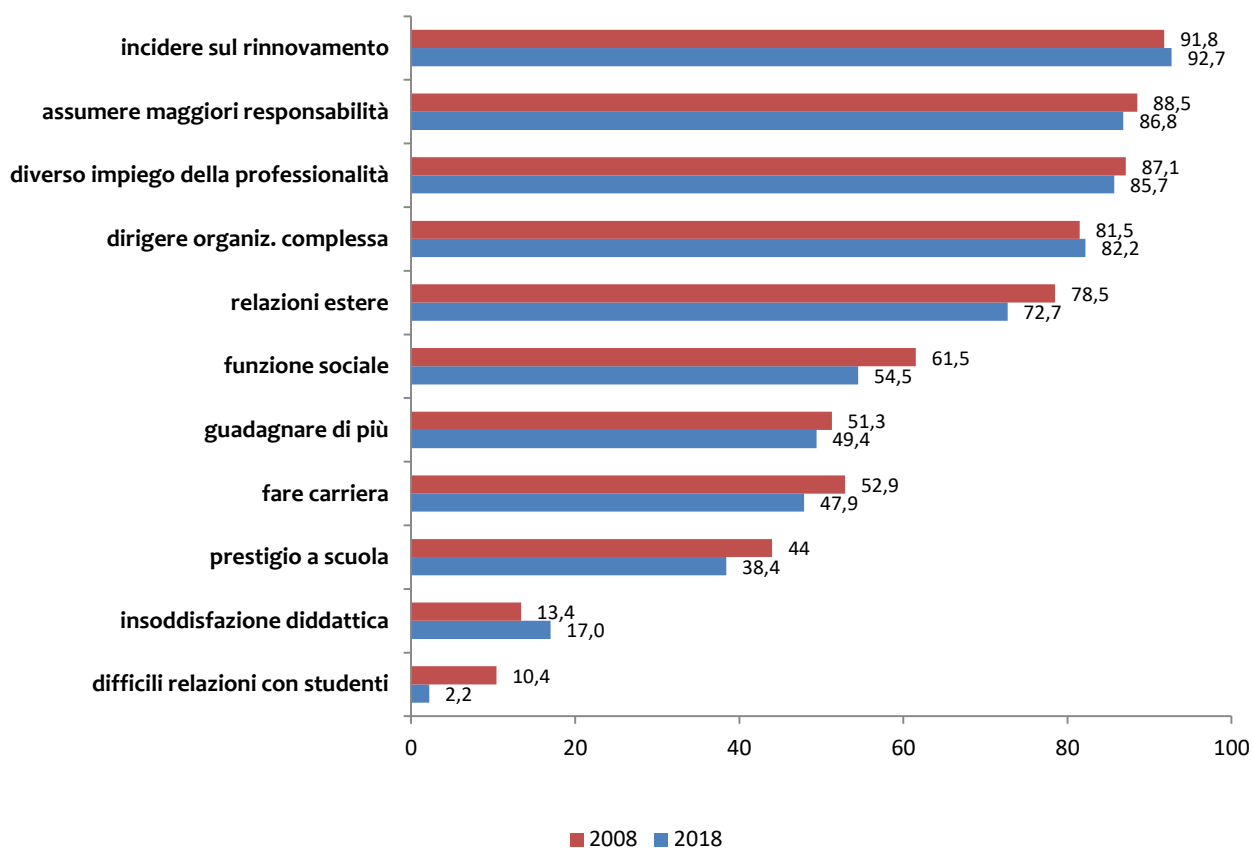
## 7.2 Motivazioni iniziali e formazione

### 7.2.1 Motivazioni iniziali

Confrontando i dati del 2018 con quelli del 2008, relativamente alle motivazioni iniziali, emerge la situazione illustrata nel dettaglio nelle tabelle dal n. 1 al n. 4 (in 7.2.1, di 9.2.2, Appendice), da cui si evince che, non ci sono cambiamenti nella gerarchia delle motivazioni iniziali, che spingono i dirigenti ad accedere a questo nuovo ruolo.

Tuttavia, il profilo che emerge da queste tabelle e dal grafico seguente mette in evidenza alcune piccole differenziazioni di cambiamento in senso diacronico, sommando i valori percentuali delle modalità "abbastanza" e "molto".

Grafico 2: Motivazioni alla base della scelta di diventare dirigente (val %, modalità abbastanza + molto)



Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:3)

Quello che risulta leggermente variato rispetto al 2008 è l'aumentato desiderio di incidere sul rinnovamento e sulla direzione di un'organizzazione complessa, seguito dall'insoddisfazione didattica con 3,5% in più.

Nel corso degli anni sono diminuite d'importanza le motivazioni legate al desiderio di assumersi maggiori responsabilità (forse perché riconoscono di averne troppe), e tutte quelle connesse al riconoscimento sociale, ai rapporti con il contesto esterno, all'avanzamento di carriera e alla retribuzione.

Il dato importante su cui riflettere, contrariamente a quanto si potrebbe pensare nell'opinione pubblica, è il fatto che i dirigenti pongono come *ultima motivazione* e con uno scarto di 8,1% in meno, le difficili relazioni con gli studenti. Ne consegue, che quest'ultime non sono la motivazione primaria che spinge i docenti ad accedere al ruolo di dirigente scolastico.

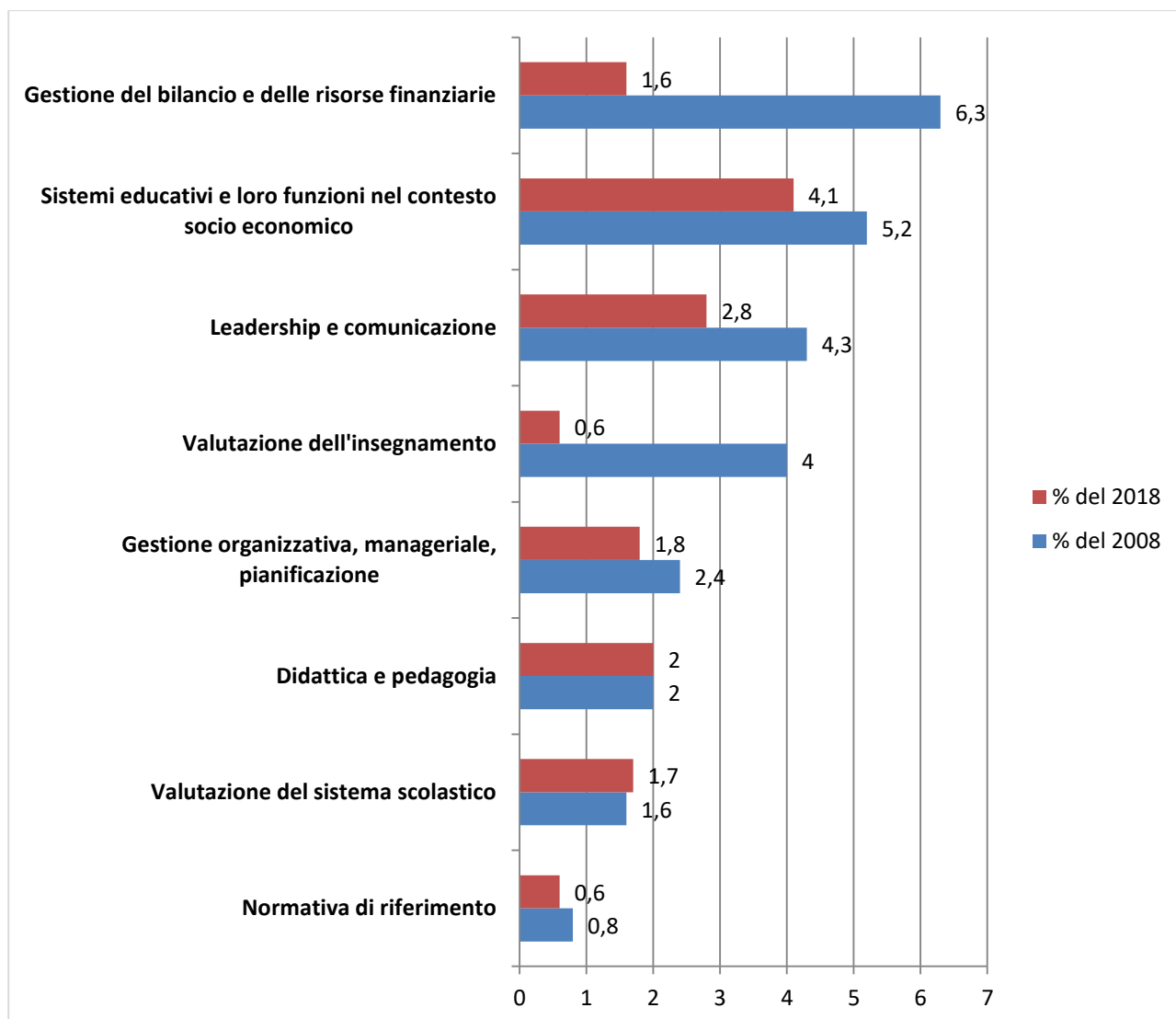
## 7.2.2 Formazione

Per quanto riguarda il confronto sulle tematiche di formazione è interessante fornire uno sguardo sulle tabelle dal n. 5 al n. 10 (in 7.2.2, di 9.2.2, Appendice)

Si fa presente che nell'indagine del 2018 sono state integrate nuove tematiche per cui il confronto in questa sezione si riferisce solo a quelle comparabili.

Nei grafici seguenti sono illustrati i dati relativi a *nessuna formazione ricevuta* e a quella *auspicata*.

Grafico 3: Confronto dati 2008/2018 tra le voci nessuna formazione ricevuta



Osservando l'andamento del grafico 3, balza subito all'occhio il dato basso ed invariato, a distanza di 10 anni, relativo alla formazione in didattica e pedagogia.

Leggere flessioni si registrano per la normativa di riferimento e la gestione organizzativa, manageriale e di pianificazione.

Significativi scostamenti di mancata formazione si riscontrano per *la gestione del bilancio e delle risorse finanziarie* con meno 4,7%, e per *la valutazione dell'insegnamento* con meno 3,4%.

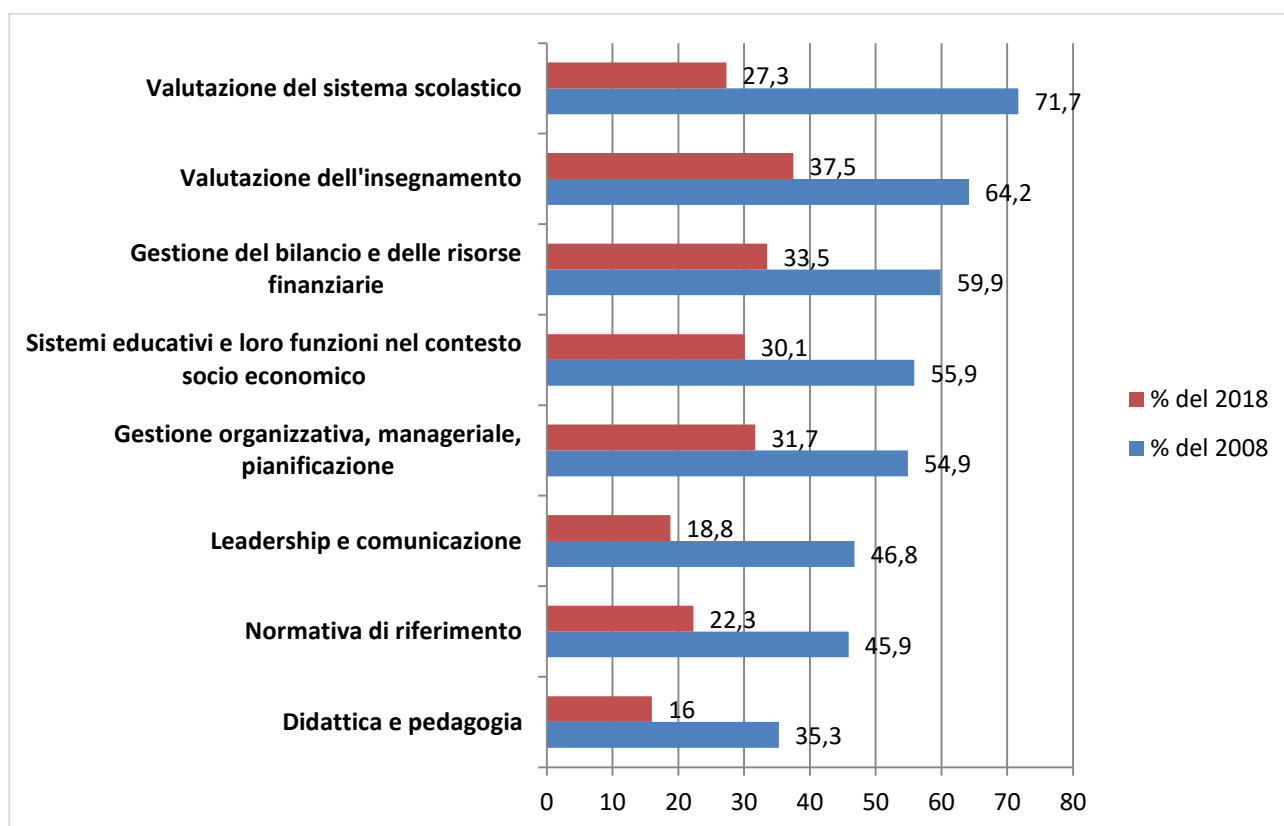
Questi due dati rappresentano un segnale forte da attenzionare per investire nei futuri piani di formazione dei dirigenti scolastici, specialmente di quelli neoassunti.

La mancata formazione ricevuta si potrebbe spiegare in base alla convinzione che *la gestione del bilancio e delle risorse finanziarie* essendo una specifica competenza dei Direttori dei servizi generali amministrativi non sia una esigenza formativa anche per i dirigenti scolastici. Nel concreto la situazione non è così, poiché questa tematica non può essere trascurata dai dirigenti scolastici che per poter fornire linee di indirizzo congruenti al PTOF, hanno bisogno di comprendere le logiche di gestione del bilancio e delle risorse finanziarie, anche nell'ottica di una responsabile e bilanciata governance. Il dirigente non può essere solo il firmatario ultimo del Piano finanziario, è parte attiva nella costruzione corresponsabile dell'intero processo.

Anche *la valutazione dell'insegnamento*, risultata in questa indagine, carente come azione formativa ricevuta, merita alcune considerazioni da tenere presente che riguardano più in generale il sistema di valutazione dell'intero sistema scolastico, ma è importante che i dirigenti abbiano le coordinate giuste per osservare, interpretare in modo obiettivo il loro operato.

Altri due dati su cui riflettere in questo grafico sono la *diminuzione di formazione relativa alle tematiche generali dei sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio economico, e quella della leadership e comunicazione*, che afferiscono all'area generale di governance orientate alla partecipazione sociale, alla lettura e considerazione del contesto di riferimento e alla gestione democratica della complessità.

**Grafico 4: Confronto dati 2008/2018 tra le voci vorrei riceverne (formazione auspicata)**



Il grafico 4 ci restituisce una fotografia di quelli che sono gli scostamenti maggiori tra la formazione auspicata nel 2008 ed il 2018.

Nel 2018 c'è un generale *diminuito bisogno di formazione* con significative differenziazioni rispetto all'indagine del 2008. Al maggior bisogno di formarsi sulla tematiche di valutazione del sistema scolastico pari al 71,7% nel 2008 si riscontra uno scarto di meno 44,4 % nel 2018. Segno palese che questa tematica è stata approfondita e messa a sistema dal Sistema Nazionale di Valutazione e non è più avvertita come primaria necessità di formazione auspicata.

Questo andamento potrebbe essere interpretato *in senso positivo*, considerando il fatto che queste tematiche sono state colmate nel corso degli studi, in corsi di formazione organizzati dall'amministrazione o in autoformazione, e l'interesse attuale è rivolto verso nuove tematiche emergenti, come si è potuto osservare nei grafici relativi alle tematiche dell'indagine del 2018.

Al contrario questa tendenza potrebbe essere intesa *in senso negativa*, dovuta ad una scarsa sensibilità da parte dei dirigenti scolastici verso la formazione professionale in servizio, poiché appesantiti dai numerosi impegni, carichi di lavoro orario ed aumentate responsabilità, oppure perché, dalla formazione ricevuta e dalle modalità di erogazione messe in atto, non trovano ricadute utili ed efficaci per lo svolgimento del proprio lavoro dirigenziale.

### 7.3 Le opinioni sul ruolo del dirigente

In questo paragrafo si cercherà di analizzare in senso diacronico, per le parti comparabili, *le azioni efficaci* che il dirigente riesce a svolgere; le sue opinioni sugli *attori* che si muovono nel contesto organizzativo; la sua valutazione in merito alla *preparazione dei suoi docenti*; la sua opinione sui *temi di*

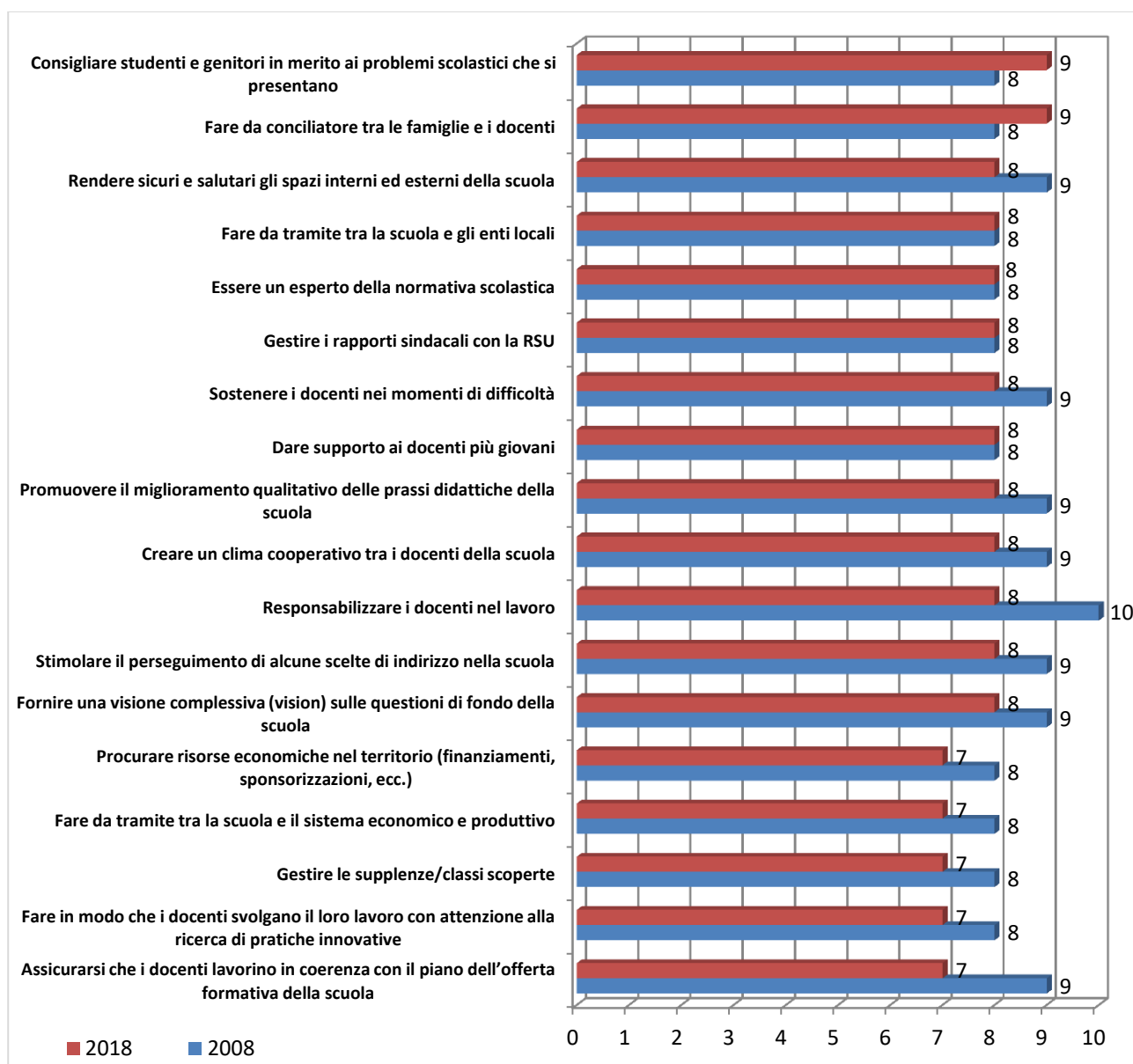
aggiornamento più utili; la sua valutazione in base alla *soddisfazione* personale dei diversi aspetti relativi alla *condizione di dirigente scolastico*.

### 7.3.1. Efficacia percepita

L'intento qui è quello di comprendere se nell'opinione dei DD.SS. prevale la *dimensione istituzionale*, che consente di assicurare la funzionalità dell'Istituto, la *dimensione di leadership*, che sappia orientare l'indirizzo complessivo dell'Istituto.

Il seguente grafico ci restituisce i dati comparabili tra l'indagine svolta nel 2008 e quella del 2018. Si è scelto di confrontare il posizionamento sul valore medio delle % cumulative, relative ad una scala di misurazione che va da 1 (importanza minima) a 10 (massima importanza).

Grafico 5: Confronto delle opinioni del D.S. sullo svolgimento di azioni efficaci



Come si può notare, alla domanda: *in che misura lei ritiene di riuscire a svolgere azioni efficaci nel suo ruolo di dirigente, in ordine ai seguenti compiti?* nell'indagine del 2018 i dirigenti, pur mantenendosi in posizioni che vanno dal 7 al 10, ritengono, rispetto all'indagine del 2008, di svolgere **azioni meno efficaci** in 12 compiti su 18 proposti, distribuiti equamente sulle due dimensioni: *istituzionale* e *di leadership*, essenziali e complementari per dirigere la scuola.

Lo scostamento maggiore in negativo di due posizioni in meno si riscontra sulle voci assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell'offerta formativa della scuola e responsabilizzare i docenti nel lavoro, afferenti sia alla dimensione istituzionale che di leadership.

Questi due aspetti sembrano risultare meno efficaci ai dirigenti perché, in effetti, sono complessi da governare, in quanto condizionati da una serie di concause che influiscono sia sullo svolgimento del proprio ruolo di dirigente scolastico che su quello della funzione docente.

Il dirigente, per poter svolgere queste due azioni in modo efficace, si trova spesso ad essere un vero equilibrista dovendo: *garantire il funzionamento del servizio d'istruzione per studenti e famiglie e fornire una visione complessiva sulle questioni di fondo della scuola.*

Infatti è proprio su questi due aspetti, che nell'indagine del 2008, è stata costruita "una tipologia<sup>58</sup> che ha dato luogo a quattro gruppi di dirigenti. Un primo tipo (4% circa), che indichiamo come *assenti*, poiché hanno attribuito valori medi bassissimi ad ambedue le variabili, soprattutto alla seconda. Un secondo gruppo (21%), che denominiamo *minimalisti*, perché ha valori bassi in entrambe le variabili. Un terzo tipo (33%), che definiamo *garanti*, poiché ha valori elevati nella prima variabile. Un quarto gruppo (42%), che chiamiamo *leader garanti*, perché ha valori elevati in ambedue le variabili, in particolare nella seconda." (Fischer 2012: 66)

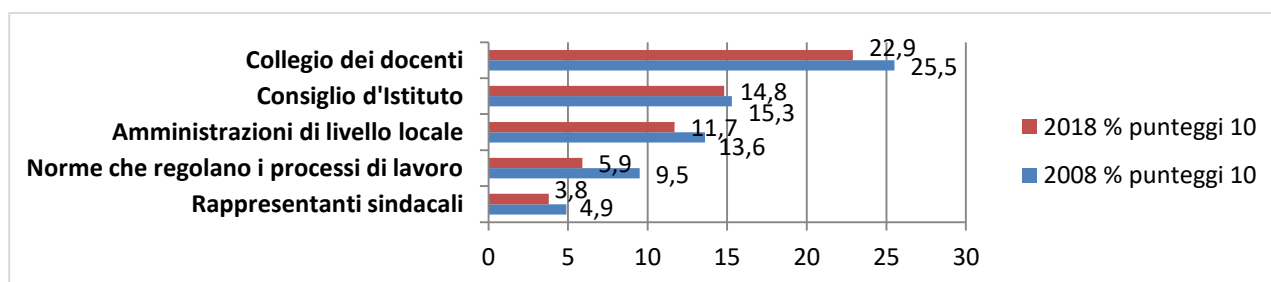
Mantengono una posizione di *paritaria importanza* tre aspetti prevalentemente afferenti alla dimensione istituzionale e precisamente: *gestire i rapporti sindacali con la RSU, essere un esperto della normativa scolastica, fare da tramite tra la scuola e gli enti locali.* Questi sembrano rappresentare una costante imprescindibile a cui i dirigenti, anche a distanza di anni, prestano lo stesso interesse, poiché rientrano nella *dimensione istituzionale* richiesta dalla normativa.

I dirigenti ritengono di svolgere *azioni più efficaci rispetto al 2008* nel ruolo di "conciliatore tra famiglie e docenti, e risolutore di problematiche per studenti e genitori". Compiti che afferiscono alla dimensione di leadership e sono diventati di massima importanza rispetto agli altri, poiché – come si è evidenziato in varie sezioni esaminate nell'ultima indagine – negli ultimi 10 anni sono aumentati i conflitti e i contenziosi all'interno delle istituzioni scolastiche.

### 7.3.2 Opinioni sugli attori del contesto organizzativo

Andando a mettere a confronto i dati del questionario 2008 con quello del 2018 relativamente alla domanda: *In un contesto organizzativo, gli attori si muovono in un insieme costituito da vincoli ed opportunità. Rispetto ad un continuum ideale, in cui 1 equivale a "vincolo" e 10 equivale ad "opportunità", lei ritiene che i soggetti ed i fattori elencati siano più un vincolo o più un'opportunità?* Si possono osservare le seguenti differenze sia sui valori di vincolo che di opportunità relativamente ad item comparabili.

**Grafico 6 : Confronto 2008/2018 su items comparabili, relativi a opinioni dei DD.SS. sugli attori del contesto organizzativo (massima opportunità p.10)**



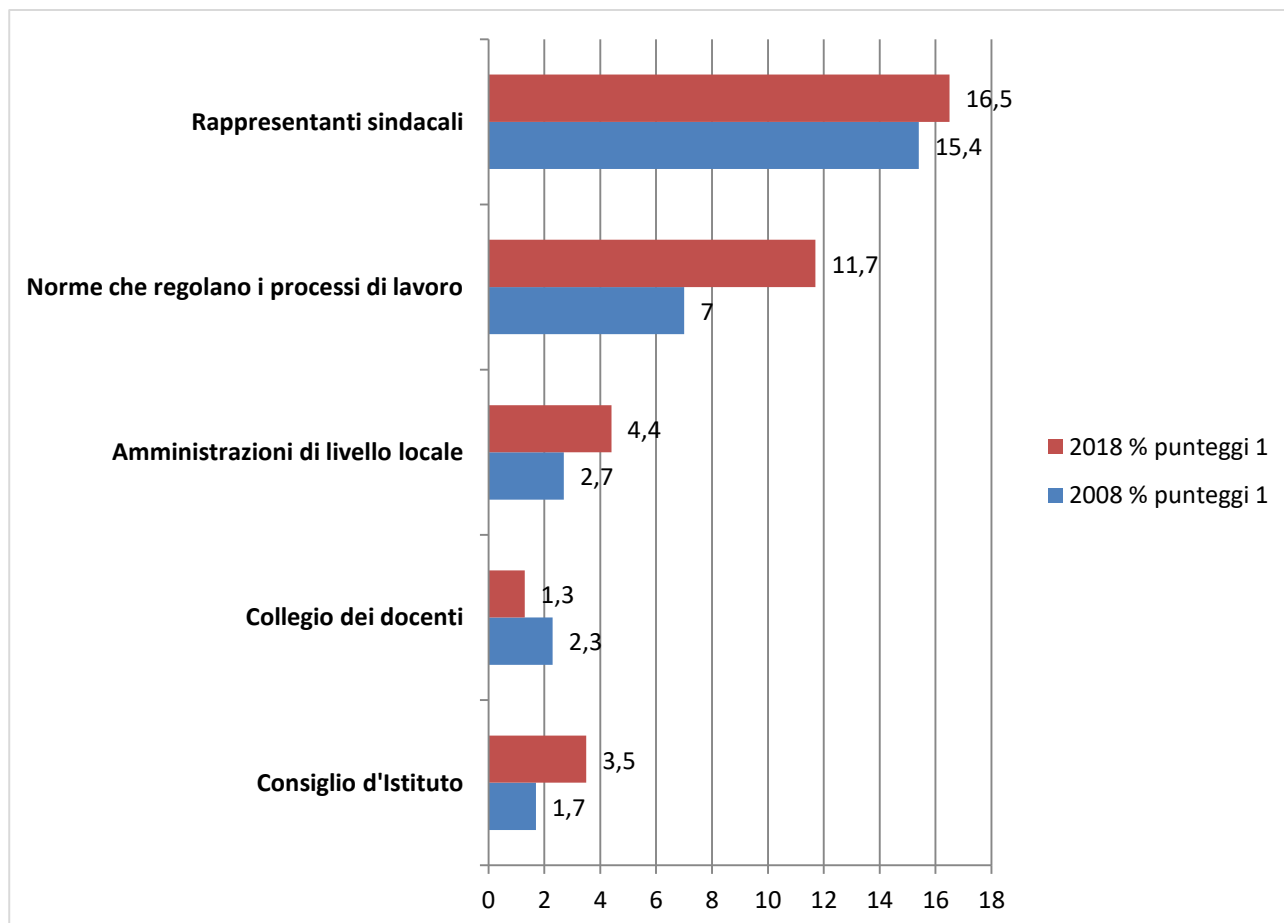
Dal confronto di questi item si evincono generalmente differenze in negativo rispetto all'indagine del 2008, con uno scostamento di 3,6% per le norme che regolano i processi di lavoro e di 2,6 % per il collegio docenti. Questi dati evidenziano come ad una iniziale positiva percezione di opportunità percepita, a

58 Per costruire la tipologia è stata applicata ai due ruoli ("garantire il funzionamento del servizio d'istruzione per studenti e famiglie" e "fornire una visione complessiva 'vision' sulle questioni di fondo della scuola") la *cluster analysis* gerarchica con il metodo Ward.

distanza di 10 anni questi due indicatori non si sono dimostrati massime opportunità nella gestione del sistema.

Se il collegio docenti secondo l'art.7 del D.Lvo 297/94 è l'organo tecnico in materia di didattica *equiordinato al dirigente scolastico*, che svolge funzioni di coordinamento, di fatto nella realtà è influenzato dalle indicazioni della normativa che cambia continuamente e che in modi diversi lo vincola a delle scelte obbligate. A seguito di questo reale svolgimento delle sue funzioni, di conseguenza, nel tempo, il collegio docenti ha anche modificato il suo ruolo ed operato nelle scelte organizzative e didattiche.

**Grafico 7: Confronto 2008/2018 su item comparabili, relativi a opinioni dei DD.SS. sugli attori del contesto organizzativo (massimo vincolo p.1)**

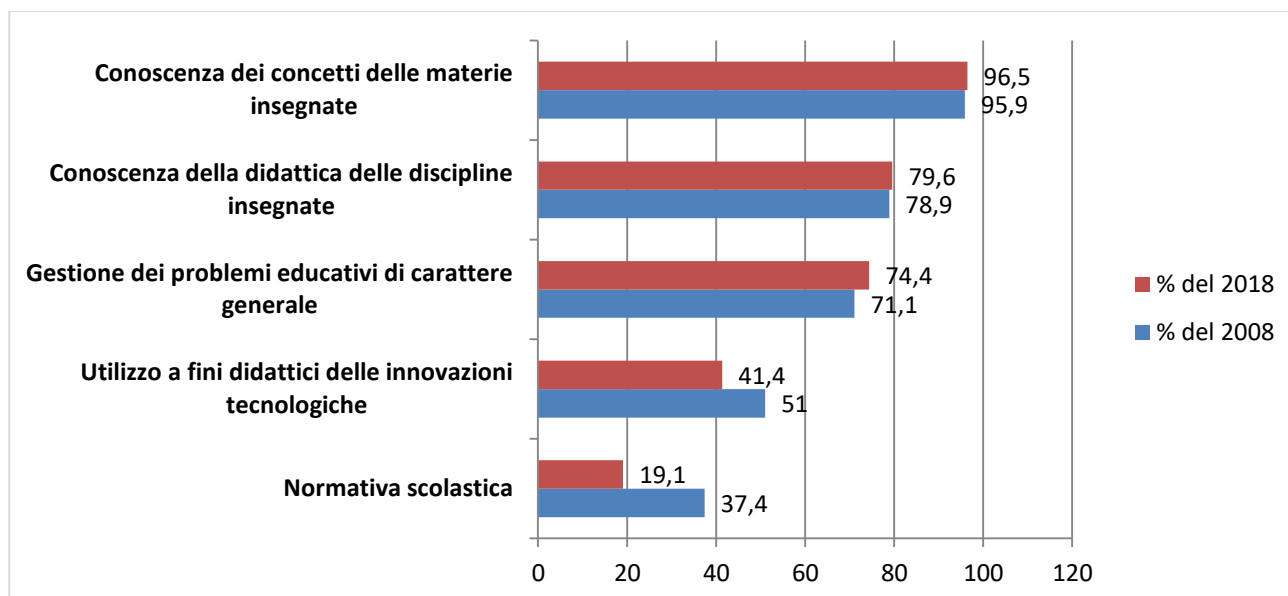


Confrontando i dati di massimo vincolo tra le due indagini interessante appare l'andamento dell'opinione relativa al collegio dei docenti che non è considerato tra i maggiori vincoli, al contrario si confermano come dei vincoli le norme che regolano i processi di lavoro con uno stacco in più di 4,7%, i rappresentanti sindacali e le amministrazioni di livello locale.

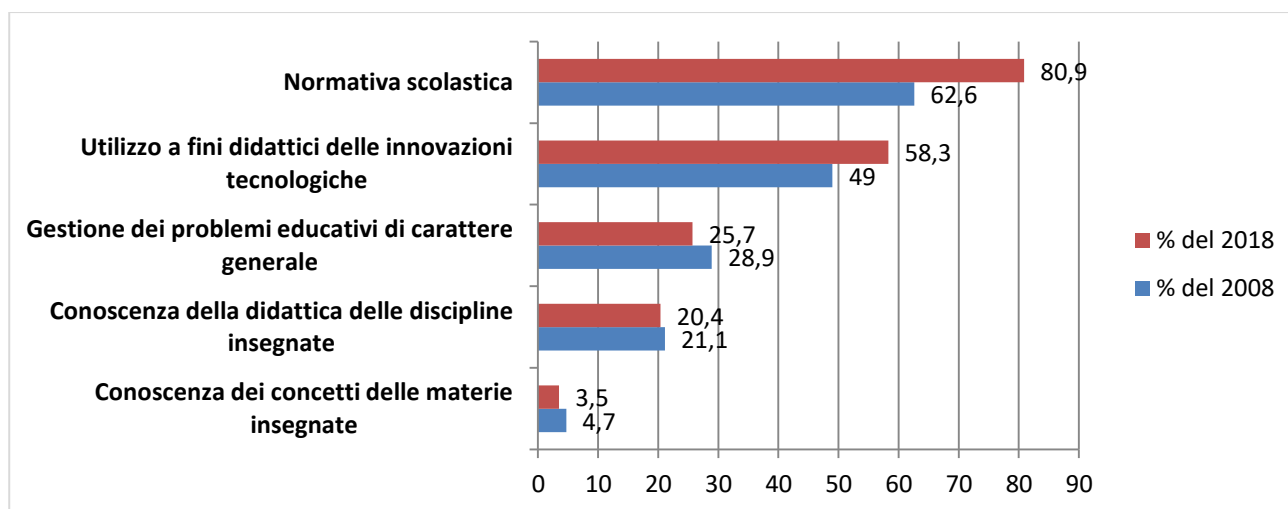
### 7.3.3 Opinioni sulla preparazione dei docenti e sui temi di aggiornamento più utili

Confrontando i dati diacronici e comparabili tra le due rilevazioni, per le modalità di risposta (*abbastanza + molto adeguata*) e (*per niente + poco adeguata*) è stato possibile ricavare l'opinione che i DD.SS hanno in merito alla *preparazione dei docenti* per alcuni temi specifici. L'andamento ricavato è possibile osservarlo nei seguenti grafici:

**Grafico 8: Confronto 2008/2018 (sui valori abbastanza + molto adeguata) relativo all'opinione dei DD.SS. su preparazione dei docenti in alcune tematiche comparabili.**



**Grafico 9: Confronto 2008/2018 (sui valori per niente + poco adeguata) relativo all'opinione dei DD.SS. su preparazione dei docenti in alcune tematiche comparabili.**

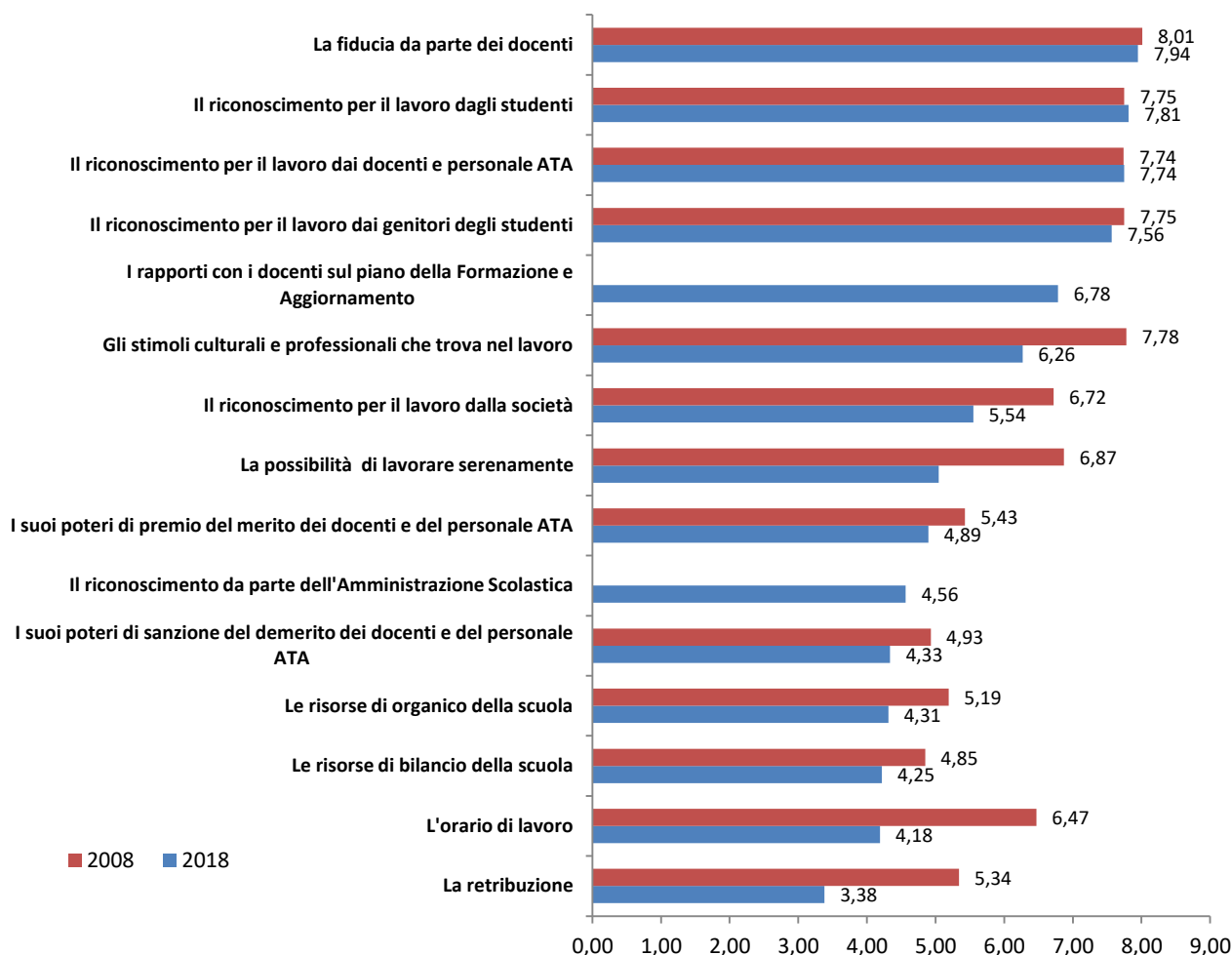


Dai due grafici si distingue chiaramente che se le tematiche legate alle discipline e a quelle di carattere educativo generale non hanno dati molto variati nel tempo, maggiori scostamenti si registrano sulla carenza o inadeguata conoscenza della normativa scolastica ed utilizzo a fini didattici delle innovazioni tecnologiche. Infatti, durante il periodo di emergenza del coronavirus in cui la didattica a distanza è divenuta un obbligo, per la necessità di garantire la continuità del servizio educativo, le maggiori carenze formative nei docenti si sono riscontrate proprie nell'utilizzo a fini didattici delle innovazioni tecnologiche

### 7.3.4 La soddisfazione per la condizione di dirigente scolastico

Un ulteriore aspetto comparabile in senso diacronico è stata la misurazione del grado di soddisfazione per lo svolgimento del proprio ruolo. Il seguente grafico ci mostra l'andamento generale sui valori medi dei punteggi espressi su una scala di misurazione da 1 a 10.

Grafico 10: Soddisfazione per gli aspetti relativi alla funzione di dirigente scolastico (valori medi)<sup>59</sup>



Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:17)

Dal confronto in linea generale emerge un andamento in cui diminuisce in tutte le voci il grado di soddisfazione rispetto al 2008. Quasi pari è per le voci relative al *riconoscimento da parte dei docenti, personale ATA e studenti*.

Spiccata diminuzione di soddisfazione è per *l'orario di lavoro e per la retribuzione, la possibilità di lavorare serenamente, gli stimoli culturali e professionali che si trovano nel lavoro* e risorse di organico della scuola.

## 7.4 Il ruolo del Dirigente: il lavoro quotidiano

Il ruolo del dirigente scolastico in Italia ha subito, negli ultimi vent'anni, continue modifiche a seguito di un susseguirsi di disposizioni normative, riforme del sistema scolastico e aumento della complessità sociale, come già descritto nel capitolo 3 di questo lavoro di ricerca.

Il suo profilo professionale si è arricchito di responsabilità e funzioni.

Nel questionario sono state elencate *diverse attività* che il dirigente scolastico potrebbe svolgere nel suo ruolo, ed è stato chiesto a loro di indicare la frequenza con cui capita di realizzarle.

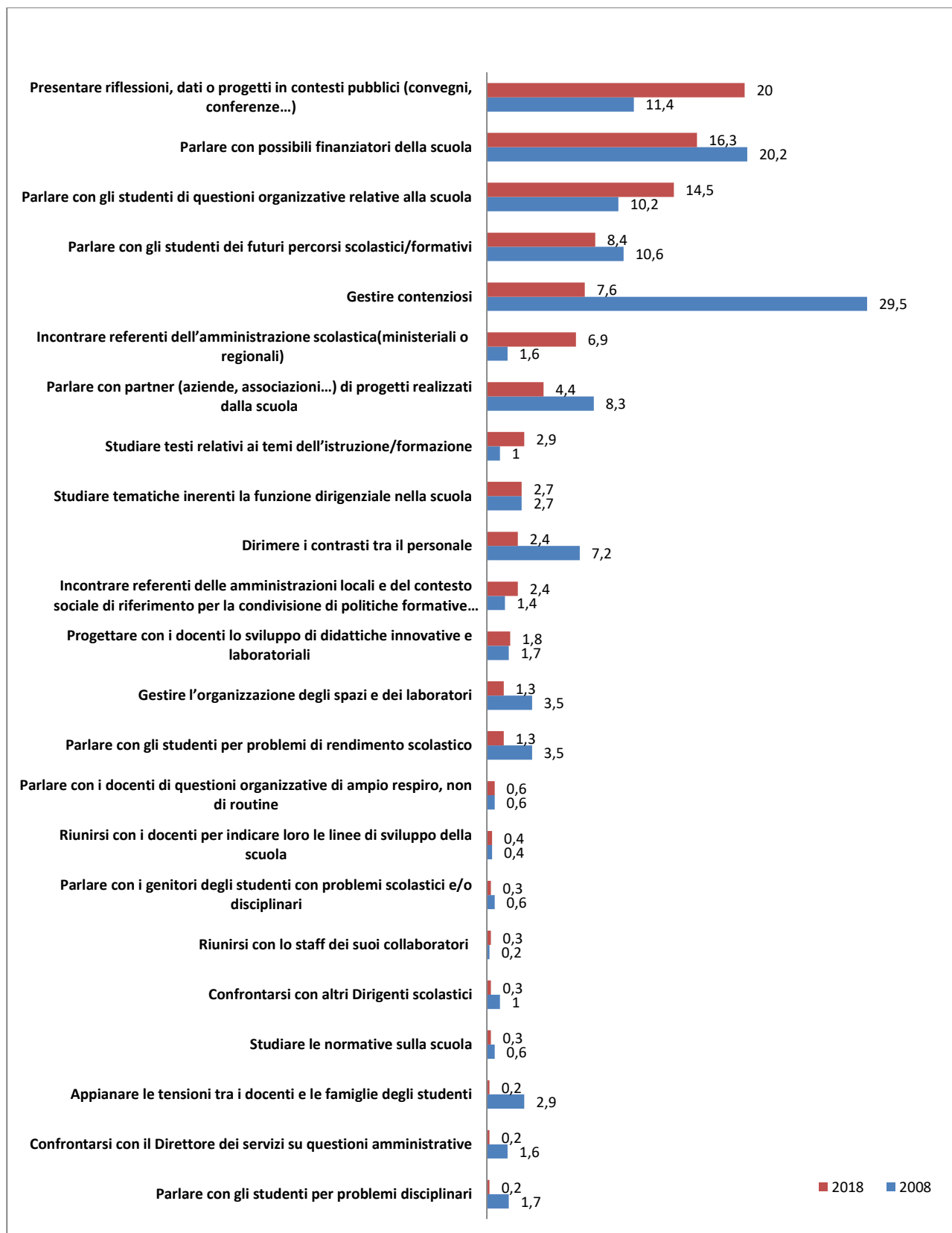
Rispetto alle 26 attività indicate nell'indagine del 2008, in quella del 2018 si è giunti ad elencarne 37.

<sup>59</sup> Per ciascun item il livello di soddisfazione poteva essere espresso con un voto da 1 a 10.

Nelle tabelle dal n.11 al n. 17 (in 7.4, di 9.2.2, Appendice) sono riportati i dati comparabili tra l'indagine del 2008 e quella del 2018, con l'articolazione ampliata degli *indicatori relativi alla frequenza temporale*.

Del confronto tra le due indagini è possibile ricavare inferenze circa le attività che non vengono "mai" svolte dai dirigenti scolastici, ed il loro andamento è rappresentato nel seguente grafico.

**Grafico 11: % Attività che non vengono MAI svolte dai dirigenti scolastici**



Tralasciando le azioni che più o meno sono rimaste invariate o comunque allineate al dato del 2008, meritevoli di attenzione sono i dati che sulla *variabile mai* registrano un aumento % positivo rispetto al 2008. Essi sono: Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...) con più 8,6%; incontrare referenti dell'amministrazione scolastica ministeriale e regionale con un aumento di 5,3 %; e parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola con 4,3% in più. Il che significa che rispetto al 2008 sono diminuite le occasioni di incontro, apertura e confronto per lo scambio di idee, esperienze o problematiche sia in contesti pubblici, sia con i referenti dell'amministrazione scolastica, delineando un aumento del distanziamento sociale e di comunità scolastica in generale, da quelle che sono le reali esigenze di ogni istituto. Difronte a tale tendenza, gli atteggiamenti che ne derivano da parte dei dirigenti sono o di autoreferenzialità o competitività rispetto agli altri istituti. Viene a mancare una linea comune e condivisa di governance scolastica sia a livello territoriale (tranne per alcuni casi), sia a livello regionale che nazionale.

In questo andamento, risulta diminuita anche la consultazione con gli studenti sulle questioni organizzative, ma forse questo dato va letto in considerazione del fatto che essendoci in quest'analisi una sovra rappresentazione dei dirigenti degli IC, che operano con una fascia di età diversa da quelli degli istituti superiori, è possibile che i dirigenti degli IC considerino meno importante il rapporto di consultazione con gli studenti sulle questioni organizzative.

Si registrano scostamenti % *in negativo*, segno che sono diventati, invece, molto frequenti rispetto al 2008, le seguenti variabili: *gestire i contenziosi con uno scarto di 21.9 % in meno*, e dirimere i contrasti tra il personale con meno 4,8 %, seguito da parlare con i partner per i progetti della scuola e con possibili finanziatori con meno 3,9%.

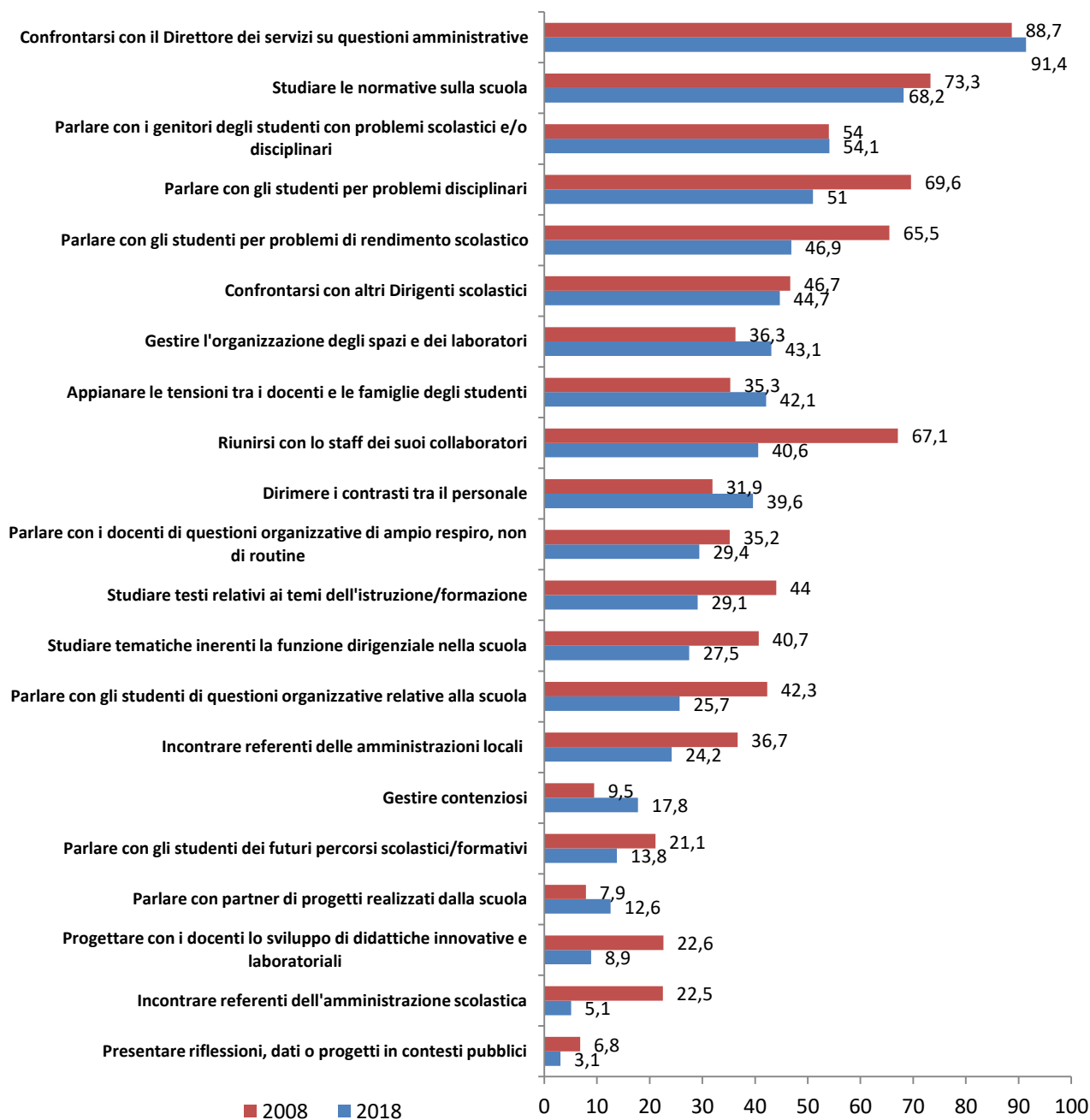
Variabili che a distanza di 10 anni ci restituiscono una *scuola più impegnata a risolvere problemi*, che non ad attuare una *governance cooperativa e trasformativa*, che si relaziona più con partner e possibili finanziatori sui progetti da realizzare, che non con l'Amministrazione scolastica regionale e nazionale.

Da qui nasce la necessità, di orientare le proprie azioni quotidiane, rifacendosi agli emergenti approcci di studi organizzativi che, come si è detto nei capitoli precedenti, tendono a passare dalla considerazione dei paradigmi a *ricerche sociologiche ed analisi guidate da problemi*, finalizzate alla risoluzione.

A tal proposito, si concorda con l'analisi effettuata da Barberis e Carbone (2020:5) secondo cui "È interessante notare, tuttavia, come su oltre 20 attività confrontabili tra la rilevazione del 2008 e quella più recente, la netta maggioranza (14 su 21) sembrerebbe registrare un minore impegno da parte dei dirigenti scolastici. Il confronto tra coloro che, in entrambi le rilevazioni, hanno indicato di svolgere con elevata frequenza le singole attività evidenzia in alcuni casi una rilevante contrazione. Ciò appare evidente, soprattutto nell'attività di riunione con lo staff del dirigente (-26,5%) seguita dalle attività di incontro e discussione con gli studenti per affrontare i loro problemi (-18,6%) o questioni organizzative della scuola (-16,6%). Netta appare inoltre la riduzione di coloro che dichiarano di svolgere molto spesso attività legate alle relazioni istituzionali, come ad esempio gli incontri con i referenti dell'amministrazione scolastica (-17,4%) e delle amministrazioni locali (-12,5%). Lo stesso andamento si nota anche per alcune attività di studio e aggiornamento su temi relativi all'istruzione e la formazione (-14,9%) o alla funzione dirigenziale nella scuola (-13,2%). Infine una netta contrazione riguarda anche l'intensità degli incontri con i docenti per la progettazione di didattiche innovative e laboratoriale (-13,7%). In controtendenza – quindi in crescita rispetto alla precedente indagine – risultano tre voci relativi alla gestione della conflittualità in ambiente scolastico: gestire i contenziosi (+8,3%), dirimere i contrasti tra il personale (+7,7%) e appianare le tensioni tra docenti e famiglie (+6,8%). Se – pur in assenza di evidenze empiriche conclusive – la percezione dell'aumento della conflittualità nel mondo scolastico (fra scuola e famiglia; fra insegnanti e studenti; fra dirigente e insegnanti) è piuttosto diffusa fra il personale educativo (Cerulo 2015; Luppi 2018) e in qualche imputata persino ad interpretazioni "muscolari" dei recenti cambiamenti normativi (Lupoli 2017; Maviglia 2017), il maggior "interventismo" del dirigente scolastico in questo campo può essere legato proprio alla crescente attenzione per la leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Del resto, proprio la manualistica di riferimento per la formazione dei dirigenti tende a mettere in risalto questa funzione di mediazione e soluzione dei conflitti (Domenici e Moretti 2011)".

Il grafico seguente ci restituisce la dimensione di quanto sopra descritto focalizzando il confronto soprattutto sulle frequenze sommate per le modalità (*ogni settimana + tutti i giorni o quasi*).

Grafico 11a: Attività svolte dai dirigenti scolastici (val.%, modalità: ogni settimana + tutti i giorni o quasi)



Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 6)

Andando a considerare, per l'indagine 2018, le otto dimensioni latenti indicate nel capitolo precedente ed individuate da Barberis e Carbone (2020: 6-7), "è interessante sottolineare come sei dimensioni su otto risultano confrontabili con quanto emerso nell'ambito dell'indagine del 2008 e – anche se la comparazione deve essere fatta con una certa cautela, in considerazione del modo in cui si è modificata complessivamente la batteria degli item, delle relative opzioni di risposta nonché del modo in cui sono stati calcolati gli indici sintetici – è possibile ricavarne, anche in questo caso, un quadro diacronico che mostra anzitutto come il tempo dedicato alle diverse attività, raggruppate in dimensioni sintetiche, sia cambiato nell'ultimo decennio.

Mentre nel 2008 l'indice con punteggio più alto era quello relativo al riferimento studenti, esso si colloca soltanto in quinta posizione nel 2018: ben quattro posti al di sotto della dimensione relativa alla gestione organizzativa e valorizzazione del personale. Nell'ordine degli impegni dei dirigenti intervistati nel 2018, ritroviamo al secondo posto i contatti istituzionali (che erano al terzo posto nel 2008), poi lo studio della normativa (secondo posto nella rilevazione precedente) e a seguire tutte le altre – tra cui le pubbliche relazioni, in fondo a questa classifica, al pari di quanto emerso nella precedente indagine".

**Tab. 6: Confronto tra gli indici sintetici relativi alla frequenza delle attività svolte(2018-2008)**

	2018	2008 <sup>60</sup>
Gestione organizzativa e valorizzazione del personale scolastico	1°	n.p.
Contatti interistituzionali / networking	2°	3°
Studio della normativa	3°	2°
Conciliazione dei conflitti	4°	4°
Riferimento studenti	5°	1°
Progettazione e promozione	6°	4°
Coordinamento intraistituzionale	7°	n.p.
Pubbliche relazioni	8°	6°

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020:7)

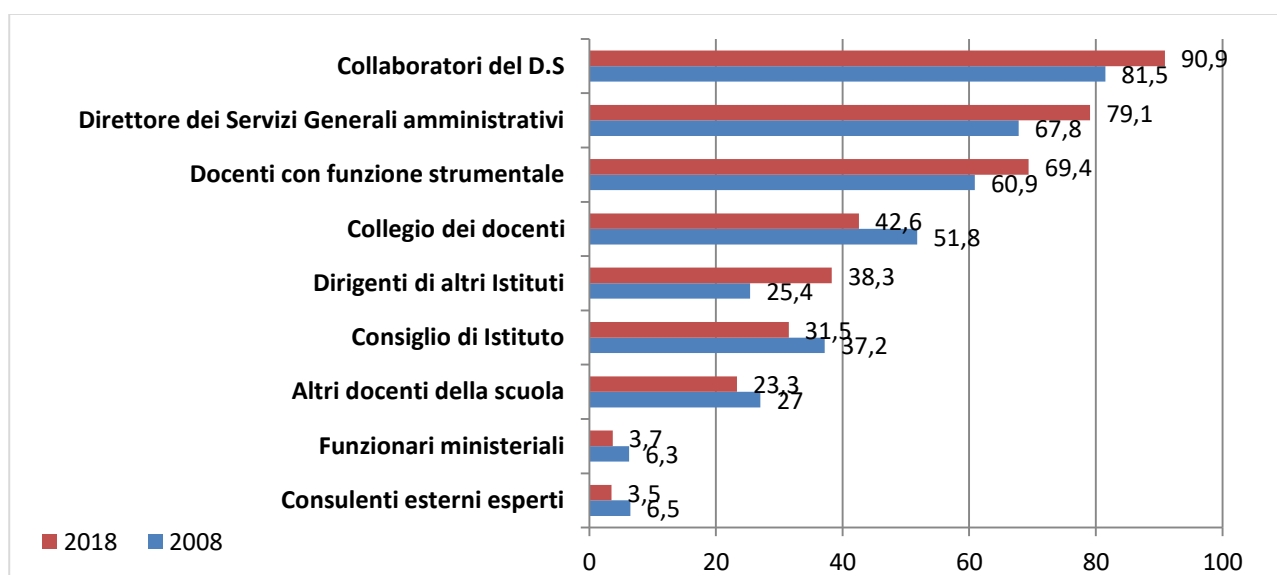
## 7.5 Governance interna ed esterna e gestione delle istituzioni scolastiche

### 7.5.1 Organizzazione del lavoro e processi di programmazione

Proseguendo con l'analisi delle comparazioni, interessante appare anche capire come si è modificata nel tempo la tipologia degli attori o figure con cui *si consulta il dirigente* scolastico italiano quando deve assumere decisioni particolarmente importanti. Consultando le tabelle dal n. 18 al n. 20 (in 7.5.1, di 9.2.2, Appendice) è possibile vedere nel dettaglio l'andamento dei dati per ogni modalità di risposta (Mai, a volte, spesso).

Nel grafico seguente invece, possiamo soffermare la nostra attenzione sui cambiamenti più significativi intercorsi in questi dieci anni, relativamente alla modalità di risposta **“spesso”**.

**Grafico 12: Confronto tra valori % delle figure professionali con cui il dirigente si consulta spesso quando deve assumere decisioni importanti.**



Appare evidente come risultano aumentate le consultazioni con collaboratori, DSGA, funzioni strumentali, dirigenti di altri Istituti, figure apicali o di middle management, a scapito del rapporto di consultazione con gli organi collegiali, con le commissioni di lavoro interne e con altri docenti e studenti. Ognuno nella sua specificità potrebbe essere portatore di contributi in senso più ampio e democratico rispondenti ai reali bisogni, o propositivi per la risoluzione di eventuali problematiche che essi osservano più direttamente.

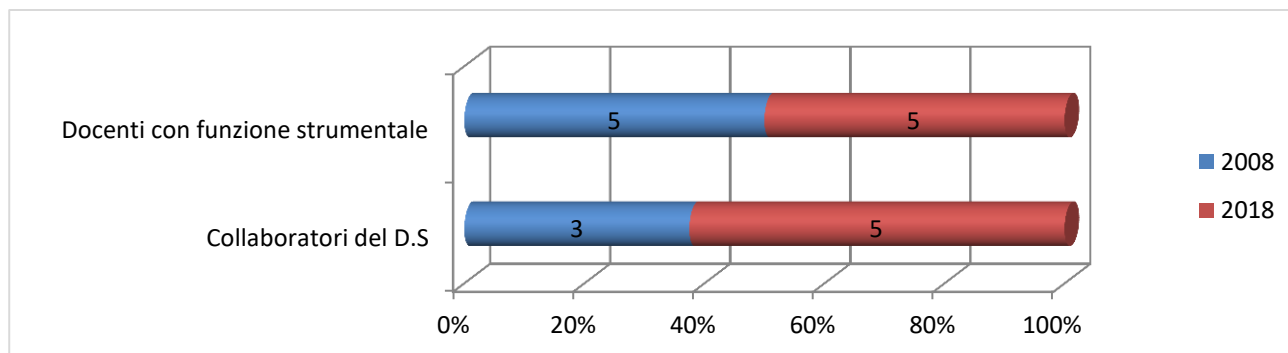
60 I punteggi dei sei indici della rilevazione 2007 risultano pari rispettivamente a : 6,0; 5,2; 3,0; 2,5; 2,5; 1,0. Per ulteriori dettagli si rimanda a Anzivino 2012

Da questo grafico emerge la chiara *prevalenza di una leadership manageriale*, piuttosto che una *leadership educativa e partecipativa*.

Quest'ultima è senz'altro più faticosa da gestire rispetto all'altra leadership, poiché presuppone l'attivazione di mediazioni diverse e l'ascolto delle diverse prospettive, mentre la leadership manageriale tendenzialmente verticistica va solo a misurare la performance esecutiva e l'e-government già stabilito e programmato a monte solo da alcune figure.

Andando a confrontare la % del numero dei docenti con funzioni strumentali troviamo una situazione invariata, mentre aumentano in media di 2 unità i collaboratori del D.S.

**Grafico 13: Confronto tra % dei collaboratori del D.S. e delle funzioni strumentali**



Come è possibile notare, aumentando la complessità sono anche aumentate queste figure professionali, che talvolta risultano comunque insufficienti per gestire la diversità delle questioni da affrontare.

Recentemente, nel dibattito politico e sociale portato avanti dal confronto con le scuole, le organizzazioni sindacali, e da altre Associazioni professionali tra cui ANP<sup>61</sup>, ANDIS<sup>62</sup>, ANCODIS<sup>63</sup>, si sta proponendo il riconoscimento dell'importanza strategica di queste figure professionali, che per supportare in modo più efficace i dirigenti scolastici, potrebbero svolgere un ruolo di *middle management*, occupandosi di *compiti gestionali* di e-government all'interno dell'organizzazione scolastica.

Anche se la normativa vigente italiana riconosce la possibilità da parte del dirigente scolastico di individuare dei "collaboratori" tra i docenti (ex art. 25 c. 5 del D.lgs 165/2001) e i "coadiutori" (ex art. 1, c. 83 della L. 107/2015), questa possibilità non rappresenta una risposta efficace e strutturale al problema. Servirebbe un riconoscimento di ruolo diverso da quello di docente, riconosciuto come progressione di carriera e progressione economica, che nulla hanno a che fare con l'attività e cura dell'insegnamento.

A conferma di quanto sopra esposto, in un recente documento di Carosotti e Latempa (Maggio 2020), pubblicato dall'ANP<sup>64</sup>, ritroviamo la proposta di "riconfigurare giuridicamente il profilo dei lavoratori su base gerarchica e modificare l'impianto delle attività scolastiche e della loro valutazione. La scuola, definita servizio da erogare capace di produrre apprendimento integrato nel sistema Italia, va riorganizzata nelle sue modalità operative. Come? Differenziando i ruoli degli insegnanti, creando un *middle management* di docenti fedeli ed evoluti, superando l'impianto dei Decreti delegati e relativi organi collegiali, anacronistici e in stridente contrasto con le prerogative dirigenziali, rimodulando orari e flessibilità dei lavoratori, senza più rigida delimitazione della tradizionale cattedra, ovvero smantellando i Contratti collettivi, smembrando i gruppi classe, attraverso maggiori opzionalità e facoltatività per le scelte delle famiglie, ridefinendo il sistema di valutazione, tramite introduzione delle certificazioni delle competenze individuali, prevedibilmente rafforzando prerogative e compiti della tecnocrazia INVALSI, unico ente preposto a valutazioni attendibili. Via vincoli e costrizioni, che impediscono ai dirigenti di assumere con la dovuta celerità le decisioni".

Considerando gli aspetti di questa proposta, si delineano grandi rischi tra cui: cambiare la gestione del potere puntando a distruggere il concetto di collegialità sancito con i Decreti delegati del 1974; annullare il "confronto democratico e libero dai vincoli di fedeltà al capo" per concentrarlo solo su "expert teacher" scelti discrezionalmente dal D.S.; spingere verso governance verticistiche con pratiche di e-government

61 Associazione Nazionale Dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola, <https://www.anp.it/>

62 Associazione Nazionale Dirigenti scolastici, <https://www.andis.it/>

63 Associazione Nazionale Collaboratori dei Dirigenti Scolastici, <https://www.ancodis.it/>

64 ANP, <https://www.roars.it/online/?p=73608>

piuttosto che decentrate partecipative ad integrazioni delle funzioni, come abbiamo più volte ribadito nel corso di questa ricerca; impostare l'autonomia scolastica su meccanismi aziendali di tipo privatistico con risultati che misurino più l'efficienza e le performance piuttosto che l'efficacia.

## 7.5.2 Strumenti di Valutazione

Confrontando quest'area relativa alla valutazione, è possibile fare un riscontro relativamente alla frequenza di utilizzo degli *strumenti di valutazione utilizzati* negli ultimi quattro anni.

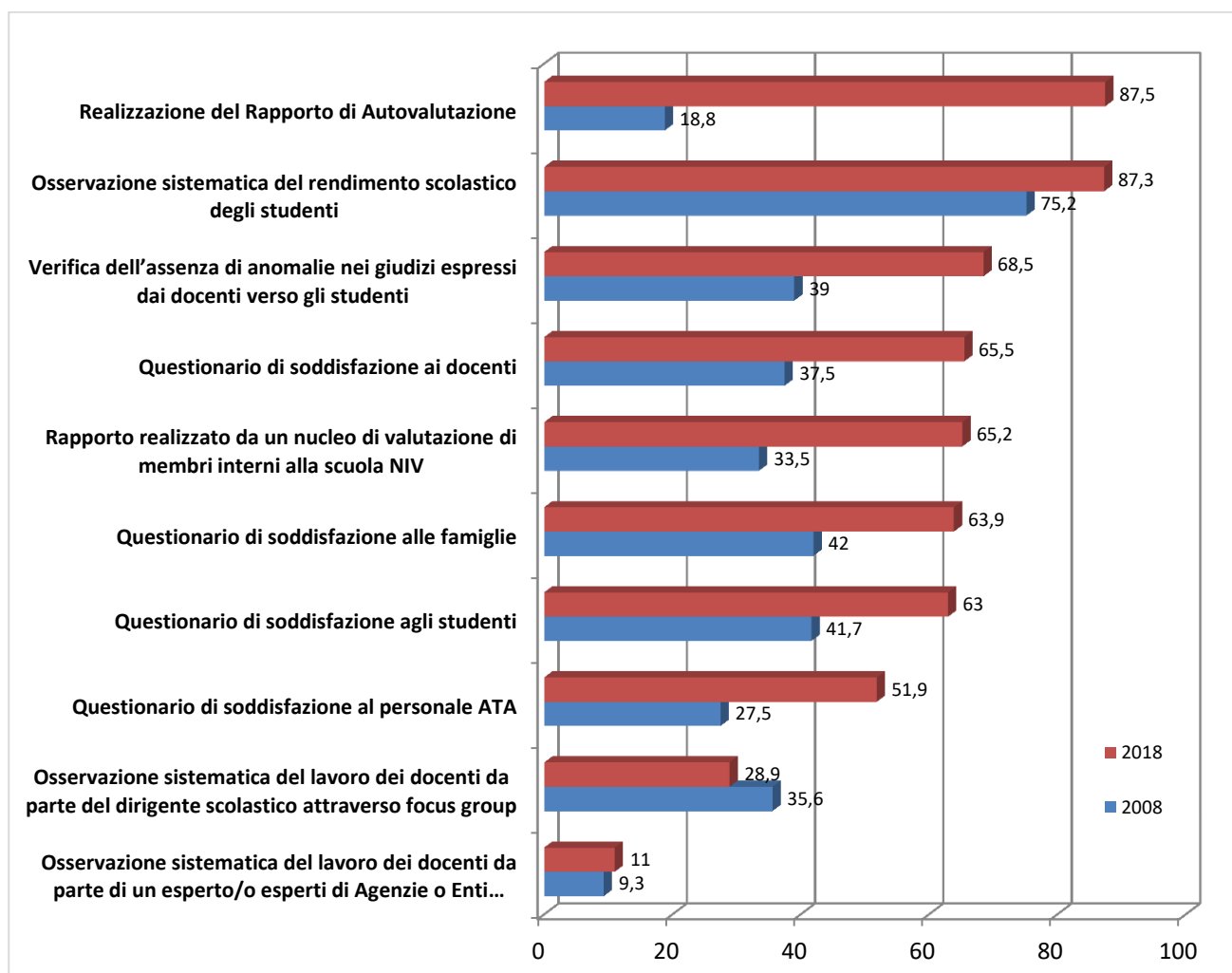
Per l'approfondimento di questo aspetto è possibile consultare nel dettaglio le tabelle dal n. 21 al n. 23 (in 7.5.2, di 9.2.2, Appendice).

In linea di massima si può rilevare che *almeno una volta* sono aumentate le % di chi si è avvalso dell'osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di un esperto/i di Agenzie o Enti esterni alla scuola o dell'osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group.

Rispetto al 2008 ci si è avvalsi *più di una volta* dei seguenti strumenti di valutazione: Realizzazione del Rapporto di autovalutazione che registra uno scostamento del 68,7 %, rapporto realizzato da un nucleo di valutazione di membri interni alla scuola NIV (Nucleo interno di valutazione) con 31,7 punti % in più, verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti con 29,5 punti % in più, questionario di soddisfazione dei docenti e del personale ATA, questionario di soddisfazione alle famiglie e questionario di soddisfazione agli studenti.

Questi strumenti sono inseriti nella valutazione di sistema prevista dal DPR 80/2013.

**Grafico 14: Confronto tra % 2008/2018 relativo agli strumenti di valutazione utilizzati negli ultimi quattro anni (più di una volta)**



Da questo grafico si evince chiaramente che negli ultimi quattro anni sono stati utilizzati gli strumenti di valutazione indicati dal sistema Nazionale di Valutazione, con scarti nettamente superiori rispetto all'indagine del 2008.

Interessante e da attenzionare, sarebbe il dato in diminuzione relativo all'*osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group*. Questo dato ci fa comprendere come è mutato l'atteggiamento del dirigente scolastico, non più interessato a verificare sistematicamente il lavoro dei docenti con la rilevazione di eventuali problematiche da risolvere all'interno della sua scuola.

Il dirigente negli ultimi anni piuttosto che esercitare la sua leadership educativa, tende a delegare tutti gli aspetti legati al tema della valutazione a strumenti oggettivi prodotti dal sistema nazionale o da Agenzie ed Enti esterni alla scuola. Valutazione scolastica e degli apprendimenti esclusivamente esternalizzata in termini di rilevazioni ed utilizzo degli strumenti, piuttosto che integrata con le osservazioni interne.

Questo potrebbe rappresentare un limite, una "miopia" che fa sfuggire al dirigente i dettagli di contesto, non inseriti in strumenti uniformati a livello nazionale e di peculiarità afferenti a ciascun ordine di scuola.

L'assenza dei focus group, fa venir meno l'ascolto attivo, partecipativo ed empatico utile per comprendere le reali e contestuali necessità, risolvere i problemi e generare creatività.

Particolarmente interessante a tal proposito è il racconto dell'esperienza di Sclavi M. (2014:242)

"Una cosa che ho notato nei miei giri per l'Italia, per illustrare a destra e manca come funziona il confronto creativo nei processi decisionali, è che coloro che hanno il pallino del potere, da gestire o conquistare, sono totalmente sordi e ostili a questa prospettiva, mentre tutti gli altri, a incominciare dai più giovani, provano un vero senso di sollievo all'idea che da un confronto creativo nessuno esce vincitore e nessuno vinto, perché le proposte di ognuno sono intese come dei contributi per inventare una soluzione diversa da tutte quelle di partenza, il più possibile di mutuo gradimento".

La pratica di ascolto in piccoli gruppi attraverso i focus group aiuta i partecipanti a sentirsi protagonisti e ad esprimersi liberamente senza il timore di essere giudicati.

Attualmente, in modo ufficiale, questa pratica di ascolto è utilizzata dal Nucleo di valutazione esterna del Sistema Nazionale di Valutazione, poiché è previsto nel Programma delle attività da porre in essere durante la visita del nucleo. Ma le indicazioni che ricavano i valutatori sono sguardi esterni alla scuola: sarebbe molto interessante poter incrociare queste osservazioni con lo sguardo e l'interpretazione che ne fa il dirigente. Da questo incrocio si ricaverebbero anche elementi del comportamento del D.S. e della sua azione di governo della scuola.

### **7.5.3 Rapporto con i docenti, con gli studenti e con gli altri attori del mondo scolastico**

#### **7.5.3.1 Rapporto con i docenti e con le RSU e forme di partecipazione praticate**

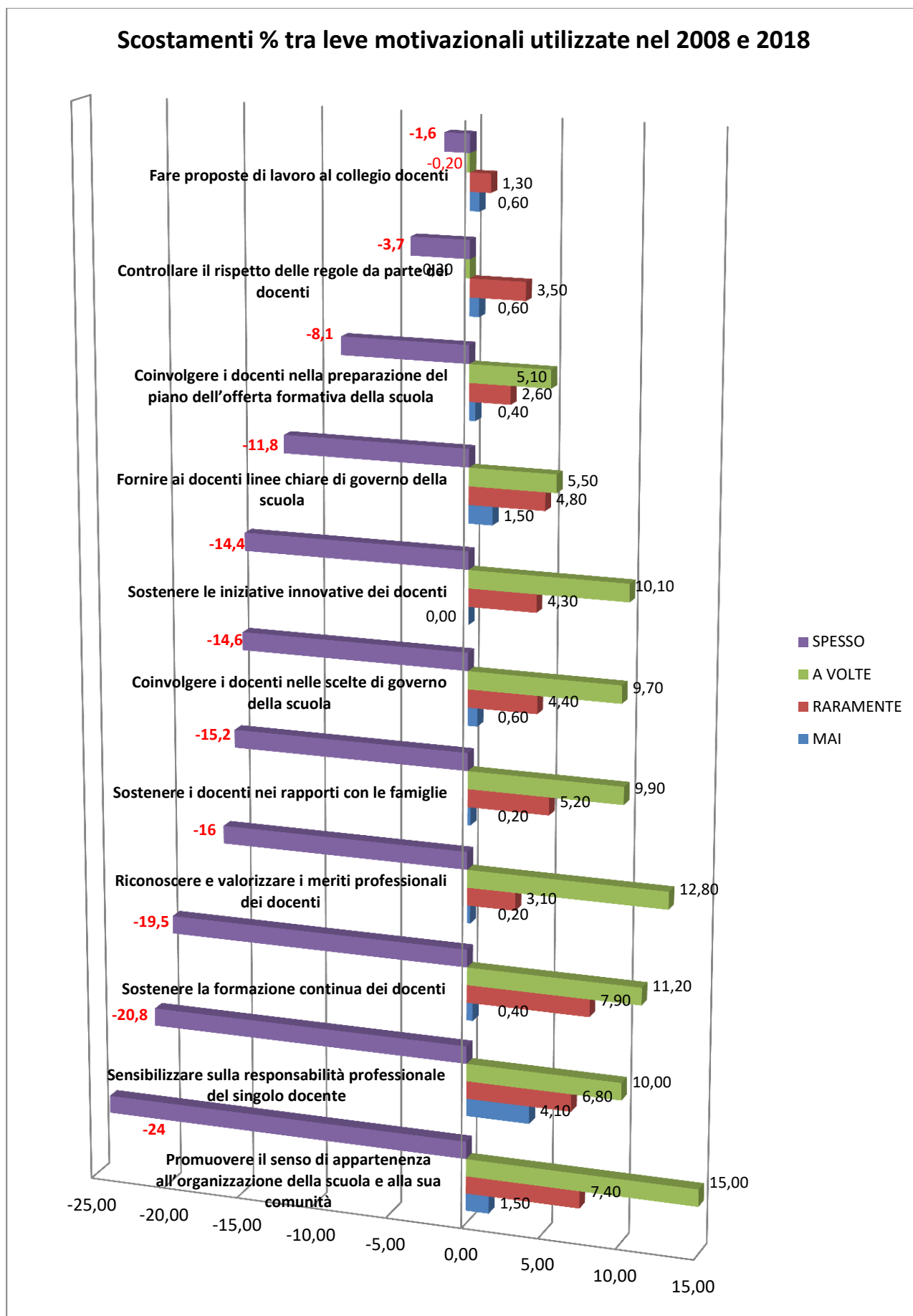
Una delle aree indagate è quella relativa alla *dimensione relazionale con i docenti* attraverso la domanda: *Con quale frequenza Lei fa leva sulle seguenti strategie per motivare i docenti?*

Le modalità di risposte possibili qui erano quattro (mai/raramente/a volte /spesso).

Per confrontare l'andamento dei dati di ciascuna variabile tra le due rilevazioni si è ritenuto opportuno calcolare gli scostamenti e rappresentarli graficamente, al fine di poter avere un quadro completo di sintesi, che ci aiuta a trarre inferenze e commentare i dati, soffermandosi in modo particolare su quelli con i maggiori scarti % in positivo o in negativo.

Nel grafico seguente è possibile osservarne la tendenza generale.

Grafico 15: Confronto % sugli scostamenti di ciascuna variabile tra le % 2008/2018, in merito alle strategie di leve motivazionali utilizzate per i docenti



Guardando le risposte ricevute sulla variabile *mai*, si registrano dati quasi allineati senza grosse variazioni tranne che per l'azione: *sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente con uno scarto di - 4,1%*. Esaminando sempre questa azione di leva in prospettiva diacronica è possibile osservare un andamento dei dati sempre in diminuzione rispetto al 2008 ed uno scarto in positivo di +20,8% sulla variabile spesso. Appare evidente che su questo aspetto i dirigenti scolastici nell'arco temporale di 10 anni sono intervenuti più spesso, poiché lo ritengono importante.

Un andamento diverso si osserva per le altre variabili (raramente e a volte) che nel complesso si posizionano anch'essi su scostamenti in diminuzione rispetto al 2008, ma con alcune differenziazioni.

Sulla variabile raramente il maggior scarto in negativo si registra sulle azioni *sostenere la formazione continua dei docenti con -7,90%* e *promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità con -7,40%*.

Sulla variabile a volte, il maggior scarto in diminuzione con - 15,00% lo troviamo ancora una volta sulla leva di *promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità*, seguito con -12,90% dal *riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti*.

Anche per questi dati, lo scarto in negativo è compensato con uno scostamento in positivo sulla variabile spesso con un +24% e guardando in prospettiva diacronica si può ricavare che i dirigenti nella costruzione della loro governance ritengono come priorità maggiore il senso di appartenenza all'organizzazione e pertanto la utilizzano più delle altre in modo molto frequente come leva strategica per motivare i docenti, *assegnando loro anche delle responsabilità professionali* in cui essi possano esplicitare le loro competenze.

Soffermando lo sguardo sugli scostamenti della variabile spesso, si ricava una tendenza generale dei dirigenti scolastici ad utilizzarle tutte di più rispetto al 2008, ma con alcune differenze che afferiscono al comportamento di ciascuno. Se a queste azioni di leva comparabili tra le due indagini consideriamo anche quella *la strategia di stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine*, inserita nella nuova indagine e che ha registrato un 59,9%, possiamo affermare che nel complesso, quelle maggiormente usate afferiscono alla sfera di azioni che implicano il diretto coinvolgimento nell'organizzazione scolastica sia dal punto di vista di responsabilità, di formazione, di valorizzazione dei meriti professionali, di rapporti con le famiglie, di coinvolgimento nelle scelte e di promozione dell'innovazione.

Curioso è anche il dato di minor scostamento in positivo +1,6% registrato per la leva: *fare proposte di lavoro al collegio docenti*, rimanendo quasi vicino al valore registrato nel 2008.

L'interpretazione che se ne potrebbe ricavare è che il collegio docenti non è ritenuto come strumento utile per far leva motivazionale sull'operato dei docenti.

Per ulteriori dettagli ed approfondimenti sugli scostamenti tra le diverse variabili e voci, è possibile consultare le tabelle dal n. 24 al n. 27, (in 7.5.3.1, di 9.2.2, Appendice).

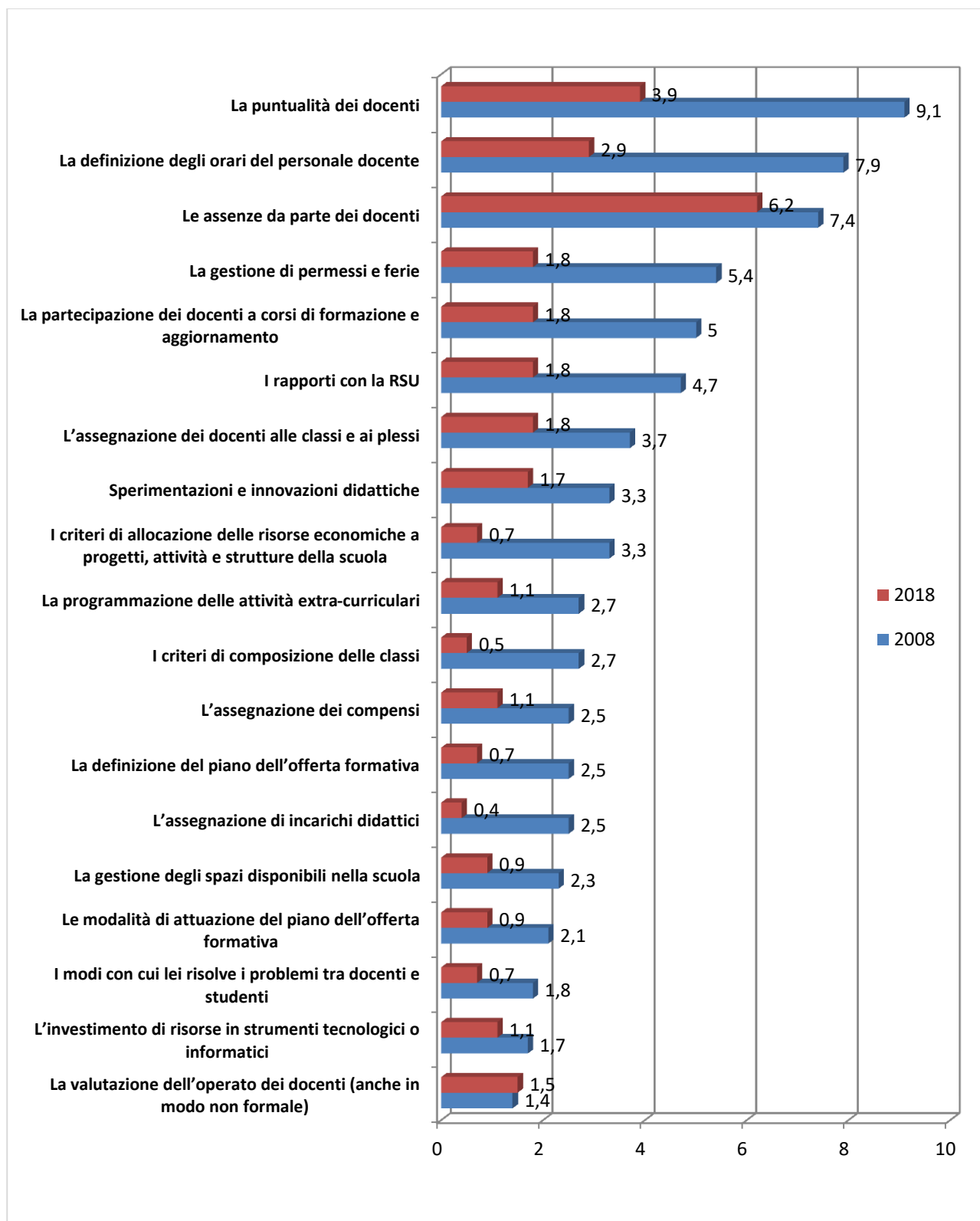
Passando dall'analisi delle leve motivazionali alla *dimensione relazionale*, si è indagato anche sulla *frequenza con cui i docenti sono in contrasto con il dirigente scolastico*, sul suo rapporto con le RSU e con altre componenti interne ed esterne alla comunità scolastica.

Il confronto con i dati del 2008 ci prospettano la situazione consultabile nel dettaglio nelle tabelle dal n. 28 al n.31 (in 7.5.3.1, di 9.2.2, Appendice).

Anche in questo caso le modalità di risposta erano 4 (mai, raramente, a volte, spesso).

Si è scelto di confrontare l'andamento della variabile *spesso* volendo individuare e commentare quella prevalente, e l'andamento della variabile *mai*, per ragionare sulle due polarità estreme.

Grafico 16: Confronto % tra 2008/2018 su questioni di contrasto tra docenti e D.S. (variabile SPESSO)



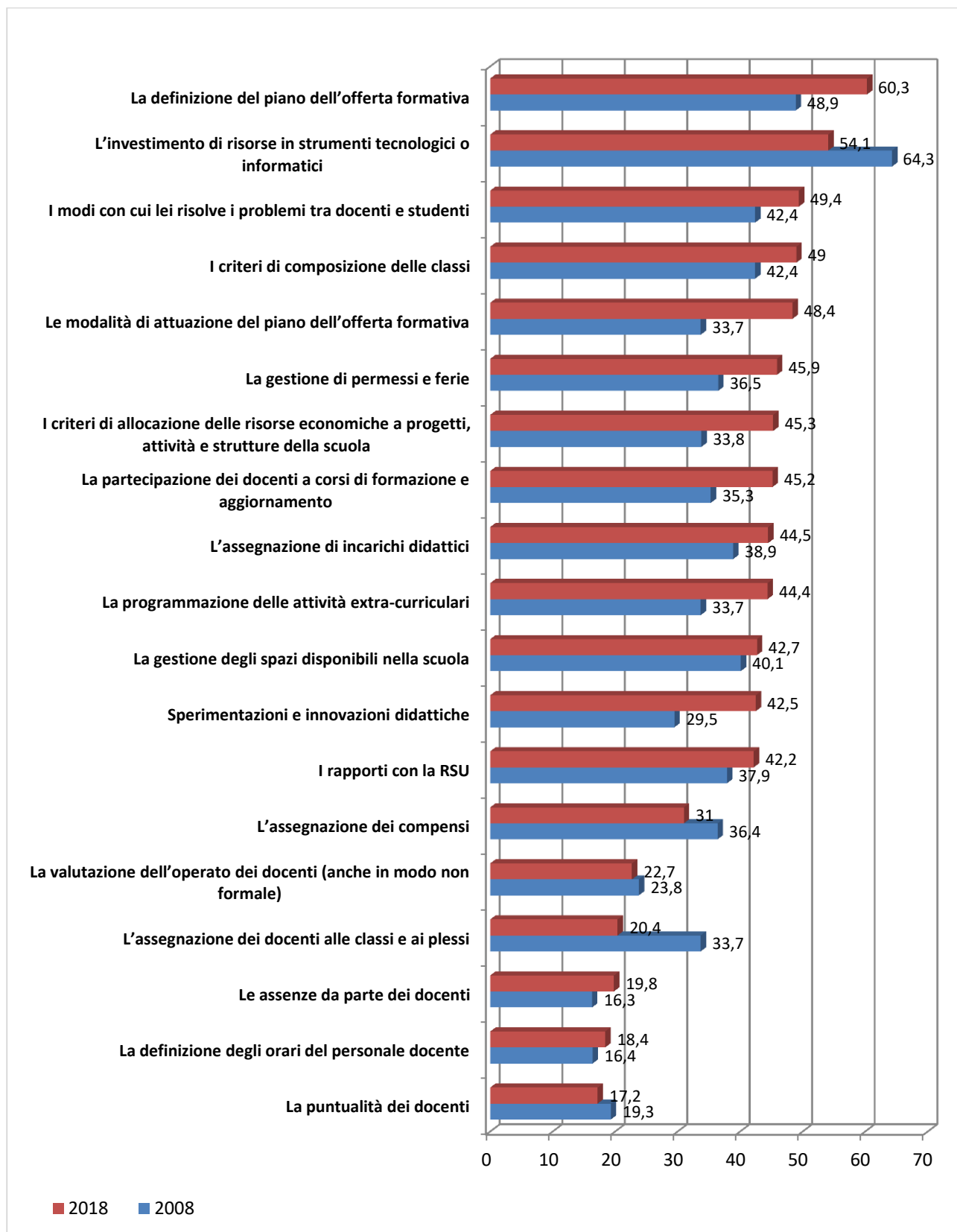
L'andamento di questo grafico ci mostra che le questioni di *frequente contrasto* tra docenti e dirigente scolastico, nell'indagine del 2018 sono notevolmente diminuite rispetto a quelle registrate nel 2008 in quasi tutte le voci proposte, soprattutto sulla voce "puntualità dei docenti".

Si registra un piccolo incremento per la valutazione dell'operato dei docenti, anche in modo informale. Migliorato invece risulta anche il rapporto con le RSU.

Questa restituzione se da un lato conferma la *resistenza da parte dei docenti ad essere sottoposti a valutazione*, al pari di altre categorie professionali, dall'altro fotografa un consolidamento e presa di consapevolezza degli aspetti rientranti nei doveri ed obblighi della funzione docente, quali le assenze, la puntualità e la definizione degli orari.

Volendo invece guardare in positivo e confrontando l'andamento % degli *aspetti su cui non c'è mai contrasto* tra docenti e dirigente scolastico, possiamo analizzare i dati rappresentati nel seguente grafico:

**Grafico 17: Confronto % tra 2008/2018 su questioni di contrasto tra docenti e D.S. (variabile MAI)**



Dalla lettura si evince che in generale rispetto al 2008 sono migliorati e quindi ridotte le questioni di contrasto soprattutto per le questioni afferenti al piano dell'offerta formativa e a quelle relative alla gestione del personale, delle risorse umane, economiche strumentali e tecnologiche. Risultano *in aumento*, invece, le questioni relative *all'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi* con uno scarto di 13,3 %, seguita dall'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici (10,2 %) e l'assegnazione dei compensi (5,4 %). Specialmente quest'ultimo aspetto è stato spesso oggetto di contrasto rilevato anche nei *Comitati di valutazione* istituiti con la legge 107.

Questo Comitato era composto da rappresentanti dei docenti di diversi organi di scuola, studenti, genitori, dirigente e componente esterno nominato dall'USR. Avevano il compito di stabilire alcuni indicatori con pesi in termini di punteggio, per poter consentire al dirigente scolastico, dopo l'approvazione in collegio docenti, l'elaborazione di una graduatoria interna di docenti destinatari della retribuzione con un bonus accessorio. I docenti interessati a ricevere il bonus, a seguito di propria candidatura per aver svolto azioni di supporto alla governance scolastica e alla didattica con impegno extra-insegnamento, producevano una richiesta formale al dirigente scolastico.

### 7.5.3.2 Valutazione dei DD.S.S sui personali diversi rapporti con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica

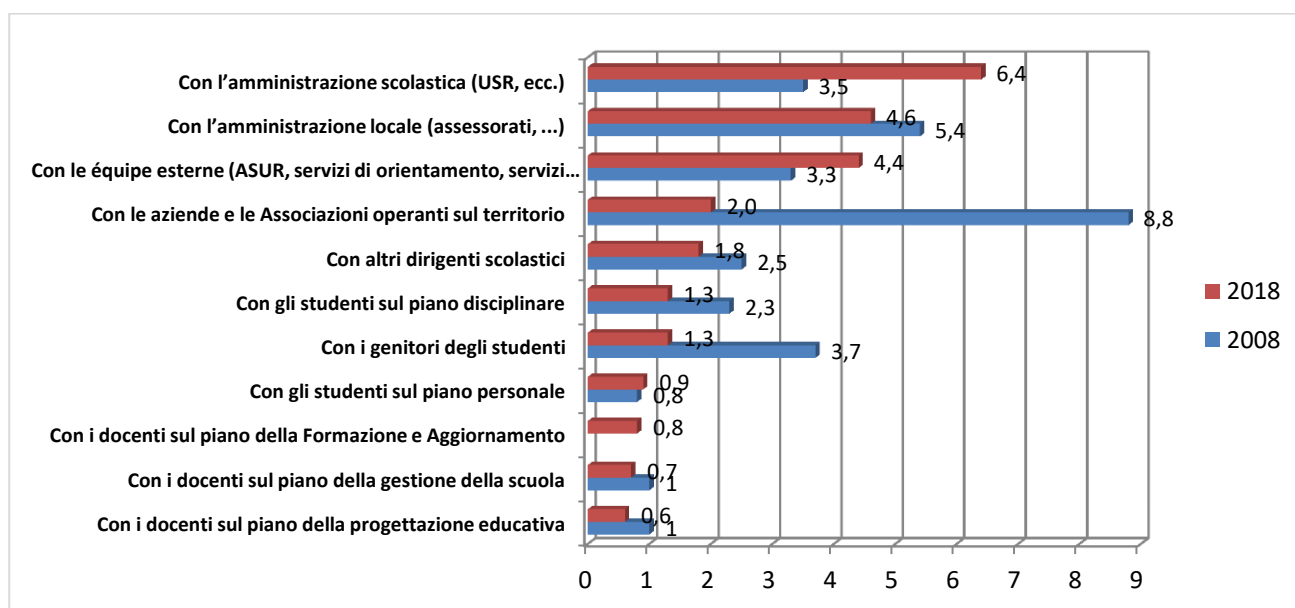
Si è ritenuto opportuno effettuare un confronto tra le due indagini anche relativamente all'*autovalutazione* che essi fanno rispetto ai *personali rapporti che intercorrono con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica*.

L'andamento generale dei dati può essere consultato nel dettaglio nelle tabelle dal n. 32 al n. 36 (in 7.5.3.2, di 9.2.2, Appendice).

Per quanto riguarda l'opzione *rapporti inesistenti*, nel confronto tra le due indagini, quasi tutte le tipologie di componenti elencate sono sostanzialmente in linea o in meno rispetto ai dati del 2008. Segno di una generale presa in considerazione. Le due criticità riscontrate sono relative all'aumento di questa modalità di risposta (+2,6%) nei *rapporti con le équipe esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psicopedagogici)*. Al contrario risultano segnalati più rapporti (-14% delle risposte "rapporti inesistenti) con *il territorio*. Anche questo è un dato importante poiché dimostra come nei dirigenti scolastici sia maturata negli ultimi 10 anni una maggiore consapevolezza delle opportunità che potrebbe offrire un rapporto più esteso e di collaborazione con il territorio

In questo paragrafo sono rappresentati graficamente i dati di confronto tra l'indagine del 2008 e quella del 2018, per rilevare gli scostamenti rispetto alle *maggiori criticità o positività* dei rapporti che intercorrono tra il dirigente scolastico e le componenti interne ed esterne.

**Grafico 18: Confronto % tra 2008/2018 sulla valutazione dei rapporti con...(variabile molto insoddisfacenti)**



Rispetto al 2008 è aumentata l'insoddisfazione del rapporto con l'Amministrazione scolastica regionale e con équipe' esterne (ASUR, servizi di orientamento).

Questi due dati sono particolarmente sintomatici di criticità nella gestione dei rapporti.

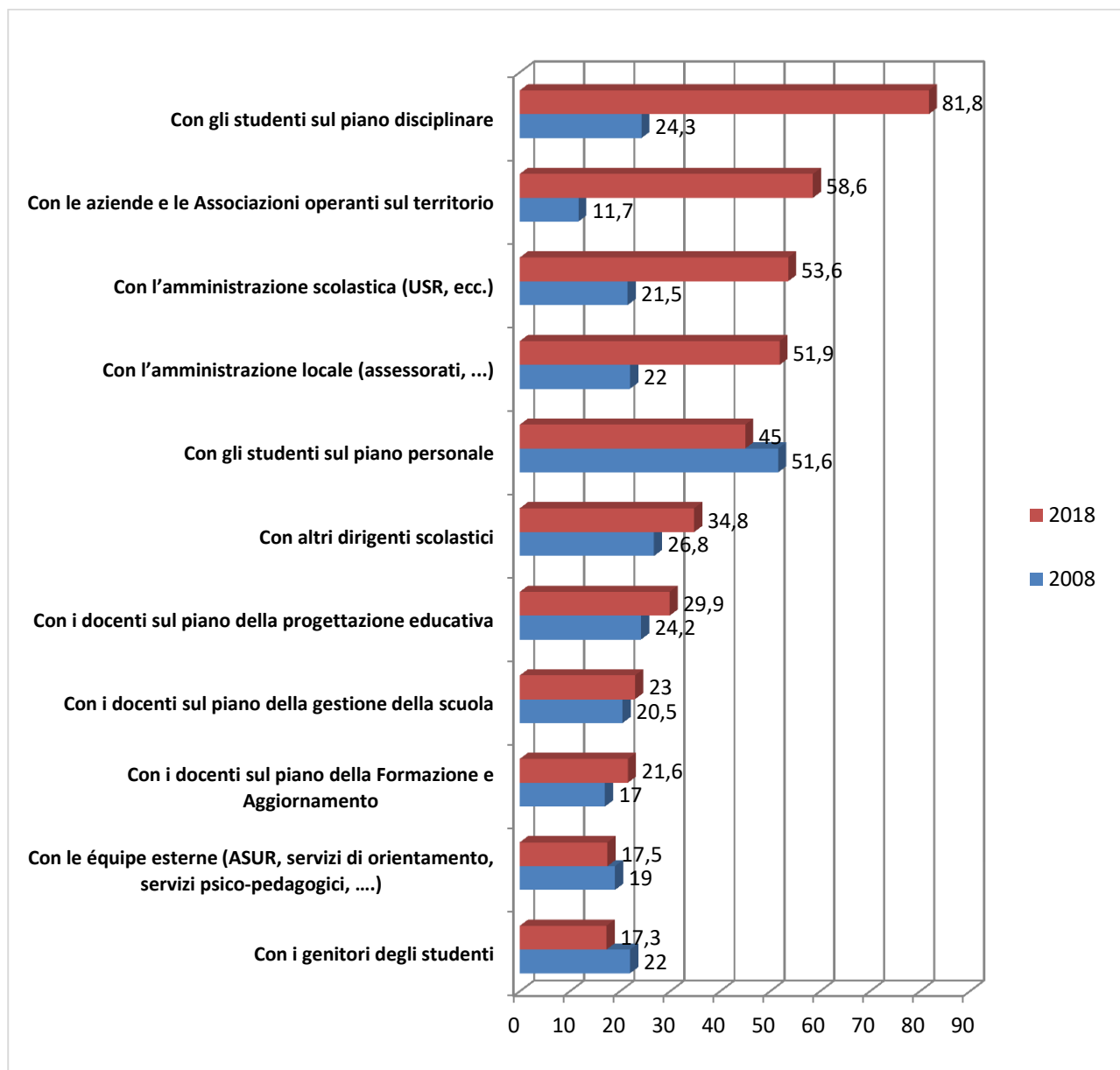
La mancata soddisfazione del rapporto con l'USR, che è un'articolazione dell'amministrazione centrale, delinea una insoddisfazione di fondo più generale che influisce sull'autonomia scolastica, sulla sussidiarietà e sul supporto che, invece, possono offrire le Aziende e Associazioni operanti sul territorio, gli altri dirigenti, l'amministrazione locale, i genitori degli studenti e gli studenti.

Talvolta l'eccessivo dirigismo amministrativo e burocratico, pone notevoli vincoli, e non aiuta effettivamente le scuole a risolvere le diverse problematiche. I dirigenti percepiscono un generale senso di smarrimento, solitudine e poco sostegno nel dirimere questioni complesse che talvolta richiedono invece flessibilità, semplificazione, libertà di azione e contestualizzazione delle questioni.

Anche l'altra criticità di insoddisfazione relativa al rapporto con équipe esterna è degna di segnalazione, poiché questo rapporto è fondamentale che sia il più soddisfacente possibile, in quanto è l'interlocutore territoriale con la scuola, che deve garantire supporto non solo per gli alunni con disabilità, ma anche per attivare tutta una serie di azioni e co-proiezioni per la promozione della salute e dei cambiamenti degli stili di vita sia degli alunni che degli adulti e famiglie.

Infine, nel grafico seguente si è ritenuto opportuno rappresentare l'andamento della polarità estrema in cui i rapporti sono molto soddisfacenti.

**Grafico 19: Confronto % tra 2008/2018 sulla valutazione dei rapporti con... (variabile molto soddisfacenti)**



Se da un lato si registrano dei peggioramenti nei rapporti con i genitori degli studenti, con gli studenti sul piano personale e con équipes esterne ASUR, dall'altro si riscontrano considerevoli scostamenti in positivo, rispetto al 2008, relativamente ai *rapporti con gli studenti sul piano disciplinare (+57,5%)*, *rapporti con le aziende e le associazioni operanti sul territorio (+46,9%)*. Dati che dimostrano da parte del dirigente scolastico una maggiore consapevolezza dell'intreccio che lega il rapporto con gli studenti ed il contesto sociale e territoriale in cui essi vivono e interagiscono.

Migliorato risulta anche il rapporto sia con l'amministrazione scolastica (USR) che con l'amministrazione locale (assessorati...) e con altri dirigenti scolastici.

Nel complesso, ancora una volta emerge la consapevolezza da parte dei dirigenti scolastici che il *trade off* tra questioni di leadership relazionale e di dimensione istituzionale amministrativa e burocratica è da ritenersi indispensabile, senza sbilanciamenti in uno o nell'altro senso.

Resta comunque da mettere in evidenza che, negli ultimi dieci anni, i personali rapporti dei dirigenti scolastici con altri attori restano notevolmente migliorati e ritenuti fondamentali ed interrelati per gestire la complessità e per costruire governance di rete ad integrazione delle funzioni.

## CAP.8 CONCLUSIONI

### 8.1 Sintesi di alcuni aspetti generali considerati nella ricerca

La ricerca di cui ho qui presentato i risultati porta a fare alcune considerazioni alla luce *delle categorie di analisi e dei modelli organizzativi* considerati, così come dei *profili di Dirigente scolastico* emersi.

In questo capitolo conclusivo cercherò anche di riflettere sui *limiti e sulle potenzialità* della ricerca nonché sulle *sfide*, da cui proseguire per l'approfondimento di alcune aree.

La ricerca in atto ha voluto fotografare *quali aspetti e funzioni sono utilizzate* più o meno dai dirigenti scolastici nella pratica e *come intervengono nella gestione delle istituzioni scolastiche*.

Come già anticipato, non esistono modelli organizzativi univoci.

È proprio la presentazione della pluralità dei modelli e l'approccio multiprospettico che deve orientare i dirigenti scolastici nella scelta del modello più idoneo alla *governance* della propria istituzione, tenendo comunque sempre in considerazione le coordinate *spazio, tempo e ambiente sociale* di riferimento, poiché *la scuola è parte di un ecosistema*.

Già nel 1995 Romei – nel considerare *la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale* – aveva sostenuto che "la scuola riproduce al suo interno - a livello di sistema complessivo, e nelle sue articolazioni operative; nei modi e con i contenuti che le sono peculiari - le caratteristiche della complessità sociale. [...] Contribuendo così a costituire con un suo apporto specifico quel capitale sociale - cioè l'insieme di fiducia, di norme di convivenza, di reti di collaborazione- che è alla base di istituzioni che funzionano, e che migliorano l'efficienza complessiva dell'organizzazione sociale."(Romei 1995; XV)

Come si è potuto constatare nell'articolazione di questo lavoro, oggi più che mai sono necessari modelli di governance innovativi, che sappiano affrontare i problemi che di fatto bloccano la gestione ordinaria delle scuole, che sappiano ripartire da elementi positivi, che possano sostenere progettazioni efficaci, percorsi didattici creativi, occasioni formative aperte al confronto per promuovere la conoscenza ed il *benessere organizzativo* nei vari contesti.

Le evidenze raccolte nella ricerca e nello studio della letteratura scientifica hanno dimostrato che un *modello di direzione innovativa* implica un ruolo di *'maestro implicito'* che, nel rapporto con il contesto scolastico, diventi capace di influire sul clima generale, per creare autentiche comunità di pratica e per promuovere l'apprendimento di competenze adeguate alla gestione di procedure sempre più complesse.

Con il passaggio da un'economia industriale ad un'economia della conoscenza e dei servizi, sia nella società che nella scuola, diventa sempre più necessario *investire in risorse umane ed intellettuali* che rafforzino la *professionalità a più livelli*.

*Le categorie di analisi* utilizzate nei modelli organizzativi considerati e nelle indagini esaminate, contengono in sé il punto di vista di osservazione dei *tre livelli principali* utilizzati nel modello teorizzato da Scott e Davis (2007): *livello sociopsicologico e intraorganizzativo, livello organizzativo, livello ecologico e interorganizzativo*.

In essi sono stati considerati alcuni *'elementi comuni'* ritenuti imprescindibili sul piano pratico, e fondamentali per arrivare a delineare i *diversi profili di Capo d'Istituto*.

In particolare sono stati considerati:

- le caratteristiche generali
- le caratteristiche dei cambiamenti *interni* (valore, cultura, ambiente)
- le caratteristiche dei cambiamenti *esterni* (competizione, innovazione, domanda pubblica, politiche dei governi)
- le strategie metodologiche
- gli strumenti,
- le competenze
- gli obiettivi e i focus
- la leadership
- la gestione dei processi
- la gestione dei progetti
- l'apprendimento e gestione della conoscenza
- la gestione delle risorse umane

- i sistemi di incentivazione
- l'uso della consulenza
- la gestione del cambiamento organizzativo.

Attraverso le indagini prese in considerazione come oggetto di studio, ho potuto constatare quanto sostenuto da Scheerens (2018:VI), secondo cui “gli approcci consigliati per il miglioramento della scuola e la riforma sistemica differiscono nella misura in cui rimangono aderenti alle evidenze empiriche”.

*Approfondendo l'analisi dei risultati* ho compreso anche quali *intrecci sottili* e profondi si possono cogliere *tra i livelli micro e macro* dell'organizzazione scolastica; come questa è cambiata nel tempo e sotto quali stimoli; come si è evoluta l'idea di leadership; quale ruolo assume il concetto di potere, di coinvolgimento delle relazioni umane, di comportamento e di cultura organizzativa; come vengono gestiti i processi comunicativi e quali sono i cambiamenti ritenuti più urgenti.

Il lavoro di ricerca, oltre che individuare i modi prevalenti di essere dirigente negli ultimi anni, ha fatto emergere anche la necessità di porre l'attenzione sui concetti di *identità della persona, identità professionale e identità sociale* distinte dai ruoli, *temi messi in evidenza da alcune recenti ricerche* (Crow, Day, Miller, 2016)

I ruoli sono scritti, deterministici e statici, le identità enfatizzano l'agire umano e sono dinamiche, rappresentano il modo in cui diamo senso a noi stessi e l'immagine di noi stessi che presentiamo agli altri.

Particolarmente interessante è stato approfondire la posizione di alcuni ricercatori tra cui Schwenk, (2002) che *collegano l'identità al processo decisionale*. Wenger (1998) attraverso le sue ricerche è giunto a riconoscere nel lavoro dei presidi, che *l'identità implica un'interazione locale-globale*.

Di conseguenza, si conviene nel sostenere che questi *punti di vista* sono strettamente connessi con le funzioni e il ruolo del capo d'Istituto, il quale è impegnato non solo in un contesto locale, ma anche in contesti più ampi di politiche e riforme. Entrambi influenzano non solo la costruzione dell'identità del dirigente scolastico, ma anche quella della comunità scolastica in cui opera.

Accanto al *concetto d'identità*, le ricerche hanno dimostrato che assume una notevole importanza anche la *dimensione emotiva*, che influisce sul comportamento del dirigente.

Le *emozioni contagiano le transazioni persona-ambiente e le relazioni di potere*, incidendo in modo diverso sul *senso di sé* e sulla *capacità di svolgere azioni efficaci*.

Come abbiamo visto nelle due indagini svolte nel 2007-2008 e nel 2017-2018, le *emozioni* influenzano molto le *identità* ed il modo in cui i dirigenti guidano gli altri, attraverso le loro relazioni ed interazioni e attraverso *le strategie di leva motivazionali* utilizzate al fine di promuovere il benessere, la soddisfazione e la realizzazione dei docenti.

Secondo Crawford (2007), *l'emozionalità* è il cuore di una *leadership educativa*.

Durante lo svolgimento delle sue funzioni, il dirigente scolastico sperimenta una serie di emozioni a volte contrastanti e cangianti, che sfidano le sue capacità di costruire e sostenere identità stabili, poiché spesso si trova a dover gestire identità multiple, in una performance continua di sé.

Quando il controllo dei suoi principi e delle sue pratiche di lunga durata viene messo in discussione, dai cambiamenti delle politiche o da nuove aspettative per gli standard; quando viene messa in discussione la sua integrità morale; o quando la fiducia e il rispetto, da parte dei genitori, degli stakeholders e dei docenti vengono erosi, il dirigente può diventare *vulnerabile* (Day, Gurr, 2014; Scribner, Crow, 2012).

A questo proposito si è osservato che *l'esercizio della narrativa* proposto da Giddens (1991) rappresenta una via per comprendere meglio la propria identità.

I capi d'istituto possono comporre le loro identità attraverso la costruzione di *autobiografie cognitive* in cui, attraverso un percorso riflessivo, descrivono: se stessi, come interpretano le esperienze e rendono espliciti i loro pensieri e obiettivi, la loro vision e mission e le loro interazioni con gli altri.

Riprendendo le proposte di Crow, Day e Miller (2016), i dirigenti scolastici potrebbero costruire narrazioni nel *contesto delle loro comunità scolastiche, nei contesti personali e nei contesti storici, culturali e politici*, tenendo presenti le categorie del *tempo* e dello *spazio*, che conducono queste narrazioni ad essere affermate, respinte, negoziate o anche modificate, a seguito delle interazioni con gli attori interni ed esterni alla comunità scolastica in cui operano.

Per la *costruzione della propria autobiografia* ci si potrebbe avvalere di alcune domande aperte tra quelle suggerite di seguito:

- Qual è la rappresentazione istituzionale che orienta il mio operare?
- Quali competenze sono necessarie da possedere ed esercitare nella società moderna?

- In che modo ho acquisito e pratico le competenze socio-emotive, di empowerment e di recupero delle qualità morali?
- In che modo posso perseguire traguardi interrogandomi su che cosa voglio?
- Come faccio a realizzare gli obiettivi prefissati?
- Attraverso quali priorità?
- Come faccio a definire i livelli di raggiungimento: quanto, in quanto tempo?
- Quali sono le caratteristiche degli stili dirigenziali emergenti, proposti dalla letteratura internazionale e nazionale, che mi possono orientare nella costruzione della governance del mio istituto?
- Come posso collegarle alla *vision* e *mission* della mia scuola, per promuovere una scuola orientata ai processi di sostenibilità e qualità conformi agli obiettivi richiesti dall'Agenda ONU 2030? Con quali strumenti, azioni e skills?

Accanto a queste, vanno sicuramente collocate, per completare il quadro di *autoanalisi ed autocostruzione della propria cultura organizzativa*, anche altre domande aperte che consentono di collegare la dimensione del *rapporto tra azione didattica e comportamento del dirigente scolastico*.

Su questo aspetto, si è ritenuto utile fare riferimento ad una esperienza condotta da Castoldi (in Cerini 2015:187), il quale ha partecipato con un gruppo di lavoro "al progetto formativo *Leadership per l'apprendimento*, promosso dal Centro per la formazione di Rovereto, rivolto ai dirigenti scolastici e ai direttori dei Centri di formazione professionale della Provincia di Trento".

Castoldi ha costruito una batteria di domande aperte, di seguito elencate, che possono orientare i dirigenti a definire meglio il loro comportamento in merito a questa tematica:

- "su quali aspetti dell'azione didattica il dirigente può svolgere un ruolo di presidio? (cosa presidiare?)
- In quali momenti del lavoro docente il dirigente può intervenire? (dove presidiare?)
- Attraverso quali forme dirette e indirette il dirigente può svolgere il ruolo di presidio? (Chi presidia?)
- Attraverso quali modalità il dirigente può esercitare le funzioni di presidio della didattica indicate? (come presidiare?)
- Come può il dirigente verificare la congruenza tra quanto dichiarato e quanto agito dai docenti?
- Quali sono i passaggi fondamentali per creare un sistema di presidio della didattica efficace?
- A quali condizioni può risultare efficace il ruolo di presidio della didattica da parte del dirigente?" (Castoldi, in Cerini a cura di, 2015:195-196).

Come è possibile constatare, questa *metodologia riflessiva e di metacontrollo*, pur avendo creato una matrice comune di domande, come traccia di riferimento, porta a costruire numerose narrazioni diverse a seconda dell'identità, dell'emotività e del comportamento del dirigente scolastico.

## 8.2 Sintesi dei risultati ricavati dalle evidenze empiriche

La comparazione tra le due indagini è stata molto utile per osservare se, e come, lo *stile di dirigenza scolastica* può influenzare il clima dell'organizzazione; può mitigare l'impatto sociale delle trasformazioni relazionali, può condizionare gli stili gestionali delle risorse umane e finanziarie, può incidere sugli aspetti pedagogici e didattici, può favorire i processi innovativi.

La varietà delle competenze richieste al dirigente scolastico si intreccia nell'effettivo svolgimento del suo lavoro quotidiano, dove la norma si manifesta nell'agire concreto.

I dirigenti scolastici, chiamati a mescolare e combinare i diversi aspetti dell'attività di leadership (manageriale, pedagogica ed altre...), operano nella consapevolezza della ***necessità di fondo di innovare la cultura organizzativa della scuola***, ma le modalità di articolazione delle diverse leadership praticate, per realizzare progetti educativi il più possibili efficaci, risultano eterogenee.

L'analisi delle dimensioni che sono sottese alle *caratteristiche individuali* e ai *comportamenti* dei dirigenti scolastici, alle attività effettivamente svolte, alle loro opinioni e percezioni di autoefficacia,

all'effettivo esercizio del potere dirigenziale e alle modalità di coinvolgimento degli altri attori del contesto scolastico, ci restituiscono anche le *differenze sulla loro vision e mission*.

Nel delineare una *sintesi ragionata* ed interpretativa, sulle evidenze empiriche rilevate, ho cercato di individuare le *principali dinamiche di cambiamento* emerse dal confronto dei dati fra le due indagini 2017-2018 e 2007-2008.

L'articolazione della sintesi è stata strutturata su *tre macro aree* che implicano comunque diversi intrecci con i livelli micro. Esse sono: *Principi guida ritenuti fondamentali per lo svolgimento del ruolo dirigenziale; Percezione del proprio ruolo istituzionale; Attività quotidiane o periodiche effettivamente svolte*.

Prima di articolare le tre macroaree si ritiene fondamentale tener presente le differenze tra le *caratteristiche sociodemografiche* emerse dalle due rilevazioni.

Contrariamente all'indagine del 2007-2008 in cui con il 55,9% c'era una maggiore rappresentanza dei dirigenti del II ciclo, in quella del 2017-2018 hanno partecipato con il 61,2% prevalentemente i dirigenti del I ciclo.

Nell'arco di dieci anni sono aumentate le dirigenti di genere femminile più del doppio dei colleghi di genere maschile. Il 48,4% dei DD.SS. proviene dal concorso del 2011, sono più anziani di età rispetto ai colleghi dell'indagine 2007-2008, hanno meno anni di servizio e minore continuità nella scuola che attualmente dirigono.

La caratteristica della flessibilità al cambiamento è diventata quasi strutturale e non per libera scelta, soprattutto se a questa si aggiunge anche la loro disponibilità a dirigere altri istituti con più plessi, in qualità di reggenti, la cui *reggenza* non viene sempre imposta, ma scelta da loro stessi per assolvere ad una necessità dell'amministrazione o per arricchire le esperienze lavorative nel proprio curriculum.

I dirigenti scolastici oggetto di analisi nell'indagine 2017-2018 svolgono *attività di docenza in corsi di formazione, collaborano con le Università, aderiscono a reti e partecipano alle sperimentazioni*.

Considerando tutte queste attività che il dirigente scolastico porta avanti, talvolta anche contemporaneamente, si potrebbe definire un *dirigente che si mette in gioco*, aperto alle conoscenze, alla flessibilità dei cambiamenti, che con spirito di servizio intende incidere sul rinnovamento della scuola, attraverso l'assunzione di maggiori responsabilità necessarie per dirigere un'organizzazione complessa.

Nell'ultima indagine un dato significativo su cui porre attenzione è il numero crescente di dirigenti che provengono dalla docenza nella scuola *dell'infanzia, primaria ed istituti tecnici*, mentre nell'indagine precedente il primato era di chi aveva svolto la docenza nei licei e secondaria di I grado.

Questa ampliata e variegata provenienza potrebbe influire anche nelle varie governance e forme di leadership utilizzate, in quanto, il background professionale di provenienza, può influenzare sulle azioni di governo dei dirigenti scolastici.

In questo arco temporale tra le due indagini è cresciuta altresì *la qualificazione formale* dei dirigenti scolastici con *titoli post laurea*, presumibilmente per due principali motivi:

- per aumentare la conoscenza personale, per imparare a gestire meglio la complessità e per rispondere in modo efficace alle nuove mutate esigenze, con capacità di flessibilità, gestione ed adattamento a situazioni sempre inedite;
- per maturare, attraverso questi titoli, punteggi aggiuntivi necessari nella definizione di graduatorie dei concorsi.

Negli ultimi dieci anni *sono aumentati* anche i valori percentuali di chi proviene da percorsi formativi di *lauree del gruppo scientifico, economico, giuridico e sociale*, con leggera diminuzione di quelli che provengono da percorsi formativi umanistici.

Nel complesso, viene fuori un quadro positivo tanto da condurre il 78% dei DD.SS. ad affermare che, nonostante tutte le difficoltà, *rifarebbero la scelta di diventare dirigente scolastico*.

### **8.2.1 Principi guida ritenuti fondamentali per lo svolgimento del ruolo dirigenziale.**

Per delineare quest'area sono stati presi in considerazione le *opinioni dei dirigenti scolastici sugli attori del contesto organizzativo, sulla preparazione dei docenti, sui temi di aggiornamento più utili, sulla riuscita scolastica degli alunni, sui cambiamenti del contesto scolastico, sul processo di riforma e sugli ulteriori interventi normativi*.

Esaminando *le opinioni sugli attori che si muovono nel contesto organizzativo* si è osservato che, negli ultimi dieci anni, se la considerazione sul Consiglio d'Istituto è rimasta invariata in termini di massima opportunità, non lo sono altrettanto sia *le norme che regolano i processi di lavoro*, sia *il collegio dei docenti*, sia *le amministrazioni di livello locale* sia *le rappresentanze sindacali RSU*, che invece aumentano le loro % sulla gradazione di massimo *vincolo*.

Si è percepita una situazione quasi capovolta nel tempo, soprattutto per quanto riguarda le norme e gli organi collegiali.

Sui temi della *formazione*, i dirigenti ritengono che *i docenti*, a differenza di 10 anni fa, sono ancor *meno preparati: sulla normativa scolastica* con uno scarto di - 18,3% e *sull'utilizzo a fini didattici delle innovazioni tecnologiche* con uno scarto di -9,6%.

Ritengono che *i docenti sono più preparati* sulla conoscenza dei concetti delle materie insegnate e *meno preparati* sul CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), sullo sviluppo delle competenze trasversali e loro certificazione, sulla cultura dell'appartenenza ad un'unica comunità umana e della cittadinanza globale, sui processi di valutazione del sistema scolastico, sull'utilizzo a fini didattici delle tecnologie, sui percorsi di orientamento.

Dichiarano che *i temi di aggiornamento più utili* siano la progettazione del curricolo per competenze, valutazione delle competenze raggiunte, creazione ed utilizzo dei diversi ambienti di apprendimento, uso delle innovazioni tecnologiche, gestione dell'inclusione e differenziazione, valutazione apprendimenti degli alunni.

Questi temi se ben padroneggiati dai professionisti aiutano a dominare l'incertezza e a convivere con essa.

Il dirigente che pone maggiore attenzione sulla necessità di curare la *formazione specifica* dei docenti privilegiando e scegliendo alcune tematiche piuttosto che le tematiche più generali, esprime una consapevolezza di quelli che sono *i principi guida*, *i valori*, *la vision* che intende perseguire per la governance del proprio istituto.

Articolando in modo trasversale ed armonico le tematiche formative sopra citate, il D.S. costruisce *l'identità sociale del proprio istituto*, e pone le basi per realizzare una *comunità educante diffusa e dialogante* su saperi reticolari ed interdipendenti, transcalari, decentrati che sviluppino costantemente il senso di corresponsabilità in tutti, docenti, personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliario), studenti e famiglie.

La situazione immersiva della *gestione delle corresponsabilità* aiuta gli studenti ad apprendere meglio e in sicurezza, i docenti a rendersi più protagonisti della costruzione del sapere e del piacere che ne deriva dall'apprendimento soprattutto nelle situazioni inedite, le famiglie a seguire meglio i percorsi formativi dei figli, il personale ATA a sentirsi maggiormente valorizzato poiché attori determinanti per il buon funzionamento strutturale ed organizzativo dell'istituto, gli Enti Locali ad offrire partnership e supporto per la realizzazione di quanto co-progettato per il buon andamento ed interesse di tutti. Ciascuno può fare la propria parte anche se con gradi e ruoli differenti.

Confrontato il *grado di autovalutazione che i dirigenti scolastici danno sui propri rapporti personali con diversi soggetti*, è possibile riscontrare che rispetto al 2008 è aumentata la soddisfazione dei rapporti con gli studenti sul piano disciplinare, con le aziende operanti sul territorio, con USR (Ufficio Scolastico Regionale) e amministrazione locale, è invece *diminuita la soddisfazione* per i rapporti con gli studenti sul piano personale, con i docenti sul piano della progettazione educativa, sul piano della gestione della scuola e ancor meno sul piano della formazione e con *équipe ASUR* (Azienda Sanitaria Unica Regionale).

Questi rapporti, invece, andrebbero migliorati perché potrebbero rappresentare lo snodo per la risoluzione di diverse problematiche già evidenziate.

Per quanto riguarda l'aspetto dei *rapporti del dirigente scolastico con gli studenti e le famiglie* possiamo rilevare che si è rilevato un profilo di dirigenti prevalentemente consapevoli della necessità di utilizzare diverse misure o figure professionali che possono aiutare e supportare in modi diversi tutti gli studenti nella riuscita scolastica.

Tra quelle menzionate nel questionario, assumono maggiore importanza e necessità quasi prioritaria, *la presenza di uno psicologo scolastico*, *la comunicazione e collaborazione con i genitori*, *le politiche di contrasto alla violenza di ogni genere*, *i corsi L2 (lingua seconda) per gli immigrati*, *promozione di attività sportive a scuola*. Sono anche consapevoli della *necessità di porre pari attenzione a tutti i tipi di studenti e sostenere quelli con DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento)*, *BES (Bisogni Educativi Speciali) e disabilità*.

I dirigenti scolastici ritengono che i problemi familiari, il disinteresse delle famiglie, i problemi comportamentali, le risorse umane inadeguate delle scuole, i processi di insegnamento inadeguati, influiscono maggiormente sull'apprendimento significativo degli alunni e sulla transizione al grado di istruzione successivo. Si reputano personalmente preparati per la gestione di studenti di altra nazionalità e con disabilità.

Purtroppo non praticano nessuna *forma di partecipazione degli studenti*, tranne che per il *sostegno tra pari* utilizzato specialmente dai dirigenti più giovani di età e di servizio, di genere maschile, provenienti dal gruppo lauree scientifiche ed operanti negli istituti comprensivi del Nord.

La maggioranza dei dirigenti oggetto di analisi, rispetto ai *cambiamenti avvenuti negli ultimi dieci anni*, ritiene di essere *molto soddisfatto* per l'introduzione ed utilizzo dell'organico di potenziamento e della realizzazione del PDM (Piano di Miglioramento) e *meno soddisfatto* per la mancata realizzazione di una governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo, per la mancata realizzazione dell'Autonomia scolastica e per il sistema di formazione iniziale di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado.

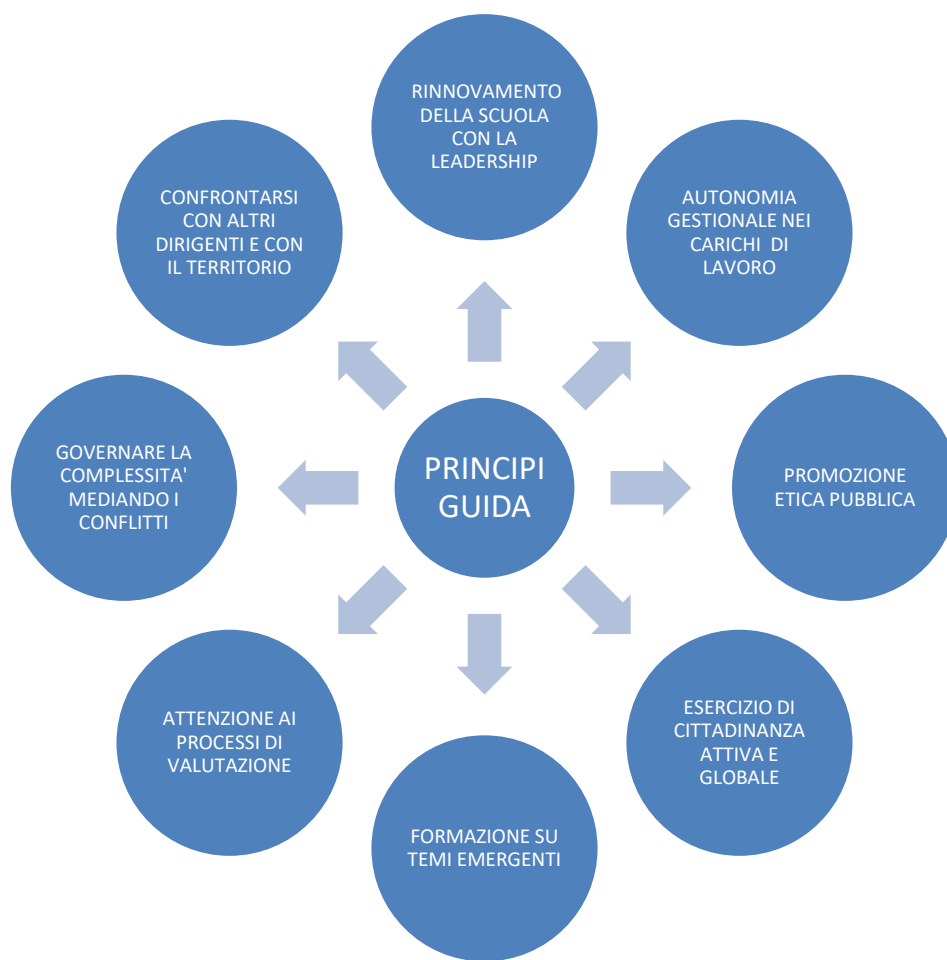
Sono più insoddisfatti le dirigenti di genere femminile, dai 51 anni in su e con più anni di servizio, sia per autonomia che per la governance funzionale, mentre le dirigenti più giovani sono maggiormente insoddisfatte per il sistema di formazione iniziale di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado. Sono più scontente le dirigenti del Sud ed Isole con titolo post laurea che dirigono I.C. del gruppo lauree scientifico.

Tra i *cambiamenti che i dirigenti ritengono siano più urgenti* da affrontare si individuano: l'assegnazione dei docenti di potenziamento con professionalità corrispondenti alle richieste delle scuole, la riforma degli organi collegiali, la riforma della normativa di tutta la P.A tra cui la Scuola, l'attuazione di una reale Autonomia anche economica, reclutamento e valutazione dei docenti, la presenza di una figura professionale psico-pedagogista nella scuola ed una formazione di qualità del personale scolastico.

Al termine di questo confronto diacronico tra le due indagini, la fotografia circa le caratteristiche delle dinamiche sui principali cambiamenti avvenuti ci restituisce un *profilo di dirigente* professionalmente più preparato, orientato a garantire la massima funzionalità di gestione istituzionale della scuola che dirige, coadiuvato da figure apicali di riferimento del suo staff di collaboratori, proteso a svolgere un ruolo di mediazione dei conflitti tra docenti e famiglie, soddisfatto del rapporto con gli studenti e meno del rapporto con i docenti sul piano della formazione e della didattica, aperto alle dinamiche del contesto sociale in cui è radicato l'istituto, aperto al confronto con altri dirigenti ed amministrazioni locali, meno proteso alla gestione organizzativa in modo esteso e democratico.

Il grafico seguente illustra in estrema sintesi i principi guida ritenuti fondamentali dai dirigenti scolastici oggetto dell'indagine 2017-2018.

Grafico 1: Principi guida prevalenti



### 8.2.2 Identità professionale

Per delineare quest'area sono stati presi in considerazione alcuni aspetti che afferiscono *all'identità personale e professionale*, che tengono conto: **delle motivazioni iniziali, della formazione, dell'efficacia percepita e della soddisfazione sulla condizione di dirigente scolastico.**

Considerando *le motivazioni iniziali prevalenti* nel 2017-2018 rispetto ai valori percentuali del 2007-2008 troviamo tutte le *implicazioni legate al nuovo ruolo* (volontà di incidere sul rinnovamento, desiderio di dirigere un'organizzazione complessa) mentre diminuiscono le percentuali legate all'insoddisfazione per il ruolo di docente.

Nel 2007-2008, *la maggiore motivazione iniziale era legata alla mobilità di carriera* (desiderio di assumersi maggiori responsabilità, impiegare diversamente la professionalità, avere relazioni con il contesto esterno, riconoscimento della funzione sociale e maggiore retribuzione).

Quello che resta da approfondire è *in che modo* i dirigenti incidono effettivamente sul nuovo ruolo e qual è la tipologia di governance che pongono in essere.

Un dato da considerare come sentinella, che spingerebbe alcuni dirigenti ad intraprendere il ruolo di dirigente scolastico è il maggior scarto percentuale *in più* che si registra nel 2017-2018 circa *l'aumentata insoddisfazione didattica*, forse perché, alcuni docenti essendo consapevoli dei cambiamenti in atto e delle nuove richieste di competenze sociali, etiche e civiche, avendo aumentato le proprie conoscenze attraverso percorsi di studio post laurea, non trovano nello svolgimento del ruolo di docente la possibilità di poter incidere sul cambiamento.

Nella loro funzione di docenti, spesso non hanno piena autonomia per modificare la propria didattica, sia per indicazioni diverse imposte dai dirigenti da cui dipendono e devono fare riferimento, sia per il comportamento di alcuni colleghi, che manifestano delle resistenze a sperimentare soluzioni didattiche ed organizzative più innovative e flessibili rispondenti alle nuove necessità di alunni e famiglie.

Di fronte a tale situazione si ipotizza che sorge la voglia di intraprendere la carriera dirigenziale sperando di avere *più autonomia gestionale per incidere sul rinnovamento della scuola*.

A seguire a queste, si aggiungono successivamente tutte quelle motivazioni legate all'avanzamento di carriera non previsto per il ruolo di docente.

Esaminando gli *ambiti della formazione* e le modalità di ricezione emerge che rispetto al 2007-2008 ci sono delle marcate carenze di formazione non ricevuta sulla gestione del bilancio e delle risorse finanziarie e sulla valutazione dell'insegnamento, mentre le altre tematiche pur subendo un generale trend di decremento hanno minori scarti percentuali, ad eccezione della formazione sulla normativa di riferimento e sulla valutazione del sistema scolastico, che pur essendo avvertite nel 2007-2008 come priorità, nel 2017-2018 mostrano uno scarto maggiore in riduzione di interesse, poiché sono esigenze formative probabilmente colmate nel tempo.

Tra le tematiche di formazione *più auspiccate* dai dirigenti scolastici nel 2017-2018 e raggruppate in *cinque dimensioni latenti* prevalgono quelle afferenti alle *competenze sociali e civiche* (promozione di etica pubblica, piano per l'educazione alla sostenibilità, promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva, educazione al rispetto delle differenze), a seguire troviamo *organizzazione e gestione interna, leadership, normativa ed infine didattica innovativa e valutazione*.

Come si ricava da questa piccola graduatoria sembra esserci una *controtendenza* anche nella formazione auspicata dai dirigenti scolastici, non più legata prevalentemente al *modello* manageriale, ma a quello *sociale e ad integrazione delle funzioni*.

Cominciano a farsi strada nuove esigenze, per comprendere e poter gestire i cambiamenti sociali in atto.

In effetti, questa è una risposta ad alcune delle domande di ricerca di questo percorso dottorale.

I dirigenti avvertono, tali tematiche, come parte integrante della loro formazione ed auspicabile da possedere, per poter svolgere con efficacia, attraverso la gestione dei diversi processi comunicativi e dell'emozionalità, anche il ruolo di *Leader educativi*.

A tal proposito, si può ben comprendere come la dimensione *della leadership* è ritenuta fondamentale in questa macro area, relativa alla percezione prevalente dei dirigenti scolastici sul proprio ruolo.

La leadership è cambiata nel tempo e sotto differenti stimoli, generando modi di essere e di rapportarsi svariati.

Come abbiamo osservato nei capitoli precedenti c'è una forte correlazione fra gli stili di leadership e le modalità di funzionamento delle scuole.

L'abilità di governance vede fortemente correlate la dimensione organizzativa con quella *della leadership*, attraverso cui è possibile individuare le transazioni tra persona-ambiente, le relazioni di potere, la cultura, la dimensione emotiva.

Sono proprio quest'ultimi elementi che aiutano i dirigenti a percepirsi più o meno *efficaci* nelle azioni o processi che portano avanti.

Continuando il percorso esplorativo sulle caratteristiche delle dinamiche principali di cambiamento emerse dal confronto tra le due indagini, molto interessante è stato comprendere come è variata *la loro opinione sullo svolgimento del ruolo di dirigente scolastico*.

Per quanto riguarda *l'efficacia percepita* possiamo distinguere le peculiarità afferenti alla *dimensione istituzionale* e quelle afferenti alla *dimensione di leadership*.

Nella *dimensione di funzionamento dell'istituzione*, se da un lato troviamo una situazione *quasi uguale* rispetto al sentirsi efficaci nel: gestire i rapporti sindacali con la RSU (Rappresentanza Sindacale Unitaria), essere un esperto della normativa scolastica, fare da tramite tra la scuola e gli enti locali, i dirigenti dell'indagine 2018 si percepiscono meno efficaci a conoscere la validità e l'adeguatezza dell'insegnamento praticato dai docenti nonché la modalità di come effettivamente questi svolgano le attività d'insegnamento coerenti con il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e le pratiche didattiche innovative.

E' come se *mancasse*, ai dirigenti scolastici, uno strumento, democratico e rispettoso della libertà di insegnamento, per *valutare l'attività d'insegnamento*.

Restano importanti, ma su un piano più marginale, l'inefficacia percepita per il reperimento di risorse economiche e la gestione della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

I dirigenti che si *sentono più efficaci* nel gestire gli strumenti tecnici, con procedure rigide per indirizzare la loro azione dirigenziale verso fini prestabiliti, tendono ad essere *leader ricettivi ed adattivi* che sanno più uniformarsi ad esigenze e pressioni sociali e meno a quelle reali richieste dal contesto in cui operano.

Guardando invece alla *dimensione di leadership* proiettata ad orientare l'indirizzo complessivo dell'istituto, troviamo un *miglioramento ed un aumento di autoefficacia* sulle azioni di: *fare da conciliatore tra le famiglie e i docenti, consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano*.

Queste due azioni sembrano mostrare che nei dirigenti scolastici del 2018, prevale una spiccata *propensione al supporto e alla mediazione* protesa ad appianare le tensioni e prevenire gli eventuali contenziosi.

Invece, *diminuisce* l'autoefficacia sui temi che rientrano nella *leadership organizzativa*, fornire una visione complessiva (vision) sulle questioni di fondo della scuola, stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola, creare un clima cooperativo tra i docenti della scuola, promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola, sostenere i docenti nei momenti di difficoltà.

Questo è un dato interessante da approfondire e verrebbe da chiedersi *perché si sentono meno efficaci su queste azioni?*

Se si parte dal presupposto teorizzato da Barnard (1938), secondo cui la *concretizzazione* della vision e mission della governance di un dirigente, ricade *nell'area della disponibilità degli attori di un'organizzazione*, i quali cercano di raggiungere gli scopi prefissati con senso del dovere, con professionalità, con appagamento e soddisfazione reciproca, allora possiamo comprendere il senso di inefficacia che percepiscono i dirigenti scolastici nel praticare le azioni sopra menzionate.

Le cause sono diverse, non sempre imputabili al loro comportamento, alla loro personalità o al contesto in cui operano, probabilmente manca anche a loro una formazione specifica, pratica ed in contesto reale, che consenta di conoscere e sperimentare personalmente le dinamiche efficaci e collaborative che si attivano quando si orienta la governance di un'organizzazione sulla *valorizzazione delle disponibilità degli attori e sul loro coinvolgimento corresponsabile*.

La teoria dei costi e degli incentivi proposti da Barnard torna ancora attuale, poiché rappresenta un'efficace strategia di controllo sociale, basata su un sistema formale di distribuzione di premi o sanzioni.

Coordinare ed orchestrare la complessità, tenendo presenti i cambiamenti e saperli governare è compito primario di un leader ancor più se questo oltre ad essere leader *organizzativo* è chiamato ad essere anche *leader educativo*.

Per completare la descrizione di questa macro area è stato utile conoscere anche il *grado di soddisfazione della condizione di dirigente scolastico*.

Dalle indicazioni ricavate nell'indagine 2017-2018 e confrontate con quelle del 2007-2008 su questo aspetto, è possibile cogliere una *maggiore insoddisfazione da parte dei dirigenti scolastici* per l'orario di lavoro, per la retribuzione, per la possibilità di lavorare serenamente, per gli stimoli culturali e professionali che si trovano nel lavoro, per le risorse di organico della scuola, afferenti *all'aspetto gestionale*.

Queste criticità andrebbero analizzate tutte singolarmente per comprendere le cause politiche e sociali che le determinano, le conseguenze che possono provocare, e per individuare le possibili ed eventuali soluzioni di miglioramento.

Pur non essendo oggetto di trattazione in questo lavoro di ricerca, ciò che si può comunque affermare e constatare è che questo cambiamento nel grado di soddisfazione è sintomatico di diversi fattori di malessere, curabili intervenendo politicamente e socialmente con modelli organizzativi più sostenibili, più efficaci, più stimolanti culturalmente, più comunitari, più integrati e più flessibili.

Ad un grande sforzo lavorativo in termini di ore ed energie spese, spesso non corrisponde una soddisfacente e positiva ricaduta sia in termini di percezione di benessere che di risultati.

Invece, i dirigenti *sono più soddisfatti* generalmente per il *riconoscimento interno* da parte dei docenti, del personale ATA e degli studenti e per il *riconoscimento esterno* da parte dei genitori e del contesto sociale. Queste dimensioni sono riconducibili più *all'aspetto relazionale* che alla gestione delle risorse e del potere, soprattutto quello di poter reclutare i docenti in base alla preparazione, all'abilità, all'esperienza professionale e alla preparazione competente per gli alunni con DSA/BES/disabilità.

Si potrebbe ripartire da queste caratteristiche individuate, al fine di trovare la cura per cambiare le prassi già ed ancora in uso, talvolta obsolete, rigide, inefficaci e dispendiose di energie.

Costruire governance per poter lavorare serenamente e con il benessere di tutti gli attori è ancora possibile, se si innescano delle *dinamiche virtuose e cooperative basate sulla corresponsabilità* di tutti gli attori che afferiscono alla comunità educante allargata, se si aumentano le risorse di organico di personale, se si utilizzano tutte le risorse umane e professionali di cui la scuola dispone, per lavorare con classi meno numerose, aperte, e gestibili in piccoli gruppi con ambienti di apprendimento differenti.

### 8.2.3 Attività quotidiane o periodiche che svolge

Per delineare quest'area sono state prese in considerazione le *attività che il dirigente svolge* sia quotidianamente che periodicamente.

In base a queste, *emerge anche l'idea di identità personale del dirigente scolastico*, in quanto soggetto costantemente coinvolto in prima persona nelle interazioni locali e globali, micro e macro che influiscono nel suo processo decisionale e nella governance interna ed esterna.

Proseguendo il viaggio esplorativo sulle caratteristiche delle dinamiche principali di cambiamento, l'indagine in esame ci ha consentito di confrontare anche *come si è modificato il lavoro del dirigente scolastico* negli ultimi 10 anni.

E' rimasto *invariato* il dato percentuale sull'azione di *parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici*, mentre su 21 attività proposte nel questionario in comune con le due indagini, 14 risultano in *diminuzione*, soprattutto quelle afferenti al *confronto con i docenti e studenti* della propria scuola per parlare di *questioni organizzative* di ampio respiro, per progettare lo sviluppo di attività didattiche innovative e parlare con gli studenti di futuri percorsi scolastici formativi ed orientativi.

Considerando le *otto dimensioni latenti* individuate nell'indagine 2017-2018, si potrebbe stilare una classifica delle azioni poste in essere dai dirigenti scolastici tenendo conto delle *maggiori frequenze percentuali* registrate per ciascuna variabile temporale.

*Quotidianamente o quasi* l'80,6% per rapportarsi con il DSGA (Direttore dei Servizi Generali Amministrativi) su questioni gestionali, il 46,4% per studiare la normativa e le disposizioni da applicare nella governance della scuola, il 40,6% per raccogliere il punto di vista dei genitori relativamente alle questioni didattiche dei propri figli. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione studio e applicazione della normativa*.

*Una volta alla settimana* il 24,5% per parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione di riferimento per gli studenti*

*Una volta ogni 15 giorni*, il 16,5% per appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti, il 15,8% per parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, il 14,1% per confrontarsi con gli altri dirigenti scolastici. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione conciliazione dei conflitti interni*.

*Una volta al mese circa*, il 34,4% per partecipare ai consigli di classe, il 28,6% per partecipare ai consigli d'istituto, il 27,3% per riunirsi con i docenti ed indicare loro le linee di sviluppo della scuola, il 27,1% per riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione di programmazione e promozione della didattica e della scuola, nonché coordinamento intraistituzionale*.

*Ogni bimestre circa*, il 69,4% per partecipare ai collegi dei docenti, il 58,5% per partecipare ai consigli d'istituto, il 43,8% per partecipare ai consigli di classe, il 30,8% per riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione di gestione organizzativa e valorizzazione del personale scolastico*

*Qualche volta l'anno*, il 59,4% per partecipare agli scrutini, il 51,6% per presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze), 51% per parlare con possibili finanziatori della scuola, il 44,6% per parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici formativi, il 43,6% per incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali), il 43,5% per organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale, il 43% per gestire contenziosi. Queste attività, nella nostra ricerca, afferiscono alla *Dimensione contatti interistituzionali / networking con i rappresentanti delle istituzioni locali e gli altri dirigenti scolastici*,

dimensione pubbliche relazioni con i soggetti pubblici e privati del territorio.

Mai, il 20% per presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze), il 16,3% per parlare con possibili finanziatori della scuola, il 14,5% per parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola, .

Tra tutte le dimensioni elencate *quella organizzativa risulta più carente*, sia rispetto all'assenza di partecipazione e considerazione degli studenti nel processo organizzativo dell'istituto, sia per la frequenza di ogni bimestre circa per i docenti, sia per assenza completa di coinvolgimento del personale ATA nel processo organizzativo condiviso, forse perché quest'ultimi sono gestiti direttamente dal DSGA.

Nella generale ed ampia dimensione della gestione organizzativa e valorizzazione del personale, sembra mancare l'anello di congiunzione di dialogo tra le varie componenti, che operano in modo slegato ognuno per il proprio ambito di competenza, senza il reciproco intreccio dei bisogni o verifica delle ricadute di azioni poste in essere.

Questo potrebbe rappresentare un vero limite per la costruzione di una *Comunità educante allargata*.

Guardando alla specificità del quadro d'insieme presentato, si ricavano i seguenti elementi da aggiungere all'identikit del profilo di dirigente scolastico in considerazione.

Le otto dimensioni considerate sono prevalentemente praticate dalle dirigenti di genere femminile, di età comprese tra i 39-50 anni, tranne che per i dirigenti con più di 60 anni di età in cui prevale la dimensione di riferimento per gli studenti, e quelli di 51-55 anni in cui prevale il coordinamento intraistituzionale.

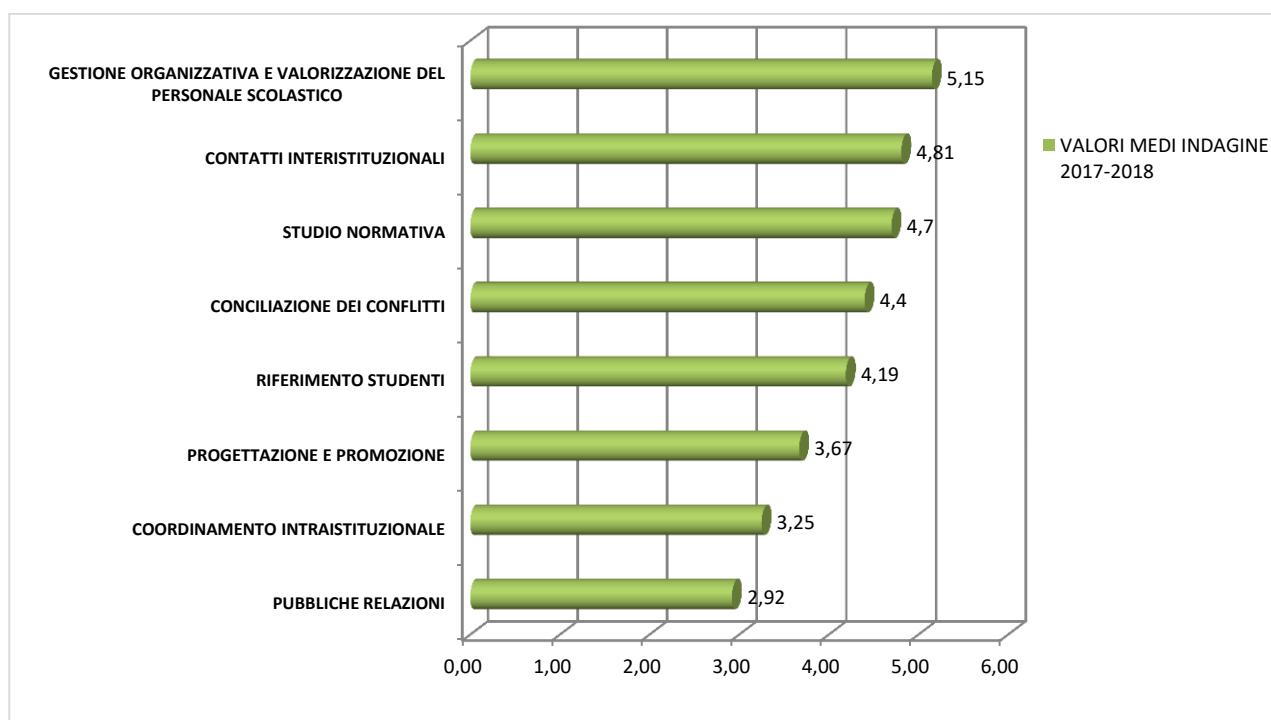
Sono prevalentemente praticate dai dirigenti del Sud ed Isole in tutte le dimensioni , con titolo post-laurea e del gruppo scientifico, con pari percentuale con il gruppo economico giuridico sociale solo per l'area di progettazione e promozione della scuola, aspetto quest'ultimo legato alla *governance di new public management*.

Sono prevalentemente praticate dai dirigenti con meno anni di servizio che operano negli Istituti secondari di secondo grado e senza incarichi di reggenza. Quelli in reggenza e di genere maschile, utilizzano prevalentemente le dimensioni di pubbliche relazioni e quella dei contatti interistituzionali.

Particolarmente indicativo è il dato secondo cui i dirigenti di genere maschile, più anziani di età e anni di servizio, con laurea, sono maggiormente portati ad utilizzare la *dimensione di riferimento per studenti*, specialmente negli Istituti secondari di secondo grado.

Il grafico seguente, ricavato dalla tabella 10: Frequenza nello svolgimento delle attività di dirigente scolastico (valori medi) riportata nel cap.6, ci illustra l'andamento generale.

**Grafico 2: Frequenza nello svolgimento delle attività di dirigente scolastico (valori medi)**



Il dirigente scolastico del 2018 a differenza di quello del 2008 dà più importanza a gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori, talvolta anche per fare marketing verso l'utenza soprattutto in fase d'iscrizione degli alunni.

Ad offrire ulteriori elementi a queste analisi di confronto, si aggiungono altri indicatori che entrano in gioco nella governance interna ed esterna della gestione.

Il focus di attenzione su queste dinamiche va posto sempre *sul comportamento del dirigente scolastico* nella gestione della *centralità della decisione, nei processi di valutazione* utilizzati, nella sua *modalità sia di coinvolgimento* degli attori che *di comunicazione* interna ed esterna.

Dall'indagine 2017-2018, si possono ricavare le seguenti informazioni.

Per quanto *riguarda la centralità della decisione* i dirigenti oggetto di esame si consultano *spesso* al 90,9% con i collaboratori del dirigente scolastico e al 79,1% con il DSGA, seguiti al 69,4% dai docenti con funzioni strumentali. Collegio docenti e Consiglio d'Istituto si collocano sotto il 50%. A tenere maggiormente in considerazione il parere dei docenti con funzioni strumentali sono le donne, più anziane di età con servizio tra 4-7 anni, del Nord con titolo post-laurea del gruppo di lauree economico-giuridico sociale, in servizio negli istituti comprensivi.

Questo segnale di apertura e di presa in carico dei vari ambiti e compiti assegnati alle funzioni strumentali, non sembra essere preso in considerazione dai dirigenti più giovani di età e di servizio, operanti in altre regioni e provenienti prevalentemente dal profilo di studi umanistici.

I dirigenti del Sud, di età intermedia e più anziani di carriera prediligono *spesso* prendere decisioni prevalentemente nel Collegio docenti e nel Consiglio d'Istituto attenendosi alle competenze di ciascun organo collegiale.

Solo *alcune volte* vengono accolti i pareri di altri docenti della scuola, di consulenti esterni e di dirigenti di altri Istituti.

I dirigenti scolastici quando devono prendere decisioni non consultano *mai* le opinioni del comitato per gli studenti e quelle dei funzionari ministeriali.

Guardando ai dati della rilevazione 2007-2008 si deduce che il dirigente scolastico faceva prevalentemente riferimento al Collegio docenti, al Consiglio d'istituto, agli altri docenti della scuola, ai funzionari ministeriali e ai consulenti esperti. Creava quasi un cerchio magico in cui tutti gli attori percepivano che la loro opinione era presa in considerazione, poi veniva confrontata con quella dei funzionari ministeriali e dei consulenti esperti compresa l'Università, e successivamente veniva rimessa in circolo attraverso una formazione e consulenza esperta e qualificata maturata dalla condivisione.

C'era una reale occasione di crescita umana e professionale reciproca, stimolante e proattiva verso la ricerca di soluzioni nuove e migliorative. Era una ricerca-azione sui bisogni reali della scuola, dei docenti, degli alunni delle famiglie e anche del personale ATA che si sentiva coinvolto e valorizzato.

Ora non è più così. Lo scenario è cambiato.

*Negli ultimi 10 anni il dirigente quando deve prendere decisioni si consulta con i suoi stretti collaboratori* da lui scelti non sempre con criteri trasparenti, con il DSGA, con i docenti funzioni strumentali e con i dirigenti di altri istituti.

Come si può notare la *centralità di consultazione e decisione* è posta in capo a poche persone, non sempre rappresentative della maggioranza, che prendono decisioni personalmente, senza neanche consultarsi con gli altri colleghi docenti. Quest'ultimi si ritrovano ad assumere ruoli adattivi ed esecutivi senza il giusto e necessario coinvolgimento emotivo e professionale. Questo atteggiamento passivo nei docenti non coinvolti nella decisione, porta con il tempo a generare una erosione della motivazione a spendersi oltre i propri limiti per il bene e servizio della comunità scolastica. Porta a chiusure, rigidità, assenza di spirito d'iniziativa e di motivazione ad agire, alla morte professionale che non riesce più ad autorigenerarsi quotidianamente, non riesce più ad essere generatore di creatività, flessibilità e risoluzione di problemi complessi.

Se a tutto questo aggiungiamo anche il dato secondo cui i dirigenti dell'indagine 2017-2018, *non coinvolgono gli studenti nelle questioni organizzative dell'istituto*, possiamo ben comprendere che così concepita, l'organizzazione scolastica non è più una comunità educante di pratica allargata che apprende dalla condivisione di bisogni ed idee propositive.

Prevale una *modalità organizzativa verticale*, centralizzata su poche figure apicali *a scapito di una modalità organizzativa proiettata all'orizzontalità e al decentramento*.

In estrema sintesi, guardando alle attività svolte, all'organizzazione del lavoro e ai processi di programmazione è possibile comprendere anche le *dinamiche e le caratteristiche dei soggetti con cui si consulta quando deve prendere delle decisioni importanti*.

Positivo, risulta il dato secondo cui il 63,2% dei dirigenti ha all'interno della propria scuola gruppi di lavoro di raccordo con il territorio, in modo prevalente con altre scuole.

Infatti il 95,3% dei dirigenti scolastici *aderiscono a reti allargate* oltre a quella di Ambito territoriale, *mediamente aderiscono a 3-4 reti*, di cui il 50,7% è capofila in almeno 1 rete.

Aderiscono a 3-4 reti prevalentemente i dirigenti di genere maschile, più giovani di età, del Sud ed isole, con Laurea, provenienti dal gruppo disciplinare di laurea del gruppo economico-giuridico-sociale, con 4-7 anni di servizio ed operanti negli Istituti secondari di secondo grado.

*Le attività principali su cui si concentrano le reti per oltre il 50%* sono: formazione ed aggiornamento del personale, progettazione e sperimentazione ed innovazione metodologica e didattica su temi multidisciplinari, realizzazione di progetti e eventi educativi, sportivi, culturali di interesse territoriale.

*Le motivazioni prevalenti su cui si concentrano le attività delle reti per oltre il 50%* sono: condividere e migliorare le pratiche didattiche ed educative, integrare l'offerta formativa con altre proposte interistituzionali o territoriali e per accedere a dei finanziamenti.

Ad avere maggiori raccordi con il territorio sono le dirigenti di genere femminile, più anziane di età e di servizio, operanti negli istituti secondari di secondo grado delle aree geografiche prevalentemente del Centro/Nord, con titolo post laurea e proveniente dal gruppo umanistico, mentre per il raccordo con altre scuole, le Università e con le Autonomie locali prevalgono quelli con laurea del gruppo economico-giuridico-sociale.

Per quanto riguarda *il comportamento* dei dirigenti oggetto di analisi, relativamente ai *processi di valutazione utilizzati*, osserviamo che l'88% di essi ha compilato il RAV (Rapporto di Autovalutazione) e l'87,3% presta *molta attenzione* all'osservazione sistematica del rendimento scolastico degli studenti, al fine di porre in essere dei Piani di Miglioramento adeguati alle effettive esigenze. Il 68,3% sono altresì molto attenti alla verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti, al fine di tutelarli da eventuali ingiustizie ed evitare contenziosi da parte delle famiglie. *Prestano meno* attenzione alla realizzazione del Bilancio sociale e all'osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di esperti esterni.

Chi utilizza prevalentemente questi strumenti sono i dirigenti di genere femminile, con più di 60 anni di età, in servizio nel Sud ed isole, con titolo post-laurea, con profilo umanistico, pedagogico, psicologico, con più di 8 anni di servizio operanti in istituti secondari di secondo grado.

I dirigenti con queste caratteristiche tendono a dare ai processi di valutazione un'interpretazione psicologica, sociale e pedagogica in termini costruttivi e qualitativi, piuttosto che quantitativi, scientifici e manageriali, che invece puntano più alla rendicontazione dei risultati per collocarsi in diverse classifiche.

Come è possibile riscontrare, negli ultimi 10 anni è aumentato l'utilizzo di diversi strumenti di valutazione – come RAV, Questionari, Rapporti di Valutazione Esterni – tutti orientati a misurare *quantitativamente* il grado di soddisfazione o rendimento scolastico o lavoro dei docenti in termini di efficienze, a scapito dell'efficacia misurabile anche con l'osservazione sistematica del dirigente scolastico sul lavoro dei docenti, attraverso i focus group, che consentono di valutare invece l'aspetto *qualitativo*.

Enfatizzando le azioni di dominio e controllo, il rischio che potrebbe derivare è scoprire nel tempo, l'inadeguatezza del sistema e la necessità di trovare forme di compensazione meno macchinose e complesse.

La complessità della valutazione è strettamente connessa al valore della responsabilità e dei rapporti con gli altri attori del mondo scolastico, in cui ciascuno, per la sua parte, può essere realmente agente di cambiamento.

Nella scuola, luogo in cui si configurano i diversi modelli di relazioni, conoscere le dinamiche utilizzate nella gestione dei diversi rapporti, può essere utile per comprendere il modello organizzativo sotteso.

Proseguendo il confronto sulle caratteristiche principali delle dinamiche di cambiamento, relativamente alle *strategie di leva motivazionale* utilizzate dai dirigenti del 2018, si registra un positivo scostamento di +24% sull'azione promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità, seguito dal sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente con +20,8% e sostenere la formazione continua dei docenti con +19,5%. Se guardiamo alle prevalenti leve motivazionali utilizzate nel 2008 troviamo invece al primo posto riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti e

coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola, seguite dal fare proposte di lavoro al collegio dei docenti. Come possiamo desumere si registra proprio un approccio diverso di leve usate tra le due indagini. Più manageriale quello del 2018, più cooperativo e democratico quello del 2008. Un forte cambiamento di tendenza che porta anche a delineare profili diversi di leadership.

Come si può notare, nel 2018, prevalgono le azioni orientate ad *aumentare e garantire la dimensione istituzionale* per il corretto funzionamento dell'istituzione, *diminuiscono*, invece, le strategie di leva che puntano a coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola, a fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola e a coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa. Azioni che fanno riferimento alla *dimensione di Leadership*.

Un'altra dinamica da considerare, nei rapporti che i dirigenti instaurano con i docenti, è l'andamento delle *questioni che generano contrasto*.

Rispetto al 2008 sono generalmente in diminuzione le azioni di contrasto con i docenti, ma restano ancora frequenti quelle relative *alla definizione degli orari del personale docente, la puntualità dei docenti e le assenze da parte dei docenti*. Questioni che poco c'entrano con la governance organizzativa, ma sono influenzate da dinamiche che coinvolgono la sfera di comportamento personale del dirigente e dei singoli docenti protagonisti di tale azioni.

### 8.3 Limiti

Pensando a quelli che potrebbero essere i limiti di questa ricerca, se ne intravedono almeno due.

*Il primo* è che, durante l'arco temporale della ricerca, relativo degli aa. ss. 2017-2018 e 2018-2019, in cui è stato costruito il questionario, testato, somministrato e sono stati raccolti i dati, sono cambiate alcune questioni rispetto alle disposizioni normative vigenti in atto.

In particolare si è svolto un nuovo concorso di reclutamento per i dirigenti scolastici con bando direttoriale MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca), inserito in Gazzetta Ufficiale n. 90 del 24-11-2017, che ha reclutato 2.900 dirigenti scolastici, di cui 2.425 sono entrati in servizio il 1 settembre dell' a.s. 2019-2020, nel tentativo di ridurre il fenomeno delle reggenze e dei posti vacanti.

I requisiti di partecipazione a questa fase concorsuale hanno consentito la partecipazione anche ai docenti che avevano maturato 5 anni di servizio, considerando anche il servizio effettivamente prestato per almeno 180 gg. in ogni a.s. di pre –ruolo.

Tali dirigenti non sono stati considerati nel campione dell'indagine 2017-2018, esaminata in questa tesi, ma consultando alcuni dati di una ricerca, effettuata da Tutto scuola<sup>65</sup>, è possibile ricavare alcune caratteristiche dei dirigenti scolastici che hanno assunto il ruolo nell'a.s. 2019-2020.

La ricerca considerava le caratteristiche dei 3.795 candidati alla prova orale, ed evidenziava che l'età media è di 49 anni, e varia da 31 anni a 66 anni, dato che mette in evidenza l'abbassamento notevole di età in ingresso. Una generazione di dirigenti più giovani di cui il 72% sono donne ed il 28% uomini. Si conferma il trend di crescita, delle dirigenti donne, già registrato nelle precedenti indagini. Il 52% proveniva da regione del Sud ed Isole.

Questi primissimi dati ci restituiscono già dei segnali di cambiamento su cui sarebbe interessante continuare ad approfondire.

Si potrebbe sostenere, che cambiando le regole del 'gioco'(requisiti di reclutamento) sono, di conseguenza, cambiati anche i profili socio-demografici e professionali.

*Il secondo limite* è che non ha potuto prendere in considerazione, verificare se i cambiamenti organizzativi richiesti ai dirigenti scolastici, in modo stravolgente e coinvolgente durante l'emergenza della pandemia legata al COVID- 19, siano stati effettivamente praticati e con quale efficacia.

Durante questa emergenza i dirigenti si sono trovati a gestire diversi ruoli ed identità multiple, coordinando le azioni organizzative in modo diverso da come le avevano impostate precedentemente.

In questa contingenza sono risultati quanto mai attuali: il paradigma organizzativo della contingenza, quello della strutturazione, quello degli incentivi morali e quello ecologico sistemico, cooperativo, di

---

65 Tuttoscuola (22 maggio 2019) <http://www.tuttoscuola.com/concorso-ds-donna-sotto-i-50-anni-ecco-lidentikit-del-futuro-dirigente-scolastico/>

servizio e comunità di pratica, quello auto-organizzato, ed altri emergenti, già considerati nella prima parte di questo lavoro di ricerca.

La nuova emergenza ha imposto, a tutti gli attori sociali, cambiamenti che modificano gli stili di vita, comportamenti, opinioni ed una riflessione sull'importanza della corresponsabilità, della relazione e ascolto, delle pratiche dialogiche, al fine di prestare maggior attenzione ai nuovi bisogni o aspettative degli alunni e delle famiglie, nonché trovare soluzioni efficaci e sostenibili che garantiscano i diritti alla salute, alla cura, all'istruzione conciliandoli al rispetto del lavoro per tutti.

## 8.4 Potenzialità

Partendo dal presupposto che il modello organizzativo scolastico e di qualunque organizzazione non è una variabile che può essere lasciata nell'oscurità, la ricerca appena conclusa offre diversi contributi per ripensare il modello organizzativo della scuola, alle luce delle questioni sociali, politiche ed economiche in continuo divenire.

Il lavoro ponderoso, per la numerosità delle questioni affrontate, ci ha condotto alla consapevolezza che diventa sempre più necessario pensare in anticipo, per imparare a gestire le incertezze, le emergenze e le contingenze, non trascurando le *dimensioni educative, umane e professionali che si collocano in una posizione trasversale* e che permettendo di scendere in profondità, favoriscono una *gestione equilibrata* delle dimensioni *istituzionali* (verticali), *personali e relazionali* (trasversale) ed *ambientali* (orizzontale).

Tuttavia, nel tentativo di voler individuare delle *tipologie tra i dirigenti scolastici*, oggetto di analisi dell'indagine 2017-2018, avvalendomi del contributo del ricercatore Carbone<sup>66</sup>, tramite 'comunicazione personale', si ritiene utile, prendere in considerazione, le tre tipologie da lui individuate " con la cluster analysis, usando il *metodo del centroide*" che ha permesso di creare il "*modello a 3 cluster*".

Questo modello, consente di sintetizzare le differenti posizioni possibili che abbiano delle affinità con i principi e le pratiche che fanno riferimento al paradigma del *New public Management*.

Le tipologie da lui individuate sono:

1. "*Manager liberista*, perché oltre a sentirsi fortemente protagonista del cambiamento in corso nella scuola, dichiara di aver intrapreso autonomamente una serie di attività formative coerenti con questo modello, [...] ha un'efficacia percepita sempre alta per quanto riguarda le attività di interazione con gli stakeholders, creare reti, interagire con i finanziatori, ecc, ritiene che il mercato del lavoro e le imprese che finanziano la scuola siano più un'opportunità che un vincolo, usano un po' di più gli strumenti di valutazione non obbligatori per legge e, infine, sono tra i più soddisfatti delle riforme in chiave liberista attuate negli ultimi anni";
2. "*Dall'altra parte della barricata* rispetto al gruppo 3" è il gruppo che non si colloca nel modello del new public management;
3. *Ultra liberisti*, simile ai manager liberisti, ma "l'elemento che li distingue è la soddisfazione per le riforme, che per questo gruppo non sono del tutto soddisfacenti, [...] perché non vedono ancora del tutto attuati i programmi in questa direzione".

Come si evince, è una ipotesi, che si cercherà di approfondire successivamente, cercando di delineare, in modo più dettagliato, soprattutto le caratteristiche del gruppo denominato *dall'altra parte della barricata*.

Le caratteristiche incluse nella tipologia del *manager liberista*, si riconducono all'attuale dibattito in corso, secondo cui partendo dalla considerazione che i dirigenti non hanno tempo per occuparsi di leadership educativa e didattica, si profilano *due correnti di richieste* per ripensare il modello organizzativo della scuola.

Se da un lato le ricerche empiriche e la letteratura di riferimento spingono nella direzione della costruzione di *governance partecipate* orientate alla partecipazione sociale; dall'altro si fanno sempre più pressanti le richieste di attribuire *pieni poteri al capo d'istituto*, come proposto nel recente documento

---

66 Carbone D., Università degli Studi del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro", Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e sociali, Ricercatore ..

(maggio 2020) dell'ANP<sup>67</sup>, con la possibilità di *distribuire* la leadership ed il controllo *ad un middle management* o senior management.

A tal proposito, per comprendere meglio *chi sono, cosa* sarebbero chiamati a svolgere le figure di sistema e *come* sarebbe meglio organizzarle, interessante appare la recente ricerca empirica "*Leadership e middle management*", svolta nel 2018 dal Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna, coordinata da Paletta<sup>68</sup>, in collaborazione con: ANDIS<sup>69</sup>, Fondazione Agnelli, INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), IUL<sup>70</sup> e Uffici Scolastici Regionali dell'Emilia Romagna, Lazio, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Toscana.

L'indagine, finalizzata allo studio della '*Leadership intermedia*', ha coinvolto circa 500 dirigenti scolastici e 9000 docenti con il compito di coordinamento e collaborazione nelle scuole in cui prestano servizio.

I risultati della ricerca (Paletta, 2020) sono stati esposti in una recente iniziativa di formazione organizzata dall'ANDIS, ed hanno posto in evidenza *le seguenti questioni* su cui sarebbe importante riflettere ed aprire altri eventuali campi d'indagine:

- Necessità di individuazione di punti di riferimento
- Necessità di condivisione di pratiche professionali
- Necessità di investire sullo sviluppo delle competenze professionali dei docenti
- Necessità di un ricambio e diversificazione dei ruoli da rivestire per evitare cristallizzazioni di posizioni
- Organizzazione flessibile e non rigida attraverso una pianificazione strategica
- Leve direzionali
- Leve intrinseche
- Efficacia della formazione
- Servant leadership che produce efficacia personale ed efficacia di sistema per un apprendimento collaborativo
- Capacità interpersonali
- Tener ferme le dimensioni etiche e valoriali e sociali
- Mancanza di alta formazione specifica sul middle management
- Prevalenza dell'idea di fondo della concezione liberista che sappia coniugare i principi dell'autonomia con delle Linee guida.

Dunque, le potenzialità di questo lavoro di tesi porterebbero a continuare la ricerca, per comprendere meglio, se il nuovo ruolo, del dirigente scolastico di oggi e del futuro, è quello di *gestire i pieni poteri secondo un modello manageriale*, oppure è quello del modello *liberista*, in cui il dirigente scolastico diventa '*Leader dei leader*'.

## 8.5 Sfide

Spingendo il ragionamento e lo sguardo in una prospettiva più ampia dei discorsi fin qui trattati, ci si ritrova con quanto l'Unesco, l'Unione Europea, il World Economic Forum, l'OCSE e altri "*vettori istituzionali*", operanti a livello nazionale e sovranazionale, dotati di un'elevata legittimità sociale, espongono nei loro documenti ufficiali, assumendo un ruolo centrale nella definizione delle politiche educative a livello mondiale.

Non si possono ignorare le criticità, serve uno sforzo congiunto per individuare le soluzioni ritenute appropriate alla risoluzione dei problemi nei vari settori sociali organizzati.

---

67 Associazione Nazionale Presidi, <https://www.roars.it/online/associazione-nazionale-presidi-fine-della-scuola-della-costituzione-e-pieni-poteri-al-capo/>

68 Paletta: Professore ordinario del Dipartimento di Scienze Aziendali dell'università di Bologna, esperto in bilancio, programmazione strategica e innovazione di processo, anche per l'organizzazione scolastica. Ha coordinato numerose ricerche sul tema della leadership. Attualmente è coordinatore del progetto Europeo *Horizon 2020*.  
<https://www.unibo.it/sitoweb/angelo.paletta/en> (consultato 4 giugno 2020).

69 ANDIS: *Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici*.

<sup>70</sup> IUL: è l'Università telematica degli Studi, partecipata da INDIRE e Università degli Studi di Firenze <http://www.iuline.it/>

In considerazione di questi elementi ed orientamenti, il dirigente scolastico non può non tenere conto di questa prospettiva globale, ed è chiamato in prima linea a sviluppare ed implementare, nella sua organizzazione, *governance orientate alle dinamiche dell'inclusione, all'internazionalizzazione, alla partecipazione sociale, al riconoscimento delle qualifiche e delle certificazioni nazionali ed internazionali, alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva.*

Temi questi che vanno anche nella direzione del Rapporto elaborato nel terzo Vertice mondiale sull'Educazione Globale che si è tenuto il 25- 26 settembre 2017 a Lussemburgo, in cui il contesto più ampio e le relazioni esterne delle scuole sono considerati come motori dell'innovazione, che spostano l'attenzione sui sistemi educativi, che generano l'energia e la capacità di innovazione internamente.

Questo Rapporto conduce a vedere le scuole come istituzioni di rete e parte di ecosistemi che abbracciano l'apprendimento e l'innovazione.

Il documento, ampio nei contenuti, giunge alla considerazione che, è solo concettualizzando le scuole come parte di più ampi 'ecosistemi' che possiamo comprendere e promuovere il cambiamento e l'innovazione (OECD, 2017).

Quanto esposto si pone anche come elemento di continuità con quanto detto nel Convegno dell' Unesco di luglio 2001, e con quanto sostenuto da Morin (2015:103) secondo cui *"Tutto ciò che non si rigenera degenera"*.

E la scuola, ha quella primaria funzione educativa di metamorfosi, di rigenerazione che non può essere offuscata a vantaggio degli adempimenti burocratici ed amministrativi o manageriali ed imprenditoriali.

Essa, ogni giorno, porta a compimento la sua missione storica *dell'insegnare a saper vivere, a saper pensare, a saper agire a tutti i livelli e con tutti gli attori, che afferiscono alla comunità scolastica.*

La scuola è il presente della società, non il futuro, è il ponte per la società del futuro.

A tal proposito, risultano quanto mai attuali le indicazioni di Langer (1994) nel suo editoriale *'Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica'*, secondo cui occorre essere mediatori culturali, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera, per pensare a sistemi organizzativi anticipanti la scuola di domani, del futuro, proiettata ad offrire gli strumenti risolutivi dei problemi della vita, coniugando la dimensione della concretezza con i concetti del sapere.

Nella stessa direzione vanno anche *le tendenze, i fatti concreti, gli sviluppi osservabili, i valori qualitativi*, indicati in *Schooling for Tomorrow* dell'OECD (2001)<sup>71</sup>.

Per facilitare il pensiero del futuro nell'istruzione e nei sistemi educativi, *Schooling for Tomorrow* ha inventato *sei scenari*, che vanno dai sistemi burocratici stabili al completo crollo del sistema.

Essi, sono stati ampiamente utilizzati per informare il dibattito politico e lo sviluppo professionale in molti paesi e possono essere adattati, combinati o completamente reinventati.

Gli scenari sono "tipi ideali" che non dovrebbero verificarsi in forma pura nel mondo reale, amplificano deliberatamente le caratteristiche, per chiarire opzioni e scelte.

Ciò li rende talvolta provocatori, persino allarmanti e aiutano a stimolare l'attenzione.

Gli scenari proposti da *Schooling for Tomorrow* possono assumere varie forme in base al metodo applicato e allo scopo dell'esercizio per il quale vengono utilizzati, sono presentati in una matrice che descrive le loro caratteristiche *in cinque dimensioni chiave*, in modo da poter esaminare questioni simili in futuri differenti.

Le questioni considerate sono: *atteggiamenti, aspettative; supporto politico, obiettivi, funzioni, equità; organizzazioni e strutture; questioni geo-politiche; forza docente.*

L'obiettivo nell'uso degli scenari è quello di rivelare le dinamiche del cambiamento e utilizzare queste intuizioni per raggiungere soluzioni sostenibili alle sfide da affrontare.

Gli scenari aiutano le parti interessate a superare le barriere comunicative e vedere come i percorsi di sviluppo attuali e alternativi potrebbero influenzare il futuro.

La capacità di illuminare i problemi e risolvere le complicazioni li rende estremamente efficaci nell'aprire nuovi orizzonti, rafforzare la leadership e consentire decisioni strategiche.

---

<sup>71</sup><https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/theschoolingfortomorrowscenarios.htm>

*In estrema sintesi, gli scenari:*

- forniscono un quadro del futuro dal quale potremmo "retrocedere" per scoprire quali decisioni potrebbero essere richieste in ogni fase per arrivarci.
- possono essere utilizzati per incoraggiare la discussione e aiutare la pianificazione strategica tra i responsabili politici; stimolare il discorso pubblico; supportare decisioni su questioni complesse con implicazioni a lungo termine.
- sono strumenti partecipativi che possono essere adattati a diversi compiti. Dovrebbero essere sempre utilizzati all'interno di una "*cultura della curiosità*" e con buone pratiche lavorative.

Il valore del Futures Thinking è aprire le menti per considerare nuove possibilità ed affrontare il cambiamento.

Lo scenario più probabile è la *scuola intesa come organizzazione focalizzata sull'apprendimento*(OECD, 2001).

Da quanto esposto, in tutto il lavoro di ricerca, si deduce che: per *diventare un dirigente scolastico efficace* è indispensabile mettersi nella predisposizione di voler affrontare un lungo, complesso e tortuoso viaggio, che implica la necessità di impegno intellettuale, professionale, personale ed emotivo.

Tutte queste caratteristiche richiedono *'cuori pensanti e aperti a condotte condivise'*.



- Gruppo pedagogico (scienze dell'educazione, scienze della formazione)
- Gruppo giuridico
- Gruppo umanistico (lettere, filosofia, scienze della comunicazione, ...)
- Gruppo architettura (architettura, pianificazione territoriale, ...)
- Gruppo agrario
- Gruppo scienze motorie (ISEF)
- Accademia Belle Arti
- Conservatorio musicale
- Altro (precisare): \_\_\_\_\_

**4. Per accedere alla posizione di Dirigente di ruolo, lei ha:**

- Frequentato il corso del 2000 rivolto a presidi o direttori didattici di ruolo
- Vinto il concorso riservato nel 2003
- Vinto il concorso ordinario 2005/06
- Vinto il concorso riservato 2007
- Vinto il concorso 2011
- Altro (specificare).....

**5. Complessivamente, da quanti anni svolge la funzione di Dirigente scolastico (in questa, oppure in altre scuole, compreso l'anno in corso)?**

- Sono Dirigente scolastico da |\_\_\_\_\_| anni

**6. Da quanti anni è Dirigente scolastico dell'Istituto attuale (compreso l'eventuale periodo di incarico nella scuola stessa e compreso l'anno in corso)?**

- Sono dirigente dell'Istituto attuale da |\_\_\_\_\_| anni

**7. Prima di assumere la direzione della scuola attuale, Lei è stato Dirigente/Direttore didattico/Preside di: (sono possibili più risposte)**

Direzione didattica (infanzia – primaria)	?
Scuola secondaria di primo grado	?
Istituto comprensivo	?
Scuola secondaria di secondo grado	?
Nessuna di queste	?

**8. Prima di diventare Dirigente scolastico, per quanti anni ha svolto la funzione di docente (di ruolo o anche a tempo determinato)? (consideri tutte le esperienze, in scuole statali, legalmente riconosciute, paritarie)**

Complessivamente, ho svolto la funzione docente per |\_\_\_\_\_| anni

**9. In quali tipi di scuola ha insegnato? (sono possibili più risposte)**

Infanzia	?
Primaria	?
Secondaria di primo grado/Media inferiore	?

Liceo classico/scientifico	?
Istituto magistrale	?
Istituto tecnico	?
Istituto professionale	?
Liceo artistico/Istituto d'arte	?
Altro (Specificare)	?

**10. Ha mai avuto incarichi di reggenza?**

- Sì, ho tutt'ora un incarico di reggenza
- Sì, negli anni passati ma ora non più
- No

**11. Pensi al suo incarico di reggenza più recente. Con quali modalità Le è stato assegnato?**

- Ordine di servizio
- Su mia domanda

**12. Quali motivazioni l'hanno spinto a chiedere / accettare l'incarico di reggenza? (Per favore, indichi una sola risposta, la più importante)**

- Economiche
- Prestigio sociale
- Senso del dovere per coprire una necessità dell'Amministrazione
- Desiderio di arricchire esperienze lavorative nel proprio curriculum
- Altro.....

**13. Lei ha ricoperto o ricopre altri incarichi oltre a quello di D.S.? (è possibile dare più di una risposta)**

- No, nessuno
- Sì, componente dei Nuclei di valutazione esterna delle Istituzioni scolastiche (INVALSI)
- Sì, componente dei Comitati di valutazione (USR)
- Sì, componente dei Nuclei di Valutazione dei Dirigenti scolastici (USR)
- Altro (Specificare).....

**14. Durante la carriera da D.S., ha svolto o svolge attività di docenza in corsi di formazione?**

- Sì
- No

**15. In quale Ambito di corsi ha svolto la docenza?(Si possono selezionare più voci)**

- Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico
- Ruolo e funzioni dei docenti di staff
- Metodologia e didattica
- Epistemologia delle discipline
- Valutazione degli apprendimenti
- Progettazione d'Istituto
- Amministrazione o gestione della scuola
- Autovalutazione e valutazione delle scuole
- Certificazione delle competenze
- Dispersione scolastica

- Inclusione
- Orientamento
- Nuove Tecnologie
- Altro

**16. Lei ha collaborazioni con Università? (è possibile fornire più di una risposta)**

- Sì, di docenza
- Sì, di ricerca
- Sì, con altre funzioni (e.g. cultore della materia, referente stage e tirocini...)
- No

**17. Partecipa a sperimentazioni/progetti nazionali (MIUR/INDIRE/INVALSI....)**

*(Sono possibili più risposte; nel caso abbia partecipato a più iniziative per ogni riga, riporti solo quella per lei più importante)*

	NO	SI	NOME	A.S.	RUOLO (componente, esperto, consulente, coordinatore...)
Sperimentazioni/progetti MIUR (es. PAIDEIA, FAMI, Indicazioni Nazion. Cert. Comp.....)	?	?			
Sperimentazioni/progetti per INVALSI (es. Vales, VM,.....)	?	?			
Sperimentazioni/progetti per INDIRE (Avanguardie educative...)	?	?			
Altro (specificare)	?	?			

## Formazione e motivazioni iniziali

- 1. Quali sono state le motivazioni personali che l'hanno spinto ad accedere alla carriera di direzione della scuola? Tra quelle proposte di seguito, indichi il grado di importanza assunto da ciascuna di esse. (1 risposta per riga)**

A	B	C	D			
Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto			
			A	B	C	D
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	?	?	?	?	?	?
Interesse ad avere relazioni col contesto esterno alla scuola	?	?	?	?	?	?
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana						
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	?	?	?	?	?	?
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	?	?	?	?	?	?
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	?	?	?	?	?	?
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	?	?	?	?	?	?
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	?	?	?	?	?	?
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da docente	?	?	?	?	?	?
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	?	?	?	?	?	?
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	?	?	?	?	?	?
Altro	?	?	?	?	?	?

2. Tutto considerato, rifarebbe la scelta di diventare D.S.?

Si

No

3. Le elencherò ora brevemente un insieme di ambiti tematici. Per ciascuno indicare quali tipi di formazione ha ricevuto ed in quale modalità, e se vorrebbe riceverne in più (E' possibile una risposta per riga, quella più rispondente alla sua esperienza o esigenza)

A	B	C	D	E	F
Non ne ho ricevuta e non ritengo importante riceverne	Non ne ho ricevuta ma sarebbe importante riceverne	Ne ho ricevuta, nel corso dei miei studi (es. corso di laurea)	Ne ho ricevuta, nel corso di percorsi formativi di aggiornamento (es. formazione in servizio)	Ne ho ricevuta, ma in autoformazione (mi sono aggiornato da solo sul tema)	Ne ho ricevuta, ma vorrei riceverne in più

	A	B	C	D	E	F
Normativa di riferimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amministrazione, Trasparenza, Partecipazione, gestione documentale, Performance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuovo Regolamento Privacy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Applicazione normativa sicurezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.: dalla gestione della complessità ai ruoli professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione organizzativa/manageriale/pianificazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione delle risorse umane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensione relazionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modelli di Leadership	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicazione con stakeholders e territorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didattica, pedagogia,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemi educativi e loro funzione nel contesto socio-economico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovazione tecnologica (PNSD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovazione metodologica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusione e differenziazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Continuità e orientamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione del sistema scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione dell'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internazionalizzazione/europrogettazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promozione dell'Educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G (es.. Documento Pedagogico Unesco 2015 e Agenda 2030)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piano per l'educazione alla sostenibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promozione Etica pubblica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternanza Scuola Lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunità di pratica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Promuovere pratiche decisionali e partecipative	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere pratiche trasformazionali e creative	?	?	?	?	?	?	?
Partecipare ai Consigli d'Istituto	?	?	?	?	?	?	?
Partecipare ai Collegi dei docenti	?	?	?	?	?	?	?
Partecipare ai consigli di classe	?	?	?	?	?	?	?
Partecipare agli scrutini	?	?	?	?	?	?	?
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere la formazione del personale	?	?	?	?	?	?	?
Dirimere i contrasti tra il personale	?	?	?	?	?	?	?
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione	?	?	?	?	?	?	?
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	?	?	?	?	?	?	?
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	?	?	?	?	?	?	?
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire	?	?	?	?	?	?	?
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	?	?	?	?	?	?	?
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	?	?	?	?	?	?	?
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi	?	?	?	?	?	?	?
Gestire contenziosi	?	?	?	?	?	?	?
Parlare con possibili finanziatori della scuola	?	?	?	?	?	?	?
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	?	?	?	?	?	?	?
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	?	?	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?	?	?

**4. Quando deve assumere decisioni particolarmente importanti per l'indirizzo complessivo della scuola attuale in cui lavora, con chi si consulta in modo approfondito (quindi non solo sul piano formale), chiedendo consiglio? (1 risposta per ogni riga)**

	Mai	A volte	Spesso
Collaboratori del DS	?	?	?
Direttore dei Servizi Generali amministrativi	?	?	?
Docenti con funzione strumentale	?	?	?
Altri docenti della scuola	?	?	?
Commissioni di studio interni alla scuola	?	?	?
Consiglio di Istituto	?	?	?
Collegio docenti	?	?	?
Comitato studentesco	?	?	?
Consulenti esterni esperti	?	?	?
Dirigenti di altri Istituti	?	?	?
Funzionari ministeriali	?	?	?
Altro	?	?	?

**5. Quante sono le funzioni strumentali nella sua scuola?**

Numero di funzioni strumentali | \_\_\_\_ |

6. E da quanti docenti è formato il suo staff di collaboratori (escluda le funzioni strumentali e il DSGA)?

Numero di docenti collaboratori | \_\_\_\_ |

7. Dal punto di **vista amministrativo**, in che misura Lei ritiene di avere il potere di scegliere ed influenzare il reclutamento dei docenti nella sua scuola? (Da niente o quasi = 1 a moltissimo = 5)

**Potere di scegliere i docenti**

?	?	?	?	?
---	---	---	---	---

**Potere di influenzare il reclutamento dei docenti**

?	?	?	?	?
---	---	---	---	---

8. In quale misura Lei presta attenzione ai seguenti aspetti quando deve selezionare personale docente assegnato ad Ambiti Territoriali (*chiamata per competenze*)? (1= per niente.....5= Moltissimo)

Anzianità di servizio	?	?	?	?	?
Età anagrafica	?	?	?	?	?
Territorialità di residenza	?	?	?	?	?
Esperienza lavorativa	?	?	?	?	?
Competenze e abilità professionali	?	?	?	?	?
Conoscenze e competenze sui temi relativi ai BES, DISABILITA', inclusione differenze	?	?	?	?	?
Curriculum vitae	?	?	?	?	?
Istituto di formazione/ città in cui ha conseguito il titolo	?	?	?	?	?
Livello delle qualifiche conseguite	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?

9. In un contesto organizzativo, gli attori si muovono in un insieme costituito da vincoli ed opportunità. Rispetto ad un continuum ideale, in cui 1 equivale a "Vincolo" e 10 equivale ad "Opportunità", Lei ritiene che i soggetti e i fattori elencati siano più un vincolo o più un'opportunità? Si posizioni per ciascun elemento sulla scala. (1 risposta per ogni riga)

	Vincolo					Opportunità				
Il Consiglio d'Istituto	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il Collegio docenti	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le rappresentanze degli studenti	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le famiglie	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
I rappresentanti sindacali	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le amministrazioni di livello locale (comunale e provinciale)	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le amministrazioni di livello regionale	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le amministrazioni di livello statale	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le norme che regolano i processi di lavoro	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il mercato del lavoro in generale	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le imprese che finanziano la scuola	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

**10. Il suo Istituto aderisce a reti di scuola oltre a quella di Ambito Territoriale?**

**Si**

**No**

**11. Se sì, a quante reti partecipa il suo Istituto? (indichi con 1 x l'opzione che risponde alla sua situazione)**

Nessuna rete	1-2	3-4	5-6	7 o più

**12. Su quali attività si concentrano le reti a cui la sua scuola eventualmente aderisce? (Si possono selezionare più voci)**

- Formazione ed aggiornamento del personale
- Progettazione e sperimentazione di innovazione metodologica e didattica su temi multidisciplinari
- Valorizzazione delle risorse professionali
- Gestione di servizi in comune
- Realizzazione di progetti o eventi, educativi, sportivi, culturali di interesse territoriale
- Realizzazione di progetti o eventi, educativi, sportivi, culturali di interesse regionale
- Realizzazione di progetti o eventi, educativi, sportivi, culturali di interesse nazionale
- Realizzazione del PNSD
- Altro.....

**13. Per quale motivo la sua scuola aderisce alla partecipazione ad altre reti? (Si possono selezionare più voci)**

- Per fare economia di scala
- Per accedere a dei finanziamenti
- Per condividere e migliorare le pratiche didattiche ed educative
- Per migliorare le pratiche valutative
- Per migliorare le pratiche di progettazione e documentazione
- Per integrare l'offerta formativa con le altre proposte interistituzionali o territoriali
- Altro.....

**14. Il suo Istituto è capofila in reti di scuola?**

**Si**

**No**

**15. Di quante reti la sua scuola è capofila? (indichi con 1 x l'opzione che risponde alla sua situazione)**

Nessuna	Per 1 rete	Per 2 reti	Per 3 reti	Per più reti

**16. La sua scuola ha gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio?**

**Si**

**No**

**17. Con quali soggetti la sua scuola stipula accordi di collaborazione? (Si possono selezionare più voci)**

- Altre scuole
- Università
- Enti di ricerca
- Enti di formazione accreditati
- Soggetti privati
- Altre Associazioni o cooperative
- Autonomie locali
- Azienda Sanitaria
- Altri soggetti.....

**Le opinioni sul ruolo del dirigente**

**In che misura lei ritiene di riuscire a svolgere azioni efficaci nel suo ruolo di dirigente in ordine ai seguenti compiti? Esprima la sua opinione personale su una scala da 1 a 10, dove 1 significa importanza minima e 10 massima importanza. (1 risposta per riga)**

*Minima importanza*

*Massima importanza*

Fornire una visione complessiva ( <i>vision</i> ) sulle questioni di fondo della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell'offerta formativa della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilizzare i docenti nel lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creare un clima cooperativo tra i docenti della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definire ed articolare i curricula scolastici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare in modo che i docenti svolgano il loro lavoro con attenzione alla ricerca di pratiche innovative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dare supporto ai docenti più giovani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sostenere i docenti nei momenti di difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestire i rapporti sindacali con la RSU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stabilire i criteri di ammissione degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essere un esperto della normativa scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestire le supplenze/classi scoperte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare da conciliatore tra le famiglie e i docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare da tramite tra la scuola e il sistema economico e produttivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fare da tramite tra la scuola e gli enti locali	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Procurare risorse economiche nel territorio (finanziamenti, sponsorizzazioni, ecc.)	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere la cultura della salute e dei cambiamenti di stili di vita in tutta la comunità scolastica	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Rendere sicuri e salutarissimi gli spazi interni ed esterni della scuola	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere la cultura inclusiva e della cittadinanza globale	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere il Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere il Piano per l'educazione alla sostenibilità	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promuovere esperienze significative e costruttive di Alternanza Scuola Lavoro	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

**2. Le scuole possono aiutare in vari modi gli studenti nella loro riuscita scolastica, nella transizione da un grado di istruzione all'altro ed infine nella transizione al mondo del lavoro. In base alla sua esperienza, come valuta l'influenza delle seguenti misure/ o figure professionali coinvolte? (Fornire una risposta per ogni riga) ( 1= totalmente inutile .....5= utilissima)**

Corsi di recupero	?	?	?	?	?
Ricorso al supporto fra pari	?	?	?	?	?
Classi speciali/separate	?	?	?	?	?
Attività oltre l'orario scolastico	?	?	?	?	?
Comunicazione e collaborazione con i genitori	?	?	?	?	?
Corsi teatrali, musicali e tecniche espressive	?	?	?	?	?
Promozione di attività Sportive a scuola	?	?	?	?	?
Corsi di L2 per gli immigrati	?	?	?	?	?
Presenza di mediatori culturali	?	?	?	?	?
Prove di ingresso per valutare le competenze nella lingua italiana e in altre discipline	?	?	?	?	?
Protocollo di accoglienza per l'inserimento iniziale	?	?	?	?	?
Condivisione di personale con scuole di altri gradi di istruzione (per es. lo stesso assistente educativo)	?	?	?	?	?
Equipe specializzate di supporto al benessere degli studenti	?	?	?	?	?
Psicologo scolastico	?	?	?	?	?
Pedagogista	?	?	?	?	?
Educatore Professionale socio - pedagogico	?	?	?	?	?
Educatore professionale socio - sanitario	?	?	?	?	?
Psichiatra infantile	?	?	?	?	?
Centro per l'impiego	?	?	?	?	?
Politiche della salute/di contrasto all'abuso di sostanze	?	?	?	?	?
Politiche interculturali/antirazziste	?	?	?	?	?
Politiche di contrasto alla violenza di ogni tipo	?	?	?	?	?
Tutor per alternanza scuola lavoro	?	?	?	?	?
Periodi di inserimento nel mondo del lavoro	?	?	?	?	?
Altre misure di supporto specificare	?	?	?	?	?

**3. Lei come classificherebbe i seguenti obiettivi relativi agli studenti in ordine di importanza? (1° = il più importante; 2° = il secondo più importante; 3° = il terzo più importante).**

Sostenere gli studenti con bisogni educativi speciali	?	?	?
Porre pari attenzione a tutti i tipi di studenti	?	?	?
Aiutare gli studenti più dotati a sviluppare completamente il loro potenziale	?	?	?
Altri (specificare)	?	?	?

## Il rapporto con i docenti e con gli altri attori nel mondo scolastico

**1. In generale, come valuta la preparazione dei docenti della sua scuola rispetto alle varie competenze in elenco? ( 1 risposta per ogni riga)**

	Per niente adeguata	Poco adeguata	Abbastanza adeguata	Molto adeguata
Conoscenza dei concetti delle materie insegnate	?	?	?	?
Conoscenza della didattica delle discipline insegnate	?	?	?	?
Gestione dei problemi educativi di carattere generale	?	?	?	?
Gestione delle dinamiche di classe e dei possibili conflitti	?	?	?	?
Costruzione e gestione degli ambienti di apprendimento	?	?	?	?
Competenze linguistiche	?	?	?	?
Competenze scientifiche	?	?	?	?
Competenze informatiche	?	?	?	?
Utilizzo a fini didattici delle innovazioni tecnologiche (es.. PNSD)	?	?	?	?
Normativa scolastica	?	?	?	?
Innovazioni e sperimentazioni didattiche	?	?	?	?
Metodologia CLIL	?	?	?	?
Sviluppo della competenze trasversali (soft skills) e loro relativa certificazione	?	?	?	?
Cultura dell'appartenenza ad un'unica Comunità umana e della cittadinanza globale E.C.G. (Documento Pedagogico Unesco 2015 e Agenda 2030)	?	?	?	?
Conoscenza degli strumenti o strategie da attivare per l'inclusione (Disabilità, DSA)	?	?	?	?
Percorsi di orientamento per una migliore comprensione delle proprie inclinazioni	?	?	?	?
Percorsi di orientamento per una migliore conoscenza delle realtà produttive e professionali	?	?	?	?
Processi di valutazione del sistema scuola	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?

**2. Quali tematiche di aggiornamento e/o formazione sono, secondo lei, più utili per i docenti della sua scuola? (al massimo cinque risposte)**

- Approfondimenti sui concetti insegnati
- Didattica di carattere generale
- Competenze chiave europee e di cittadinanza
- Progettazione del curriculum per competenze
- Valutazione degli apprendimenti degli alunni
- Valutazione delle competenze raggiunte
- Costruzione dei profili in uscita degli alunni
- Creazione ed utilizzo dei diversi ambienti di apprendimento
- Temi sociali o di attualità
- Promozione della legalità
- Conoscenze interculturali, fenomeni migratori....
- Gestione dell'inclusione e della differenziazione dei percorsi
- Gestione delle diverse dipendenze patologiche degli alunni (bullismo, cyberbullismo, ludopatia, tossicodipendenze, alcolismo, violenza di genere...)
- Organizzazione scolastica
- Educazione finanziaria
- Gestione della sicurezza
- Utilizzo delle corrette tecniche di comunicazione e relazione con famiglie e stakeholders
- Uso delle innovazioni tecnologiche
- Altro (indicare).....

**3. Con quale frequenza Lei fa leva sulle seguenti strategie per motivare professionalmente i docenti della sua scuola? (1 risposta per riga)**

	Mai	Raramente	A volte	Spesso
Sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sostenere la formazione continua dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sostenere le iniziative innovative dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare proposte di lavoro al collegio docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controllare il rispetto delle regole da parte dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sostenere i docenti nei rapporti con le famiglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (Specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Con che frequenza accade che i docenti, o una parte importante del corpo docente della sua scuola, siano in contrasto con lei a causa delle seguenti questioni? (1 risposta per riga)

	Mai	Raramente	A volte	Spesso
La definizione degli orari del personale docente	?	?	?	?
La valutazione dell'operato dei docenti (anche in modo non formale)	?	?	?	?
I criteri di allocazione delle risorse economiche a progetti, attività e strutture della scuola	?	?	?	?
La gestione degli spazi disponibili nella scuola	?	?	?	?
La definizione del piano dell'offerta formativa	?	?	?	?
L'assegnazione di incarichi didattici	?	?	?	?
La programmazione delle attività extra-curricolari	?	?	?	?
Le modalità di attuazione del piano dell'offerta formativa	?	?	?	?
La partecipazione dei docenti a corsi di formazione e aggiornamento	?	?	?	?
L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi	?	?	?	?
La gestione di permessi e ferie	?	?	?	?
I rapporti con la RSU	?	?	?	?
I modi con cui lei risolve i problemi tra docenti e studenti	?	?	?	?
La puntualità dei docenti	?	?	?	?
Le assenze da parte dei docenti	?	?	?	?
I criteri di composizione delle classi	?	?	?	?
Sperimentazioni e innovazioni didattiche	?	?	?	?
L'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici	?	?	?	?
L'assegnazione dei compensi	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?

5. Dia un voto al clima relazionale esistente tra lei e i rappresentanti della RSU, in una scala da 1 a 10.

Molto negativo

Molto positivo

?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Lei come valuta i suoi diversi rapporti, sia interni che esterni alla scuola, elencati di seguito? Può dire in che misura li trova soddisfacenti o insoddisfacenti oppure se si tratta di rapporti praticamente inesistenti? (1 risposta per ogni riga)

A	B	C	D	E
Inesistenti	Molto insoddisfacenti	Abbastanza insoddisfacenti	Abbastanza soddisfacenti	Molto soddisfacenti

	A	B	C	D	E
Con altri dirigenti scolastici	?	?	?	?	?
Con i docenti sul piano della progettazione educativa	?	?	?	?	?
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento	?	?	?	?	?
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	?	?	?	?	?
Con i genitori degli studenti	?	?	?	?	?
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici....)	?	?	?	?	?
Con gli studenti sul piano disciplinare	?	?	?	?	?
Con gli studenti sul piano personale	?	?	?	?	?
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	?	?	?	?	?
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	?	?	?	?	?
Con l'amministrazione locale (assessorati,...)	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?

7. Valuti con un voto compreso tra 1 e 10 la soddisfazione per i seguenti aspetti relativi alla sua condizione di dirigente. (1 corrisponde a del tutto insoddisfatto e 10 a pienamente soddisfatto) (1 risposta per riga).

	Del tutto insoddisfatto					Del tutto soddisfatto				
La possibilità di lavorare serenamente	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il riconoscimento da parte dell'Amministrazione Scolastica	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il riconoscimento per il lavoro dalla società	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
L'orario di lavoro	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
La fiducia da parte dei docenti	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il riconoscimento per il lavoro dai genitori degli studenti	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il riconoscimento per il lavoro dagli studenti	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Il riconoscimento per il lavoro dai docenti e personale ATA	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
La retribuzione	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Gli stimoli culturali e professionali che trova nel lavoro	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
I rapporti con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
I suoi poteri di premio del merito dei docenti e del personale ATA	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
I suoi poteri di sanzione del demerito dei docenti e del personale ATA	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le risorse di bilancio della scuola	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Le risorse di organico della scuola	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

8. Di seguito sono elencati alcuni strumenti di valutazione che possono essere utilizzati. Nella sua scuola sono stati utilizzati negli ultimi quattro anni (dall' a.s. 2014/15 all' a.s. 2017/18)?  
Quante volte? (1 risposta per riga)

	Mai	Una volta	Più di una volta
Questionario di soddisfazione agli studenti	?	?	?
Questionario di soddisfazione alle famiglie	?	?	?
Questionario di soddisfazione ai docenti	?	?	?
Questionario di soddisfazione al personale ATA	?	?	?
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group	?	?	?
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di un esperto/o esperti di Agenzie o Enti esterni alla scuola	?	?	?
Realizzazione del Rapporto di Autovalutazione	?	?	?
Verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti	?	?	?
Osservazione sistematica del rendimento scolastico degli studenti	?	?	?
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione di membri interni alla scuola NIV	?	?	?
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione esterno alla scuola (NEV INVALSI)	?	?	?
Costruzione di indicatori per redigere il Bilancio Sociale	?	?	?
Realizzazione del Bilancio Sociale	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?

## Informazioni sulla scuola, le misure di sostegno e la gestione dei problemi degli studenti

1. Quali forme di partecipazione degli studenti sono praticate nella Sua scuola? (1 = Per niente ... 5 = Molto)

Rappresentanti di classe	?	?	?	?	?
Rappresentanti d'Istituto	?	?	?	?	?
Rappresentanti per la Consulta degli studenti	?	?	?	?	?
Sostegno tra pari (peer tutoring)	?	?	?	?	?
Attività sociali e culturali gestite dagli studenti	?	?	?	?	?
Associazioni/Comitati/	?	?	?	?	?
Consiglio Comunale dei ragazzi	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?

2. Quanto sono importanti i seguenti compiti per gli organi rappresentativi / collegiali degli studenti? (1 = per nulla ... 5 = Molto). Lasciare in bianco se non esistono questi tipi di organi nella Sua scuola

Soluzione dei conflitti	?	?	?	?	?
Organizzazione di attività sociali / di gruppo / ricreative	?	?	?	?	?
Organizzazione dei viaggi d'istruzione	?	?	?	?	?

Questioni relative alla gestione della scuola	?	?	?	?	?
Questioni disciplinari	?	?	?	?	?
Questioni didattiche	?	?	?	?	?
Altre (specificare)	?	?	?	?	?

**3. In base alla sua esperienza, in quale misura i seguenti fattori hanno un effetto sui problemi di apprendimento e sulle possibilità di riuscita scolastica? (1= per niente .....5= Molto)**

Problemi di salute/disabilità fisica	?	?	?	?	?
Problemi di salute/disabilità psichica	?	?	?	?	?
Disturbi di apprendimento	?	?	?	?	?
Problemi comportamentali	?	?	?	?	?
Uso di alcolici e/o sostanze stupefacenti da parte degli studenti	?	?	?	?	?
Problemi familiari	?	?	?	?	?
Disinteresse della famiglia	?	?	?	?	?
Classi troppo numerose	?	?	?	?	?
Processi di insegnamento inadeguati	?	?	?	?	?
Scuole con risorse economiche inadeguate	?	?	?	?	?
Scuole con risorse umane e professionali inadeguate	?	?	?	?	?
Problemi di Bullismo e/o Cyberbullismo	?	?	?	?	?
Problemi derivanti all'origine migratoria degli studenti e delle loro famiglie	?	?	?	?	?
Problemi di integrazione culturale	?	?	?	?	?
Problemi relazionali	?	?	?	?	?
Svantaggio socio-culturale- economico della famiglia	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?

**4. In base alla sua esperienza, in quale misura i seguenti fattori hanno un effetto sui problemi di transizione al grado d'istruzione successivo? (1= per niente.....5= Molto)**

Problemi di salute/disabilità fisica	?	?	?	?	?
Problemi di salute/disabilità psichica	?	?	?	?	?
Disturbi di apprendimento	?	?	?	?	?
Problemi comportamentali	?	?	?	?	?
Uso di alcolici e/o sostanze stupefacenti da parte degli studenti	?	?	?	?	?
Problemi familiari	?	?	?	?	?
Disinteresse della famiglia	?	?	?	?	?
Difficoltà nel trovare un posto nella scuola dove si vorrebbe studiare	?	?	?	?	?
Mancanza di posti vicini dove frequentare il secondo grado d'istruzione successivo	?	?	?	?	?
Ubicazione della scuola	?	?	?	?	?
Reputazione della scuola	?	?	?	?	?
Processi di insegnamento inadeguati	?	?	?	?	?
Problemi di Bullismo e/o Cyberbullismo	?	?	?	?	?
Problemi derivanti all'origine migratoria degli studenti e delle loro famiglie	?	?	?	?	?
Problemi di integrazione culturale	?	?	?	?	?
Problemi relazionali	?	?	?	?	?
Svantaggio socio-culturale- economico della famiglia	?	?	?	?	?
Altro (specificare)	?	?	?	?	?

5. Lei personalmente, quanto si sente preparato/a nell'affrontare situazioni legate alla gestione di studenti di altra nazionalità? Può utilizzare una scala da 1 (per nulla preparato/a) a 10 (decisamente preparato/a). (1 sola risposta)

Per nulla preparato/a										Decisamente preparato/a
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

6. Lei personalmente, quanto si sente preparato/a nell'affrontare situazioni legate alla gestione di studenti con disabilità, DSA, BES, svantaggio socio – culturale? ( Può utilizzare una scala da 1 (per nulla preparato/a) a 10 (decisamente preparato/a). (1 sola risposta)

Per nulla preparato/a										Decisamente preparato/a
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

## Opinioni sui cambiamenti organizzativi che si sono verificati negli ultimi 10 anni

Qual è la sua opinione sui cambiamenti che si sono verificati negli ultimi 10 anni o che si stanno verificando? ((1 x di risposta per riga).

**Del tutto  
insoddisfatto**

**Del tutto  
soddisfatto**

Realizzazione dell'Autonomia	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Realizzazione di una governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Realizzazione della flessibilità organizzativa della didattica e del curriculum, ricerca e sperimentazione	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Realizzazione del PTOF come strumento di governo della scuola	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Realizzazione del PDM	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Introduzione ed utilizzo dell'organico di potenziamento	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Sostegno alla professionalità docente attraverso la realizzazione di un piano Nazionale di formazione docenti su diverse tematiche	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento nella Scuola secondaria di I e II grado	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e degli Esami di Stato	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Promozione e diffusione della Cultura umanistica	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

Promozione e diffusione della Cultura scientifica	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Revisione dei percorsi di formazione professionale	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Sistema di Alternanza Scuola Lavoro	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Altro ( <i>specificare</i> )	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

**2. Che tipo di cambiamenti / riforme lei pensa siano più urgenti? (Si possono selezionare più voci)**

- Riforma degli organi collegiali
- Attuazione di una reale autonomia anche economica
- Revisione di tutta la normativa della P.A con riguardo alla specificità della scuola (codice dei contratti, sicurezza, privacy...)
- Dare al D.S. minor carico di lavoro
- Reclutamento e valutazione dei docenti
- Formazione di qualità del personale scolastico
- Obbligatorietà della formazione introdotta anche nel contratto
- Revisione del contratto dei docenti
- Garantire almeno un tecnico informatico negli I.C.
- Garantire una figura professionale psico –pedagogista nella scuola
- Assegnare i docenti di potenziamento con professionalità corrispondenti alle richieste delle scuole
- Altro....

## 9.2. Tabelle

### 9.2.1 Tabelle relative al Cap. 6

#### 6.3.1 Motivazioni iniziali per accedere alla carriera di dirigente scolastico

Tab. 1 Saturazioni fattoriali per l'Analisi delle Componenti Principali relativa agli item della domanda : Quali sono state le motivazioni personali che l'hanno spinto ad accedere alla carriera di direzione della scuola?

	Component		
	1	2	3
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da docente	,771	-,042	,010
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	,761	-,151	,044
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	,709	,314	,105
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	,550	,466	,008
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	,405	,110	,110
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	,149	,672	,052
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	,009	,668	-,135
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	-,054	,626	-,109
Interesse ad avere relazioni col contesto esterno alla scuola	,134	,614	,190
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	-,039	,031	,823
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana	,246	-,078	,692

Metodo di rotazione Varimax

Totale Varianza Spiegata: 60,3

test KMO= 0,709 Bartlett's test  $p < 0,001$

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 22)

#### 6.3.2 Formazione auspicata

Tab.2 Saturazioni fattoriali per l'Analisi delle Componenti Principali relativa agli item della domanda: Le elencherò ora brevemente un insieme di ambiti tematici. Per ciascuno indicare quali tipi di formazione ha ricevuto ed in quale modalità, e se vorrebbe riceverne in più

	1	2	3	4	5
Piano per 'educazione alla sostenibilità	,785	,066	,029	,035	,116
Promozione Etica pubblica	,774	,114	-	,068	,026
Piano Nazionale per 'educazione al rispetto delle differenze	,745	,165	,071	,098	,062
Promozione dell'Educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G	,738	,057	,038	,107	,143
Internazionalizzazione/europrogettazione	,524	,053	,184	,139	,102
Dimensione relazionale	,108	,785	,046	,097	,173
Modelli di Leadership	,134	,722	,109	,150	,194
Gestione delle risorse umane	,087	,701	,129	,078	-,003
Comunicazione con stakeholders e territorio	,173	,548	-	,133	,216

			,073		
Applicazione normativa sicurezza	,016	,073	,675	,179	,089
Nuovo Regolamento Privacy	,101	-	,669	,136	,029
Amministrazione, Trasparenza, Partecipazione, gestione documentale, Performance	,043	,016	,664	,134	,235
Normativa di Riferimento	,024	,152	,617	,007	,378
Alternanza Scuola Lavoro	,216	,215	,441	,028	-,081
Innovazione metodologica	,153	,176	,172	,756	,112
Inclusione e differenziazione	,079	,164	,120	,710	,317
Continuità e orientamento	,112	,177	,024	,668	,214
Innovazione tecnologica (PNSD)	,127	-	,421	,624	-,052
Didattica, pedagogia	,149	,226	,114	0,638	,139
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze	,056	,081	,254	0,602	,256
Sistemi educativi e loro funzione nel contesto socio-economico	,204	,125	,079	0,54	,062
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico	,044	,336	,361	0,499	,089
Valutazione del sistema scolastico	,043	,030	,129	0,419	,398
Gestione organizzativa/manageriale/pianificazione	,064	,480	,149	,083	,668
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	,031	,139	,219	,085	,653
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.	,216	,191	,090	,095	,521
Auto-organizzazione scolastica	,459	,124	,144	,066	,600
Comunità di pratica	,493	,087	,086	,061	,588
Valutazione dell'insegnamento	,091	,057	-	,281	,511
			,010		

Metodo di rotazione Varimax

Totale Varianza Spiegata: 61,3

test KMO= 0,856 Bartlett's test  $p < 0,001$

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 26)

## 6.4. Identità professionale, opinioni sul ruolo istituzionale

### 6.4.1. Efficacia percepita

Tab. 3: Saturazioni fattoriali per l'Analisi delle Componenti Principali relativa agli item della domanda : In che misura lei ritiene di riuscire a svolgere azioni efficaci in ordine a:

	Component				
	1	2	3	4	5
Fornire una visione complessiva sulle questioni di fondo della scuola	,762	,032	,157	,240	,144
Stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola	,758	,115	,236	,225	,162
Assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell'offerta formativa della scuola	,735	,384	,107	,096	,119
Responsabilizzare i docenti nel lavoro	,732	,374	,148	,056	,058
Promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola	,731	,339	,132	,140	,147

Creare un clima cooperativo tra i docenti della scuola	,716	,261	,318	,002	,001
Fare in modo che i docenti svolgano il loro lavoro con attenzione alla ricerca di pratiche innovative	,657	,485	,053	,123	,221
Definire ed articolare i curricula scolastici	,569	,446	,043	,147	,359
Gestire i rapporti sindacali con la RSU	,479	,009	,477	-	,244
Dare supporto ai docenti più giovani	,468	,463	,227	,126	,246
Promuovere il Piano Nazionale per 'educazione al rispetto delle differenze	,268	,798	,131	,141	,159
Promuovere il Piano per 'educazione alla sostenibilità	,303	,754	,034	,232	,196
Promuovere la cultura inclusiva e della cittadinanza globale	,328	,653	,412	,172	,063
Promuovere la cultura della salute e dei cambiamenti di stili di vita in tutta la comunità scolastica	,273	,620	,210	,367	,150
Rendere sicuri e salutarli gli spazi interni ed esterni della scuola	,185	,535	,304	,212	,151
Fare da conciliatore tra le famiglie e i docenti	,223	,164	,769	,110	,207
Consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano	,137	,227	,748	,161	,269
Sostenere i docenti nei momenti di difficoltà	,491	,320	,575	,023	,060
Fare da tramite tra la scuola e il sistema economico e produttivo	,090	,131	,082	,841	,208
Procurare risorse economiche nel territorio	,175	,226	,141	,654	,011
Promuovere esperienze significative e costruttive di Alternanza Scuola Lavoro	,065	,107	-	,054	,648
Fare da tramite tra la scuola e gli enti locali	,139	,199	,436	,580	,053
Stabilire i criteri di ammissione degli studenti	,219	,210	,165	,036	,766
Gestire le supplenze/classi scoperte	,038	,239	,164	,145	,744
Essere un esperto della normativa scolastica	,325	,032	,263	,177	,544

Metodo di rotazione Varimax

Totale Varianza Spiegata: 65,8

test KMO= 0,926 Bartlett's test  $p < 0,001$

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 25)

### 6.4.3 Opinioni sulla preparazione dei docenti e temi di aggiornamento più utili

Tab. 4 2018 VALUTAZIONE DELLA PREPARAZIONE DEI DOCENTI DELLA PROPRIA SCUOLA

2018 TEMI DI PREPARAZIONE DEI DOCENTI		Frequenza % valida			
		PER NIENTE ADEGUATA	POCO ADEGUATA	ABBASTANZA ADEGUATA	MOLTO ADEGUATA
1	Conoscenza dei concetti delle materie insegnate	0,4	3,1	65,1	31,4
2	Conoscenza della didattica delle discipline insegnate	1,1	19,3	70,3	9,3
3	Gestione dei problemi educativi di carattere generale	1,7	24	69,4	5
4	Gestione delle dinamiche di classe e dei possibili conflitti	3,3	31,8	60,5	4,4
5	Costruzione e gestione degli ambienti di apprendimento	5,1	40,3	50,5	4

6	Competenze linguistiche	2,2	22,4	63,1	12,2
7	Competenze scientifiche	0,6	15,6	68,9	14,9
8	Competenze informatiche	4,4	42,4	47,7	5,5
9	Utilizzo a fini didattici delle innovazioni tecnologiche (es. PNSD)	5,5	52,8	37,5	4,2
10	Normativa scolastica	21,1	59,8	18,7	0,4
11	Innovazioni e sperimentazioni didattiche	5,2	53,2	39,4	2,2
12	Metodologia CLIL	26	53,1	19	1,8
13	Sviluppo delle competenze trasversali (soft skills) e loro relativa certificazione	12,9	52,3	33,1	1,7
14	Cultura dell'appartenenza ad un'unica Comunità umana e della cittadinanza globale E.C.G. (Documento Pedagogico Unesco 2015 e Agenda 2030)	17,4	46,4	33,1	3,1
15	Conoscenza degli strumenti o strategie da attivare per l'inclusione (Disabilità, DSA)	1,8	22,5	61,9	13,8
16	Percorsi di orientamento per una migliore comprensione delle proprie inclinazioni	5,2	42,8	46,1	5,9
17	Percorsi di orientamento per una migliore conoscenza delle realtà produttive e professionali	8,8	46	40,7	4,5
18	Processi di valutazione del sistema scuola	10,1	48,3	38,6	2,9
19	Altro, specificare	33,3	33,3	33,3	/

**Tab. 5: 2018 OPINIONE SUI TEMI DI AGGIORNAMENTO PIU' UTILI**

2018 OPINIONE SUI TEMI DI AGGIORNAMENTO PIU' UTILI		FREQUENZA % valida	
		SI	NO
1	Approfondimenti sui concetti insegnati	6,5	93,5
2	Didattica di carattere generale	16,3	83,7
3	Competenze chiave europee e di cittadinanza	33,6	66,4
4	Progettazione del curricolo per competenze	65,9	34,1
5	Valutazione degli apprendimenti degli alunni	40,1	59,9
6	Valutazione delle competenze raggiunte	55,5	44,5
7	Costruzione dei profili in uscita degli alunni	18,1	81,9
8	Creazione ed utilizzo dei diversi ambienti di apprendimento	47,5	52,5
9	Temi sociali o di attualità	1,5	98,5
10	Promozione della legalità	11,6	88,4
11	Conoscenze interculturali, fenomeni migratori, ...	3,8	96,2
12	Gestione dell'inclusione e della differenziazione dei percorsi	44,5	55,5
13	Gestione delle diverse dipendenze patologiche degli alunni (bullismo, cyberbullismo, ludopatia, tossicodipendenze, alcolismo, violenza di	19,8	80,2

	genere, ...)		
14	Organizzazione scolastica	8,3	91,7
15	Educazione finanziaria	1,6	98,4
16	Gestione della sicurezza	11,6	88,4
17	Utilizzo delle corrette tecniche di comunicazione e relazione con famiglie e stakeholders	31	69
18	Uso delle innovazioni tecnologiche	46,5	53,5
19	Altro, specificare	2	98

#### 6.4.4 La soddisfazione della condizione di dirigente scolastico

Tab. 6: 2018 VALUTAZIONE SODDISFAZIONE PERSONALE DEI DIVERSI ASPETTI RELATIVI ALLA CONDIZIONE DI DIRIGENTE SCOLASTICO

2018 VALUTAZIONE SODDISFAZIONE PERSONALE DEI DIVERSI ASPETTI		FREQUENZA % valida									
		1 corrisponde a del tutto insoddisfatto e 10 a pienamente soddisfatto									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	La possibilità di lavorare serenamente	14,7	9,7	9,2	8,4	12,8	9	11,9	13	8,4	2,8
2	Il riconoscimento da parte dell'Amministrazione Scolastica	20,4	12	8,7	8,8	10,7	9,2	10,5	10,9	6,6	2,2
3	Il riconoscimento per il lavoro dalla società	12,5	8,6	6,8	7,2	10,3	10,3	13,2	14,7	11	5,3
4	L'orario di lavoro	23,9	14,7	10,2	6,9	11,1	7,8	9,3	8,2	4,8	3,2
5	La fiducia da parte dei docenti	0,7	0,7	1,3	1,1	3,3	7,9	17,3	25,6	25,6	16,4
6	Il riconoscimento per il lavoro dai genitori degli studenti	0,6	2,4	1,8	2,2	4,4	10,3	19,8	25,1	20,6	12,8
7	Il riconoscimento per il lavoro dagli studenti	0,2	1,3	2,2	0,6	4,8	8,2	19	26,4	20,9	16,4
8	Il riconoscimento per il lavoro dai docenti e personale ATA	0,6	1,7	1,5	0,9	4,8	8,1	19,5	25,7	25	12,3
9	La retribuzione	34,8	13,2	11,9	8	10,3	6,1	7,3	6,1	1,7	0,6
10	Gli stimoli culturali e professionali che trova nel lavoro	5,2	5,8	5,8	7,4	10,2	11,7	16	18,2	13	6,7
11	I rapporti con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento	0,9	3,3	3,5	6,1	11,2	13,2	20,6	21,7	12,5	7,2
12	I suoi poteri di premio del merito dei docenti e del personale ATA	14,5	9	11,2	8,1	13,8	13,6	11	9,2	5,7	3,9

13	I suoi poteri di sanzione del demerito dei docenti e del personale ATA	18,2	12,9	11,4	8,3	15,4	11,6	9,7	6,3	4,8	1,5
14	Le risorse di bilancio della scuola	18,8	13,4	11	10,7	14	12,1	8,3	7,4	2,9	1,5
15	Le risorse di organico della scuola	15,3	11,2	13,6	12,3	15,8	11,8	9,6	7,4	2,2	0,7
16	Altro, specificare	61,5	23,1			7,7			7,7		

**Tab 7: Saturazioni fattoriali per l'Analisi delle Componenti Principali relativa agli item della domanda: Valuti con un voto compreso tra 1 e 10 la soddisfazione per i seguenti aspetti relativi alla sua condizione di dirigente**

	Component		
	1	2	3
Il riconoscimento per il lavoro dai docenti e personale ATA	,864	,127	,156
La fiducia da parte dei docenti	,851	,121	,120
Il riconoscimento per il lavoro dagli studenti	,815	,204	,050
Il riconoscimento per il lavoro dai genitori degli studenti	,799	,262	,108
I rapporti con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento	,649	,211	,325
Gli stimoli culturali e professionali che trova nel lavoro	,442	,436	,340
La possibilità di lavorare serenamente	,250	,807	,213
L'orario di lavoro	,125	,778	,221
Il riconoscimento da parte dell'Amministrazione Scolastica	,196	,768	,278
Il riconoscimento per il lavoro dalla società	,373	,729	,195
La retribuzione	,069	,544	,457
Le risorse di bilancio della scuola	,071	,163	,822
Le risorse di organico della scuola	,107	,210	,751
I suoi poteri di sanzione del demerito dei docenti e del personale ATA	,213	,368	,643
I suoi poteri di premio del merito dei docenti e del personale ATA	,301	,271	,630

Metodo di rotazione Varimax

Totale Varianza Spiegata: 65,8

test KMO= 0,894 Bartlett's test  $p < 0,001$

Fonte: (Barberis, Carbone, 2020: 27)

## 6.5 Il ruolo del dirigente scolastico: il lavoro quotidiano

Tab. 8 2018 DIMENSIONI di Attività che svolge NEL RUOLO DS Aggregate per affinità

2018 <u>DIMENSIONI</u> di Attività che svolge NEL RUOLO DS		FREQUENZA % valida						
		MAI	QUALCHE VOLTA L'ANNO	OGNI BIMESTRE CIRCA	UNA VOLTA AL MESE CIRCA	UNA VOLTA OGNI 15 GIORNI	UNA VOLTA ALLA SETTIMANA CIRCA	OGNI GIORNO O QUASI
1	Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	2,9	26,1	10,1	20	11,7	16,1	13
2	Studiare le normative sulla scuola	0,3	3,7	5,7	9	13,4	21,8	46,4
3	Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	2,7	24,1	11	21,9	12,8	12,1	15,4
1	Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	2,4	20,9	15,1	24,6	12,8	16,9	7,3
2	Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	6,9	43,6	18,1	18,1	8,2	4,2	0,9
3	Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	0,3	9,7	8,8	22,6	14,1	17,4	27,3
4	Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	0,2	2,2	1,3	1,3	3,7	10,8	80,6
1	Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	0,3	3,5	15,9	27,1	12,8	21,4	19,2
2	Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	0,6	13,8	18,2	22,2	15,8	16,5	12,9
3	Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	0,4	22,8	30,8	27,3	10,5	5,9	2,4
4	Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	1,8	29,7	25,9	24,1	9,5	5,3	3,6
5	Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA	0,2	27,7	13,1	15,1	4,6	5,7	33,6
6	Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	1,3	21,5	10,5	12,7	10,9	18,8	24,3
1	Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	0,2	13,8	8,1	13,9	13	24	27

2	Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	1,3	14,6	9,3	13,5	14,4	23,2	23,7
3	Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	14,5	26	8,2	15,8	9,9	14,7	11
4	Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	8,4	44,6	11,9	13,4	7,9	9,2	4,6
1	Raccogliere il punto di vista dei genitori	0,4	10,8	8,4	10,6	10,6	18,6	40,6
2	Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale	5,1	43,5	16,5	14,8	8,4	8,8	2,9
3	Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire	3,3	37,7	23,1	13	8,6	5,9	8,4
4	Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	0,3	12,2	7,7	12,6	13,3	24,5	29,6
1	Partecipare ai Consigli d'Istituto	0,2	5,9	58,5	28,6	3,1	0,7	2,9
2	Partecipare ai Collegi dei docenti	0,2	4,8	69,4	21,5	0,6	0	3,9
3	Partecipare ai consigli di classe	0,7	16	43,8	34,4	1,5	1,1	2,6
4	Partecipare agli scrutini	0,6	59,4	24,6	2,8	0,4	0,2	12,1
1	Promuovere pratiche inclusive ed interculturali	0,7	22,8	17,9	22,7	11	10,7	14,2
2	Promuovere pratiche decisionali e partecipative	3,1	23,3	19,8	20	8,8	9,5	15,6
3	Promuovere pratiche trasformazionali e creative	8,8	29,2	17,8	18,4	7	9	9,7
4	Promuovere la formazione del personale	0,6	30,9	22,8	18,7	6,5	5,6	15
5	Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione	0,7	37,6	20,3	21,6	6,6	5,7	7,4
6	Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	20	51,6	11,2	8,6	5,7	1,5	1,5
1	Parlare con possibili finanziatori della scuola	16,3	51	10,4	10,6	4,8	4	2,9
2	Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	4,4	42,7	16,3	14,7	9,3	7,7	4,9
1	Dirimere i contrasti tra il personale	2,4	26	8	13,9	10	15,8	23,8
2	Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	0,2	17,9	6,8	16,6	16,5	19,2	22,9
3	Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi	1,3	19,3	6,8	12,4	10,6	18,2	31,4
4	Gestire contenziosi	7,6	43	8,5	14,3	8,9	7,8	10
	ALTRO		28,6	9,5		4,8	14,3	42,9

**Tab. 9 Saturazioni fattoriali per l'Analisi delle Componenti Principali relativa agli item della domanda : Le elencherò ora una serie di attività che lei potrebbe svolgere nel suo ruolo di Dirigente della scuola attuale. Indichi se le capita di realizzarle e indicativamente con quale frequenza**

	1	2	3	4	5	6	7	8
Promuovere pratiche decisionali e partecipative	,792	,185	,072	,084	,011	,095	,068	,295
Promuovere pratiche inclusive ed interculturali	,784	,130	,003	,009	,037	,163	,067	,274
Promuovere pratiche trasformazionali e creative	,781	,178	,166	,102	,040	,116	,002	,271
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	,738	,078	,325	,114	,052	,077	,084	,002
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	,643	,034	,373	,163	,072	,095	,178	-,015
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	,561	,004	,240	,204	,006	,130	,193	,083
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire	,506	,359	,427	,067	,143	,233	,074	-,012
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale	,440	,195	,419	,059	,033	,097	,424	-,039
Raccogliere il punto di vista dei genitori	,421	,311	,019	,231	-,132	,168	,611	,061
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	,144	,827	,129	,196	,014	,076	,079	,038
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi	,024	,743	,167	,018	,113	,034	,078	,148
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	,158	,678	,049	,293	-,013	,137	,144	-,003
Gestire contenziosi	,099	,621	,230	,155	,080	-,130	,099	,140
Dirimere i contrasti tra il personale	,148	,541	,153	,135	,097	,093	,002	,405
Parlare con possibili finanziatori della scuola	,123	,200	,766	,108	,008	,006	,026	,113
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici	,323	,129	,680	,126	,067	,141	,141	-,015
Parlare con partner di progetti realizzati dalla scuola	,183	,295	,665	,238	,053	,099	,007	,120
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione	,223	,279	,444	-,002	,171	,062	,146	,456

Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	,118	,310	,103	,799	-,014	,162	,188	,038
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	,097	,102	,343	,754	,055	,079	-,075	,129
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	,092	,376	-,013	,745	,027	,118	,218	,027
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	,211	,086	,469	,653	,042	,104	,032	,048
Partecipare ai Collegi dei docenti	,028	,061	,055	-,033	,868	-,001	-,080	,097
Partecipare ai Consigli d'istituto	,126	,062	,147	,117	,752	,024	-,017	,018
Partecipare ai consigli di classe	,138	,072	-,073	-,048	,700	,103	,201	-,141
Partecipare agli scrutini	-,130	,026	,038	,034	,637	,052	-,012	,300
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	,162	-,011	,161	,101	,069	,748	,080	,120
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	,205	,069	,212	,207	,028	,740	,152	,016
Studiare le normative sulla scuola	,104	,172	-,066	,050	,067	,740	,141	,147
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	,009	,065	,061	,011	,092	,085	,775	,118
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione	,270	,055	,410	,106	,070	,275	,529	-,002
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica	,104	,031	,532	,196	,018	,102	,467	,095
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA	,298	,170	-,004	,120	,070	,098	,077	,726
Promuovere la formazione del personale	,330	,120	,156	,029	,107	,175	,092	,681
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	,260	,041	,098	,185	-,042	,034	,140	,660
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	,003	,257	,008	-,081	,015	,201	-,003	,640
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	,283	,451	,295	,107	,093	,295	-,025	,465

Metodo di rotazione Varimax  
 Totale Varianza Spiegata: 64,9  
 test KMO= 0,909 Bartlett's test  $p < 0,001$

## 6.7 Opinioni sui cambiamenti nel contesto scolastico

Tab. 10 Prospetto di gradimento dei cambiamenti che si sono verificati negli ultimi 10 anni

Tipologia di cambiamento	N. Pos.	% più alta	N. Pos.	% freq.cu media
Realizzazione dell'Autonomia	5	13,8	5	56,9
Realizzazione di una governance funzionale al raggiungimento degli obiettivi del sistema educativo	5	14,4	5	58,4
Realizzazione della flessibilità organizzativa della didattica e del curriculum, ricerca e sperimentazione	5	14	5	52,3
Realizzazione del PTOF come strumento di governo della scuola	8	15,5	6	50,9
Realizzazione del PDM	8	16,7	7	65,1
Introduzione ed utilizzo dell'organico di potenziamento	8	18,6	7	56,2
Sostegno alla professionalità docente attraverso la realizzazione di un piano Nazionale di formazione docenti su diverse tematiche	7	15,6	6	50,6
Sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento nella Scuola secondaria di I e II grado	7	14,1	5	54,4
Adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e degli Esami di Stato	5	15,6	6	62
Promozione e diffusione della Cultura umanistica	5	19,2	5	50,3
Promozione e diffusione della Cultura scientifica	5	18,2	6	62,9
Revisione dei percorsi di formazione professionale	5	19,4	5	56,6
Sistema di Alternanza Scuola Lavoro	5	14,5	6	58,7
Altro, specificare				

## 9.2.2 Tabelle relative al Cap.7

### 7.2.1 Motivazioni iniziali

**Tab. 1 Prospetto delle motivazioni che hanno spinto ad accedere alla carriera direttiva**

Motivazioni per carriera direzione (Indicatore scelto per nulla)	% 2008	% 2018
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	7	5,3
Interesse ad avere relazioni con il contesto esterno della scuola	6,4	7,1
Stanchezza per la gestione quotidiana degli studenti	69,1	
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana	67,5	57,3
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	27,7	29,2
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	80,7	92,6
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	3,7	2,9
Esigenza di disporre di maggior tempo per la ricerca personale	36,6	
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	1,8	1,3
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	16	15,8
L'insegnamento non riempiva a sufficienza la giornata	65,3	
Desiderio di cambiare attività	21,3	
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da insegnante	22	18,2
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	5,1	5,7
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	27,3	34
Altro		35,6

**Tab. 2 Prospetto delle motivazioni che hanno spinto ad accedere alla carriera direttiva**

Motivazioni per carriera direzione (Indicatore scelto poco)	% 2008	% 2018
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	11,5	12,5
Interesse ad avere relazioni con il contesto esterno della scuola	15	20,3
Stanchezza per la gestione quotidiana degli studenti	17,5	
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana	19	25,7
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	28,3	32,3
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	8,9	5,2
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	7,8	10,3
Esigenza di disporre di maggior tempo per la ricerca personale	26,4	
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	6,4	6
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	22,5	29,7
L'insegnamento non riempiva a sufficienza la giornata	17,2	
Desiderio di cambiare attività	22,8	
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da insegnante	26,7	32,5
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	7,8	8,6
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	19,8	18,1
Altro		11,9

**Tab. 3 Prospetto delle motivazioni che hanno spinto ad accedere alla carriera direttiva**

Motivazioni per carriera direzione (Indicatore scelto abbastanza)	% 2008	% 2018
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	37,7	51,3
Interesse ad avere relazioni con il contesto esterno della scuola	44,9	52,2
Stanchezza per la gestione quotidiana degli studenti	8,8	
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana	8	12,2
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	28,9	28,7
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	6,1	1,7
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	42,2	50,8
Esigenza di disporre di maggior tempo per la ricerca personale	28,2	
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	34,4	33,6
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	42,9	36,8
L'insegnamento non riempiva a sufficienza la giornata	12,1	
Desiderio di cambiare attività	37,6	
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da insegnante	35,6	36
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	47,6	44,3
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	26,9	25,1
Altro		15,3

**Tab. 4 Prospetto delle motivazioni che hanno spinto ad accedere alla carriera direttiva**

Motivazioni per carriera direzione (Indicatore scelto molto)	% 2008	% 2018
Interesse a dirigere un'organizzazione complessa	43,8	31,0
Interesse ad avere relazioni con il contesto esterno della scuola	33,6	20,4
Stanchezza per la gestione quotidiana degli studenti	4,7	
Insoddisfazione per l'attività didattica quotidiana	5,5	4,8
Desiderio di raggiungere un ruolo di prestigio nella scuola	15,1	9,8
Difficoltà a capire e a relazionarsi con gli alunni	4,3	0,6
Volontà di assumersi maggiori responsabilità nei confronti della scuola	46,3	36
Esigenza di disporre di maggior tempo per la ricerca personale	8,8	
Desiderio di incidere concretamente sul rinnovamento della scuola	57,4	59
Desiderio di ricoprire un'importante funzione sociale	18,6	17,7
L'insegnamento non riempiva a sufficienza la giornata	5,3	
Desiderio di cambiare attività	18,3	
Esigenza di guadagnare di più rispetto allo stipendio da insegnante	15,7	13,4
Ricerca di un modo diverso di impiego della professionalità	39,5	41,4
Era l'unica possibilità di carriera nella scuola	26,1	22,7
Altro		37,3

## 7.2.2 Formazione

**Tab. 5 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Non ne ho ricevuta e non ritengo importante riceverne)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento	0,8	0,6

Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	6,3	1,6
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione	2,4	1,8
Leadership e comunicazione	4,3	2,8
Didattica e pedagogia	2	2
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico	5,2	4,1
Valutazione del sistema scolastico	1,6	1,7
Valutazione dell'insegnamento	4	0,6
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		0,9
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		0,4
Nuovo Regolamento Privacy		1,3
Applicazione normativa sicurezza		0,4
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		4,6
Gestione delle risorse umane		1,6
Dimensione relazionale		3,1
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		3
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		1,3
Innovazione tecnologica PNSD		1,1
Innovazione metodologica		1,3
Inclusione e differenziazione		0,7
Continuità e orientamento		2
Internazionalizzazione/europrogettazione		5,8
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		5,8
Piano per l'educazione alla sostenibilità		8
Promozione di etica pubblica		9,7
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		9,5
Alternanza scuola lavoro		14,7
Comunità di pratica		9,2
Auto-organizzazione scolastica		6,9
Altro	92,9	16,7

**Tab. 6 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Non ne ho ricevuta ma sarebbe importante riceverne)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento	0,8	2,7
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	6,3	15,2
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione	2,4	15,4
Leadership e comunicazione	4,3	8,1
Didattica e pedagogia	2	6,1
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico	5,2	15,3
Valutazione del sistema scolastico	1,6	5,9
Valutazione dell'insegnamento	4	17,9
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		5
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		7
Nuovo Regolamento Privacy	0,2	15,4
Applicazione normativa sicurezza	0,2	5,4
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		25,9
Gestione delle risorse umane	0,2	14,5

Dimensione relazionale	0,2	10	
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		19,4	
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		2,4	
Innovazione tecnologica PNSD	0,2	5,3	
Innovazione metodologica	0,2	6,9	
Inclusione e differenziazione	0,2	4,9	
Continuità e orientamento		8,8	
Internazionalizzazione/europrogettazione	0,2	27,3	
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		37,6	
Piano per l'educazione alla sostenibilità		44,2	
Promozione di etica pubblica		45,6	
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		40,1	
Alternanza scuola lavoro		21,9	
Comunità di pratica		37,2	
Auto-organizzazione scolastica		33,1	
Altro	Gestione del contenzioso	0,4	22,2
	Gestione e dinamiche dei gruppi	0,4	
	Rendicontazione sociale	0,2	

**Tab. 7 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Ne ho ricevuta nel corso dei miei studi)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento	16,7	5,3
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	13,8	3,8
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione	14,7	6,6
Leadership e comunicazione	18,1	8,5
Didattica e pedagogia	39,4	31
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico	30,4	12,2
Valutazione del sistema scolastico	22,9	4,1
Valutazione dell'insegnamento	21,5	6,3
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		8,1
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		1,3
Nuovo Regolamento Privacy		0,9
Applicazione normativa sicurezza		1,7
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		5,7
Gestione delle risorse umane		7,1
Dimensione relazionale		10,7
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		6
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		4,6
Innovazione tecnologica PNSD		1,8
Innovazione metodologica		5
Inclusione e differenziazione		10,8
Continuità e orientamento		7,4
Internazionalizzazione/europrogettazione		2,8
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		1,7
Piano per l'educazione alla sostenibilità		2,2
Promozione di etica pubblica		3,6
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		2,2
Alternanza scuola lavoro		2,2

Comunità di pratica		3,6
Auto-organizzazione scolastica		3
Altro		5,6

**Tab. 8 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Ne ho ricevuta, in percorsi formativi di aggiornamento)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento	59,5	42
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	53,5	33,5
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione	63	27
Leadership e comunicazione	60,2	33,2
Didattica e pedagogia	43,1	19,5
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico	41,5	22,3
Valutazione del sistema scolastico	60,1	44,6
Valutazione dell'insegnamento	53,6	25,3
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		37,7
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		41,7
Nuovo Regolamento Privacy		32,5
Applicazione normativa sicurezza		46,6
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		24
Gestione delle risorse umane		24,7
Dimensione relazionale		23,1
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		20,3
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		48,1
Innovazione tecnologica PNSD		51,9
Innovazione metodologica		34,3
Inclusione e differenziazione		33,5
Continuità e orientamento		30,4
Internazionalizzazione/europrogettazione		18
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		12,7
Piano per l'educazione alla sostenibilità		11,3
Promozione di etica pubblica		8,8
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		12,9
Alternanza scuola lavoro		22,4
Comunità di pratica		12,2
Auto-organizzazione scolastica		13,7
Altro		11,1

**Tab. 9 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Ne ho ricevuta, ma in autoformazione)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento	23	29,8
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie	26,4	27,6
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione	19,9	32,8
Leadership e comunicazione	17,4	36,7
Didattica e pedagogia	15,5	31,4
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico	23	31,4
Valutazione del sistema scolastico	15,4	22,5

Valutazione dell'insegnamento	20,9	30,7
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		29,8
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		24,5
Nuovo Regolamento Privacy		28
Applicazione normativa sicurezza		24,9
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		23,1
Gestione delle risorse umane		34,8
Dimensione relazionale		41
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		37,4
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		27,7
Innovazione tecnologica PNSD		17,4
Innovazione metodologica		34,3
Inclusione e differenziazione		35,9
Continuità e orientamento		38,5
Internazionalizzazione/europrogettazione		26,6
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		25,8
Piano per l'educazione alla sostenibilità		19
Promozione di etica pubblica		17,4
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		22,9
Alternanza scuola lavoro		27,1
Comunità di pratica		25,6
Auto-organizzazione scolastica		31,6
Altro		16,7

**Tab. 10 Prospetto della formazione ricevuta**

Tipologia formazione ricevuta (Ne ho ricevuta, ma vorrei riceverne in più)	% 2008	% 2018
Normativa di riferimento		19,6
Gestione del bilancio e delle risorse finanziarie		18,3
Gestione organizzativa, manageriale, pianificazione		16,3
Leadership e comunicazione		10,7
Didattica e pedagogia		9,9
Sistemi educativi e loro funzioni nel contesto socio-economico		14,8
Valutazione del sistema scolastico		21,4
Valutazione dell'insegnamento		19,6
Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze		18,6
Amministrazione, trasparenza, partecipazione, gestione documentale, performance		25,1
Nuovo Regolamento Privacy		21,9
Applicazione normativa sicurezza		21,2
Il Project Management al servizio dell'innovazione nella P.A.		16,7
Gestione delle risorse umane		17,2
Dimensione relazionale		12
Comunicazione con gli stakeholders e territorio		14
Ruolo e funzioni del Dirigente scolastico		16
Innovazione tecnologica PNSD		22,5
Innovazione metodologica		18,2
Inclusione e differenziazione		14,2

Continuità e orientamento		12,8
Internazionalizzazione/europrogettazione		19,5
Promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale E.C.G.		16,4
Piano per l'educazione alla sostenibilità		15,2
Promozione di etica pubblica		15
Piano Nazionale per l'educazione al rispetto delle differenze		12,3
Alternanza scuola lavoro		11,7
Comunità di pratica		12,2
Auto-organizzazione scolastica		11,6
Altro		27,8

## 7.4 Il ruolo del dirigente: il lavoro quotidiano

**Tab. 11 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

	Attività svolte ( frequenza Mai)	% 2008	% 2018
1	Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	1	2,9
2	Studiare le normative sulla scuola	0,6	0,3
3	Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	2,7	2,7
4	Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	1,4	2,4
5	Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	1,6	6,9
6	Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	1	0,3
7	Raccogliere il punto di vista dei genitori		0,4
8	Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		5,1
9	Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	1,7	0,2
10	Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	3,5	1,3
11	Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	10,2	14,5
12	Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	10,6	8,4
13	Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	0,2	0,3
14	Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	0,6	0,6
15	Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	0,4	0,4
16	Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	1,7	1,8
17	Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		0,7
18	Promuovere pratiche decisionali e partecipative		3,1
19	Promuovere pratiche trasformazionali e creative		8,8
20	Partecipare ai Consigli d'Istituto		0,2
21	Partecipare ai Collegi dei docenti		0,2
22	Partecipare ai consigli di classe		0,7

23	Partecipare agli scrutini		0,6
24	Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		0,2
25	Promuovere la formazione del personale		0,6
26	Dirimere i contrasti tra il personale	7,2	2,4
27	Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		0,7
28	Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	1,6	0,2
29	Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	3,5	1,3
30	Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		3,3
31	Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	0,6	0,3
32	Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	2,9	0,2
33	Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		1,3
34	Gestire contenziosi	29,5	7,6
35	Parlare con possibili finanziatori della scuola	20,2	16,3
36	Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	8,3	4,4
37	Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	11,4	20

**Tab. 12 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

Attività svolte ( frequenza Qualche volta all'anno)	% 2008	% 2018
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	24,8	26,1
Studiare le normative sulla scuola	7,1	3,7
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	19,6	24,1
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	19,7	20,9
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	39,1	43,6
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	18,5	9,7
Raccogliere il punto di vista dei genitori		10,8
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		43,5
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	12,7	13,8
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	10	14,6
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	17,6	26
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	33,1	44,6
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	4,3	3,5
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	23,1	13,8
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	33,1	22,8
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	35,4	29,7
Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		22,8
Promuovere pratiche decisionali e partecipative		23,3
Promuovere pratiche trasformazionali e creative		29,2

Partecipare ai Consigli d'Istituto		5,9
Partecipare ai Collegi dei docenti		4,8
Partecipare ai consigli di classe		16
Partecipare agli scrutini		59,4
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		27,7
Promuovere la formazione del personale		30,9
Dirimere i contrasti tra il personale	37,7	26
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		37,6
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	7,8	2,2
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	30,2	21,5
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		37,7
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	16,4	12,2
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	33,5	17,9
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		19,3
Gestire contenziosi	46,9	43
Parlare con possibili finanziatori della scuola	51,3	51
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	50,2	42,7
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	62	51,6
Altro, specificare		28,6

**Tab. 13 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

<b>Attività svolte ( frequenza Ogni bimestre circa)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione		10,1
Studiare le normative sulla scuola		5,7
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola		11
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa		15,1
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)		18,1
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici		8,8
Raccogliere il punto di vista dei genitori		8,4
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		16,5
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari		8,1
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico		9,3
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola		8,2
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi		11,9
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori		15,9
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine		18,2
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola		30,8
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali		25,9
Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		17,9
Promuovere pratiche decisionali e partecipative		19,8
Promuovere pratiche trasformazionali e creative		17,8

Partecipare ai Consigli d'Istituto		58,5
Partecipare ai Collegi dei docenti		69,4
Partecipare ai consigli di classe		43,8
Partecipare agli scrutini		24,6
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		13,1
Promuovere la formazione del personale		22,8
Dirimere i contrasti tra il personale		8
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		20,3
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative		1,3
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori		10,5
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		23,1
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari		7,7
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti		6,8
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		6,8
Gestire contenziosi		8,5
Parlare con possibili finanziatori della scuola		10,4
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola		16,3
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)		11,2
Altro, specificare		9,5

**Tab. 14 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

<b>Attività svolte ( frequenza Una volta al mese circa)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	30,2	20
Studiare le normative sulla scuola	17	9
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	37	21,9
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	42,3	24,6
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	36,8	18,1
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	33,8	22,6
Raccogliere il punto di vista dei genitori		10,6
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		14,8
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	16	13,9
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	21	13,5
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	29,9	15,8
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	35,2	13,4
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	29,4	27,1
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	41	22,2
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	50,9	27,3
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	42,9	24,1
Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		22,7
Promuovere pratiche decisionali e partecipative		20

Promuovere pratiche trasformativazionali e creative		18,4
Partecipare ai Consigli d'Istituto		28,6
Partecipare ai Collegi dei docenti		21,5
Partecipare ai consigli di classe		34,4
Partecipare agli scrutini		2,8
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		15,1
Promuovere la formazione del personale		18,7
Dirimere i contrasti tra il personale	23,2	13,9
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		21,6
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	12	1,3
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	30	12,7
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		13
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	29,1	12,6
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	28,3	16,6
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		12,4
Gestire contenziosi	14,1	14,3
Parlare con possibili finanziatori della scuola	20,6	10,6
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	29	14,7
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	19,8	8,6

**Tab. 15 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

<b>Attività svolte ( frequenza Una volta ogni 15 giorni)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione		11,7
Studiare le normative sulla scuola		13,4
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola		12,8
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa		12,8
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)		8,2
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici		14,1
Raccogliere il punto di vista dei genitori		10,6
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		8,4
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari		13
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico		14,4
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola		9,9
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi		7,9
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori		12,8
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine		15,8
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola		10,5
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali		9,5
Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		11

Promuovere pratiche decisionali e partecipative		8,8
Promuovere pratiche trasformazionali e creative		7
Partecipare ai Consigli d'Istituto		3,1
Partecipare ai Collegi dei docenti		0,6
Partecipare ai consigli di classe		1,5
Partecipare agli scrutini		0,4
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		4,6
Promuovere la formazione del personale		6,5
Dirimere i contrasti tra il personale		10
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		6,6
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative		3,7
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori		10,9
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		8,6
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari		13,3
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti		16,5
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		10,6
Gestire contenziosi		8,9
Parlare con possibili finanziatori della scuola		4,8
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola		9,3
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)		5,7
Altro, specificare		4,8

**Tab. 16 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

<b>Attività svolte ( frequenza Una volta la settimana circa)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	32,4	16,1
Studiare le normative sulla scuola	33,7	21,8
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	28,5	12,1
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	30,3	16,9
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	18,6	4,2
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	32,6	17,4
Raccogliere il punto di vista dei genitori		18,6
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		8,8
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	32,2	24
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	34,1	23,2
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	27,4	14,7
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	13,2	9,2
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	43,9	21,4
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	26	16,5
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	13,3	5,9
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	18	5,3

Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		10,7
Promuovere pratiche decisionali e partecipative		9,5
Promuovere pratiche trasformazionali e creative		9
Partecipare ai Consigli d'Istituto		0,7
Partecipare ai Collegi dei docenti		0
Partecipare ai consigli di classe		1,1
Partecipare agli scrutini		0,2
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		5,7
Promuovere la formazione del personale		5,6
Dirimere i contrasti tra il personale	19,1	15,8
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		5,7
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	21,7	10,8
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	22,5	18,8
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		5,9
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	37,4	24,5
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	24,4	19,2
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		18,2
Gestire contenziosi	7,4	7,8
Parlare con possibili finanziatori della scuola	5,4	4
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	11,4	7,7
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	6	1,5
Altro, specificare		14,3

**Tab. 17 Prospetto delle frequenze di attività svolte nella scuola attuale**

<b>Attività svolte ( frequenza Ogni giorno o quasi)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Studiare testi relativi ai temi dell'istruzione/formazione	11,6	13
Studiare le normative sulla scuola	41,6	46,4
Studiare tematiche inerenti la funzione dirigenziale nella scuola	12,2	15,4
Incontrare referenti delle amministrazioni locali e del contesto sociale di riferimento per la condivisione di politiche formative territoriali e per la definizione dell'offerta formativa	6,4	7,3
Incontrare referenti dell'amministrazione scolastica (ministeriali o regionali)	3,9	0,9
Confrontarsi con altri Dirigenti scolastici	14,1	27,3
Raccogliere il punto di vista dei genitori		40,6
Organizzare iniziative con la collaborazione dei genitori, avvalendosi anche, della loro eventuale esperienza professionale		2,9
Parlare con gli studenti per problemi disciplinari	37,4	27
Parlare con gli studenti per problemi di rendimento scolastico	31,4	23,7
Parlare con gli studenti di questioni organizzative relative alla scuola	14,9	11
Parlare con gli studenti dei futuri percorsi scolastici/formativi	7,9	4,6
Riunirsi con lo staff dei suoi collaboratori	22,2	19,2
Parlare con i docenti di questioni organizzative di ampio respiro, non di routine	9,2	12,9
Riunirsi con i docenti per indicare loro le linee di sviluppo della scuola	2,3	2,4
Progettare con i docenti lo sviluppo di didattiche innovative e laboratoriali	5,4	3,6

Promuovere pratiche inclusive ed interculturali		14,2
Promuovere pratiche decisionali e partecipative		15,6
Promuovere pratiche trasformazionali e creative		9,7
Partecipare ai Consigli d'Istituto		2,9
Partecipare ai Collegi dei docenti		3,9
Partecipare ai consigli di classe		2,6
Partecipare agli scrutini		12,1
Valorizzare le risorse professionali e l'impegno di docenti e ATA		33,6
Promuovere la formazione del personale		15
Dirimere i contrasti tra il personale	12,8	23,8
Aderire alle attività di rete e promuoverne la partecipazione		7,4
Confrontarsi con il Direttore dei servizi su questioni amministrative	57	80,6
Gestire l'organizzazione degli spazi e dei laboratori	13,8	24,3
Favorire occasioni d'incontro con i genitori per la rilevazione di temi di interesse da approfondire		8,4
Parlare con i genitori degli studenti con problemi scolastici e/o disciplinari	16,6	29,6
Appianare le tensioni tra i docenti e le famiglie degli studenti	10,9	22,9
Gestire situazioni amministrative complesse per evitare contenziosi		31,4
Gestire contenziosi	2,1	10
Parlare con possibili finanziatori della scuola	2,5	2,9
Parlare con partner (aziende, associazioni...) di progetti realizzati dalla scuola	1,2	4,9
Presentare riflessioni, dati o progetti in contesti pubblici (convegni, conferenze...)	0,8	1,5
Altro, specificare		42,9

### 7.5.1 Organizzazione del lavoro e processi di programmazione

**Tab. 18 Prospetto tipologia di figure professionali con cui il Dirigente si consulta quando deve assumere decisioni particolarmente importanti.**

Tipologia di figure professionali (indicatore MAI)	% 2008	% 2018
Collaboratori del D.S	1,8	0,2
Direttore dei Servizi Generali amministrativi	3,3	1,3
Docenti con funzione strumentale	2,5	0,2
Altri docenti della scuola	4,9	4
Commissioni di studio interni alla scuola		10,2
Consiglio di Istituto	5,3	7,3
Collegio dei docenti	2,3	5,3
Comitato studentesco		55,3
Consulenti esterni esperti	32,1	37,1
Dirigenti di altri Istituti	9,5	4,8
Funzionari ministeriali	40,1	43,5
Altro		23,1

**Tab. 19 Prospetto tipologia di figure professionali con cui il Dirigente si consulta quando deve assumere decisioni particolarmente importanti.**

<b>Tipologia di figure professionali (indicatore A VOLTE)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Collaboratori del D.S	16,8	9,1
Direttore dei Servizi Generali amministrativi	28,8	19,6
Docenti con funzione strumentale	36,6	30,4
Altri docenti della scuola	68,2	72,7
Commissioni di studio interni alla scuola		62,2
Consiglio di Istituto	57,6	61,2
Collegio dei docenti	45,8	52,1
Comitato studentesco		36,3
Consulenti esterni esperti	61,4	59,4
Dirigenti di altri Istituti	65,1	57
Funzionari ministeriali	53,6	52,9
Altro		61,5

**Tab. 20 Prospetto tipologia di figure professionali con cui il Dirigente si consulta quando deve assumere decisioni particolarmente importanti.**

<b>Tipologia di figure professionali (indicatore SPESSO)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Collaboratori del D.S	81,5	90,9
Direttore dei Servizi Generali amministrativi	67,8	79,1
Docenti con funzione strumentale	60,9	69,4
Altri docenti della scuola	27	23,3
Commissioni di studio interni alla scuola		27,6
Consiglio di Istituto	37,2	31,5
Collegio dei docenti	51,8	42,6
Comitato studentesco		8,3
Consulenti esterni esperti	6,5	3,5
Dirigenti di altri Istituti	25,4	38,3
Funzionari ministeriali	6,3	3,7
Altro		15,4

## 7.5.2 Strumenti di Valutazione

**Tab. 21 Prospetto degli strumenti di valutazione utilizzati negli ultimi quattro anni**

<b>Tipologia di strumenti di valutazione (indicatore MAI)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Questionario di soddisfazione agli studenti	29,5	16,2
Questionario di soddisfazione alle famiglie	28,4	12,5
Questionario di soddisfazione ai docenti	33,8	11,8
Questionario di soddisfazione al personale ATA	46,3	21,9
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group	45,5	45,8
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di un esperto/o esperti di Agenzie o Enti esterni alla scuola	80,7	70
Realizzazione del Rapporto di Autovalutazione	55,1	1,3

Verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti		39,8	16,2
Osservazione sistematica del rendimento scolastico degli studenti		13	5,5
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione di membri interni alla scuola NIV		42,8	19,4
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione esterno alla scuola (NEV INVALSI)			62,8
Costruzione di indicatori per redigere il Bilancio Sociale			64,7
Realizzazione del Bilancio Sociale			71,9
Altro,		/	57,1
Altro specificare	Rapporto realizzato da ente/agenzia esterna	78	
	Valutazione degli insegnanti sulla base dei risultati degli studenti	66,2	
	Monitoraggio attraverso l'uso di indicatori di input e output della scuola	44	
	Questionario per gli studenti diplomati per sapere quali sono stati i loro percorsi di studio/lavoro	33,6	

**Tab. 22 Prospetto degli strumenti di valutazione utilizzati negli ultimi quattro anni**

Tipologia di strumenti di valutazione (indicatore UNA VOLTA)		% 2008	% 2018
Questionario di soddisfazione agli studenti		28,7	20,8
Questionario di soddisfazione alle famiglie		29,6	23,6
Questionario di soddisfazione ai docenti		28,6	22,8
Questionario di soddisfazione al personale ATA		26,2	26,2
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group		18,8	25,3
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di un esperto/o esperti di Agenzie o Enti esterni alla scuola		10	18,4
Realizzazione del Rapporto di Autovalutazione		26,1	11,2
Verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti		21,3	15,3
Osservazione sistematica del rendimento scolastico degli studenti		11,8	7,2
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione di membri interni alla scuola NIV		23,7	15,3
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione esterno alla scuola (NEV INVALSI)			22,4
Costruzione di indicatori per redigere il Bilancio Sociale			20,9
Realizzazione del Bilancio Sociale			16,5
Altro,		/	14,3
Altro specificare	Rapporto realizzato da ente/agenzia esterna	10,7	
	Valutazione degli insegnanti sulla base dei risultati degli studenti	17,9	
	Monitoraggio attraverso l'uso di indicatori di input e output della scuola	22,5	
	Questionario per gli studenti diplomati per sapere quali sono stati i loro percorsi di studio/lavoro	38,3	

**Tab. 23 Prospetto degli strumenti di valutazione utilizzati negli ultimi quattro anni**

Tipologia di strumenti di valutazione (indicatore PIU' DI UNA VOLTA)		% 2008	% 2018
Questionario di soddisfazione agli studenti		41,7	63
Questionario di soddisfazione alle famiglie		42	63,9
Questionario di soddisfazione ai docenti		37,5	65,5
Questionario di soddisfazione al personale ATA		27,5	51,9

Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte del dirigente scolastico attraverso focus group		35,6	28,9
Osservazione sistematica del lavoro dei docenti da parte di un esperto/o esperti di Agenzie o Enti esterni alla scuola		9,3	11
Realizzazione del Rapporto di Autovalutazione		18,8	87,5
Verifica dell'assenza di anomalie nei giudizi espressi dai docenti verso gli studenti		39	68,5
Osservazione sistematica del rendimento scolastico degli studenti		75,2	87,3
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione di membri interni alla scuola NIV		33,5	65,2
Rapporto realizzato da un nucleo di valutazione esterno alla scuola (NEV INVALSI)			14,8
Costruzione di indicatori per redigere il Bilancio Sociale			14,4
Realizzazione del Bilancio Sociale			11,6
Altro		/	28,6
Altro specificare	Rapporto realizzato da ente/agenzia esterna	11,3	
	Valutazione degli insegnanti sulla base dei risultati degli studenti	16	
	Monitoraggio attraverso l'uso di indicatori di input e output della scuola	33,5	
	Questionario per gli studenti diplomati per sapere quali sono stati i loro percorsi di studio/lavoro	28	

### 7.5.3.1 Rapporto con i docenti ed RSU e forme di partecipazione praticate

**Tab. 24 Prospetto frequenza sull' utilizzo di strategie di leva per motivare professionalmente i docenti**

Tipologia di strategia motivazionale (frequenza MAI)	% 2008	% 2018
Sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente	5	0,9
Promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità	1,7	0,2
Coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola	0,8	0,2
Fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola	1,7	0,2
Stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine		0,2
Sostenere la formazione continua dei docenti	0,6	0,2
Sostenere le iniziative innovative dei docenti	0,2	0,2
Fare proposte di lavoro al collegio docenti	0,8	0,2
Riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti	0,4	0,2
Controllare il rispetto delle regole da parte dei docenti	0,8	0,2
Sostenere i docenti nei rapporti con le famiglie	0,4	0,2
Coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola	0,6	0,2
Altro, specificare		16,7

**Tab. 25 Prospetto frequenza sull' utilizzo di strategie di leva per motivare professionalmente i docenti**

Tipologia di strategia motivazionale (frequenza Raramente)	% 2008	% 2018
Sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente	11,7	4,9
Promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità	8,1	0,7
Coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola	6,2	1,8

Fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola	6,8	2
Stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine		5,3
Sostenere la formazione continua dei docenti	9,9	2
Sostenere le iniziative innovative dei docenti	5	0,7
Fare proposte di lavoro al collegio docenti	3,9	2,6
Riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti	3,3	0,2
Controllare il rispetto delle regole da parte dei docenti	6,8	3,3
Sostenere i docenti nei rapporti con le famiglie	7	1,8
Coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola	3,9	1,3
Altro, specificare		16,7

**Tab. 26 Prospetto frequenza sull' utilizzo di strategie di leva per motivare professionalmente i docenti**

<b>Tipologia di strategia motivazionale (frequenza A VOLTE)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente	41,6	31,6
Promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità	32,7	17,7
Coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola	48,3	38,6
Fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola	32,8	27,3
Stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine		34,7
Sostenere la formazione continua dei docenti	37	25,8
Sostenere le iniziative innovative dei docenti	31,7	21,6
Fare proposte di lavoro al collegio docenti	30	30,2
Riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti	27,9	15,1
Controllare il rispetto delle regole da parte dei docenti	40,2	40,5
Sostenere i docenti nei rapporti con le famiglie	33,5	23,6
Coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola	27,1	22
Altro, specificare		16,7

**Tab. 27 Prospetto frequenza sull' utilizzo di strategie di leva per motivare professionalmente i docenti**

<b>Tipologia di strategia motivazionale (frequenza SPESSO)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Sensibilizzare sulla responsabilità professionale del singolo docente	41,7	62,5
Promuovere il senso di appartenenza all'organizzazione della scuola e alla sua comunità	57,4	81,4
Coinvolgere i docenti nelle scelte di governo della scuola	44,8	59,4
Fornire ai docenti linee chiare di governo della scuola	58,7	70,5
Stabilire le priorità da prefiggersi a breve, medio e lungo termine		59,9
Sostenere la formazione continua dei docenti	52,5	72
Sostenere le iniziative innovative dei docenti	63,1	77,5
Fare proposte di lavoro al collegio docenti	65,4	67
Riconoscere e valorizzare i meriti professionali dei docenti	68,5	84,5
Controllare il rispetto delle regole da parte dei docenti	52,3	56
Sostenere i docenti nei rapporti con le famiglie	59,2	74,4
Coinvolgere i docenti nella preparazione del piano dell'offerta formativa della scuola	68,4	76,5
Altro, specificare		50

**Tab. 28 Prospetto delle questioni e della frequenza di contrasti tra D.S. e docenti**

<b>Tipologia di questioni (frequenza MAI)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
La definizione degli orari del personale docente	16,4	18,4
La valutazione dell'operato dei docenti (anche in modo non formale)	23,8	22,7
I criteri di allocazione delle risorse economiche a progetti, attività e strutture della scuola	33,8	45,3
La gestione degli spazi disponibili nella scuola	40,1	42,7
La definizione del piano dell'offerta formativa	48,9	60,3
L'assegnazione di incarichi didattici	38,9	44,5
La programmazione delle attività extra-curricolari	33,7	44,4
Le modalità di attuazione del piano dell'offerta formativa	33,7	48,4
La partecipazione dei docenti a corsi di formazione e aggiornamento	35,3	45,2
L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi	33,7	20,4
La gestione di permessi e ferie	36,5	45,9
I rapporti con la RSU	37,9	42,2
I modi con cui lei risolve i problemi tra docenti e studenti	42,4	49,4
La puntualità dei docenti	19,3	17,2
Le assenze da parte dei docenti	16,3	19,8
I criteri di composizione delle classi	42,4	49
Sperimentazioni e innovazioni didattiche	29,5	42,5
L'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici	64,3	54,1
L'assegnazione dei compensi	36,4	31
Altro, specificare	/	25

**Tab. 29 Prospetto delle questioni e della frequenza di contrasti tra D.S. e docenti**

<b>Tipologia di questioni (frequenza RARAMENTE)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
La definizione degli orari del personale docente	39,8	46,7
La valutazione dell'operato dei docenti (anche in modo non formale)	50,7	55,9
I criteri di allocazione delle risorse economiche a progetti, attività e strutture della scuola	42,9	43,4
La gestione degli spazi disponibili nella scuola	41,3	44,5
La definizione del piano dell'offerta formativa	38,5	34,8
L'assegnazione di incarichi didattici	44,4	46,4
La programmazione delle attività extra-curricolari	48,8	44,8
Le modalità di attuazione del piano dell'offerta formativa	45,7	43,3
La partecipazione dei docenti a corsi di formazione e aggiornamento	38,4	38,3
L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi	40,3	56
La gestione di permessi e ferie	39	38,6
I rapporti con la RSU	38,1	43
I modi con cui lei risolve i problemi tra docenti e studenti	40,7	39,1
La puntualità dei docenti	34,9	52,8
Le assenze da parte dei docenti	41,6	49,8
I criteri di composizione delle classi	39,7	39,3
Sperimentazioni e innovazioni didattiche	38,2	41,9
L'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici	24,1	36,6
L'assegnazione dei compensi	40,4	53,6
Altro, specificare		/

**Tab. 30 Prospetto delle questioni e della frequenza di contrasti tra D.S. e docenti**

<b>Tipologia di questioni (frequenza A VOLTE)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
La definizione degli orari del personale docente	35,9	31,9
La valutazione dell'operato dei docenti (anche in modo non formale)	24,2	19,9
I criteri di allocazione delle risorse economiche a progetti, attività e strutture della scuola	19,9	10,6
La gestione degli spazi disponibili nella scuola	16,3	11,9
La definizione del piano dell'offerta formativa	10,1	4,2
L'assegnazione di incarichi didattici	14,2	8,8
La programmazione delle attività extra-curricolari	14,8	9,7
Le modalità di attuazione del piano dell'offerta formativa	18,5	7,3
La partecipazione dei docenti a corsi di formazione e aggiornamento	21,2	14,3
L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi	22,3	21,7
La gestione di permessi e ferie	19	13,7
I rapporti con la RSU	19,3	13
I modi con cui lei risolve i problemi tra docenti e studenti	15,2	10,8
La puntualità dei docenti	36,7	26,2
Le assenze da parte dei docenti	34,8	24,2
I criteri di composizione delle classi	15,1	11,2
Sperimentazioni e innovazioni didattiche	29,1	14
L'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici	9,9	8,2
L'assegnazione dei compensi	20,7	14,2
Altro, specificare		25

**Tab. 31 Prospetto delle questioni e della frequenza di contrasti tra D.S. e docenti**

<b>Tipologia di questioni (frequenza SPESSO)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
La definizione degli orari del personale docente	7,9	2,9
La valutazione dell'operato dei docenti (anche in modo non formale)	1,4	1,5
I criteri di allocazione delle risorse economiche a progetti, attività e strutture della scuola	3,3	0,7
La gestione degli spazi disponibili nella scuola	2,3	0,9
La definizione del piano dell'offerta formativa	2,5	0,7
L'assegnazione di incarichi didattici	2,5	0,4
La programmazione delle attività extra-curricolari	2,7	1,1
Le modalità di attuazione del piano dell'offerta formativa	2,1	0,9
La partecipazione dei docenti a corsi di formazione e aggiornamento	5	1,8
L'assegnazione dei docenti alle classi e ai plessi	3,7	1,8
La gestione di permessi e ferie	5,4	1,8
I rapporti con la RSU	4,7	1,8
I modi con cui lei risolve i problemi tra docenti e studenti	1,8	0,7
La puntualità dei docenti	9,1	3,9
Le assenze da parte dei docenti	7,4	6,2
I criteri di composizione delle classi	2,7	0,5
Sperimentazioni e innovazioni didattiche	3,3	1,7
L'investimento di risorse in strumenti tecnologici o informatici	1,7	1,1
L'assegnazione dei compensi	2,5	1,1
Altro, specificare		50

### 7.5.3.2 Valutazione dei DD.SS. sui personali diversi rapporti con le componenti interne ed esterne della comunità scolastica

**Tab. 32 Prospetto dei rapporti del D.S. altre componenti interne ed esterne alla scuola**

<b>Tipologia di componenti (rapporti INESISTENTI)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Con altri dirigenti scolastici	2,3	1,3
Con i docenti sul piano della progettazione educativa	0,2	/
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento		/
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	0,4	0,2
Con i genitori degli studenti	1,4	0,5
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ...)	2,5	5,1
Con gli studenti sul piano disciplinare	1,6	0,2
Con gli studenti sul piano personale	1,4	0,5
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	16	2
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	1,7	2,4
Con l'amministrazione locale (assessorati, ...)	2,9	1,3
Altro, specificare		/

**Tab. 33 Prospetto dei rapporti del D.S. altre componenti interne ed esterne alla scuola**

<b>Tipologia di componenti (rapporti MOLTO INSODDISFACENTI)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Con altri dirigenti scolastici	2,5	1,8
Con i docenti sul piano della progettazione educativa	1	0,6
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento		0,8
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	1	0,7
Con i genitori degli studenti	3,7	1,3
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ...)	3,3	4,4
Con gli studenti sul piano disciplinare	2,3	1,3
Con gli studenti sul piano personale	0,8	0,9
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	8,8	2
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	3,5	6,4
Con l'amministrazione locale (assessorati, ...)	5,4	4,6
Altro, specificare		28,6

**Tab. 34 Prospetto dei rapporti del D.S. altre componenti interne ed esterne alla scuola**

<b>Tipologia di componenti (rapporti ABBASTANZA INSODDISFACENTI)</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Con altri dirigenti scolastici	7,6	7,5
Con i docenti sul piano della progettazione educativa	9,3	65
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento		67,1
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	10,2	6
Con i genitori degli studenti	10,4	7,5
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ...)	19,6	15,1
Con gli studenti sul piano disciplinare	11,8	7,7
Con gli studenti sul piano personale	4,1	1,6
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	18	9,6
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	14,1	17,1
Con l'amministrazione locale (assessorati, ...)	16,2	15,5
Altro, specificare		/

**Tab. 35 Prospetto dei rapporti del D.S. altre componenti interne ed esterne alla scuola**

<b>Tipologia di componenti (rapporti ABBASTANZA SODDISFACENTI )</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Con altri dirigenti scolastici	60,8	54,6
Con i docenti sul piano della progettazione educativa	65,3	65
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento		67,1
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	68	70,1
Con i genitori degli studenti	62,5	73,5
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ...)	55,5	57,9
Con gli studenti sul piano disciplinare	60	72,6
Con gli studenti sul piano personale	42,2	45
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	45,5	58,6
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	59,1	53,6
Con l'amministrazione locale (assessorati, ...)	53,5	51,9
Altro, specificare		28,6

**Tab. 36 Prospetto dei rapporti del D.S. altre componenti interne ed esterne alla scuola**

<b>Tipologia di componenti (rapporti MOLTO SODDISFACENTI )</b>	<b>% 2008</b>	<b>% 2018</b>
Con altri dirigenti scolastici		34,8
Con i docenti sul piano della progettazione educativa		29,9
Con i docenti sul piano della Formazione e Aggiornamento		21,6
Con i docenti sul piano della gestione della scuola	20,5	23
Con i genitori degli studenti	22	17,3
Con le équipes esterne (ASUR, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ...)	19	17,5
Con gli studenti sul piano disciplinare	24,3	81,8
Con gli studenti sul piano personale	51,6	45
Con le aziende e le Associazioni operanti sul territorio	26,8	58,6
Con l'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	24,2	53,6
Con l'amministrazione locale (assessorati, ...)		51,9
Altro, specificare		42,9

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., 2002, *Capitolo 4: quale organizzazione per il knowledge management?*, IT Consult.
- AA.VV.,2016, *La Rendicontazione Sociale degli Istituti Scolastici, Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, documenti di ricerca n. 13*, Milano, Franco Angeli.
- AA.VV.,2018, *Repertorio. Saggi sulla gestione delle autonomie scolastiche. Dizionario normativo della scuola 2018, XXXII edizione*, Napoli, Tecnodid.
- Agasisti T.,2009, *I quasi- mercati nel settore dell'istruzione: gli aspetti teorici e l'esperienza inglese*, in *Verso un (quasi) mercato dell'istruzione?, riflessioni, esperienze e proposte per il sistema scolastico italiano*, I quaderni della sussidiarietà 10.
- Apple M.W., Ball J.S., Gandin L.A.,2010, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London and New York, Routledge.
- ARAN,2019, *Contratto Collettivo Nazionale di lavoro relative al personale dell'Area Istruzione e Ricerca, Triennio 2016-2018*, <https://aranagenzia.it>, 8 luglio 2019.
- Archer M.S.,2007, *La morfogenesi della società*, Milano, Franco Angeli.
- Argentin G.,2018, *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive d'intervento*, Bologna, il Mulino.
- Armone A., Granello S.,2010, *Governare e gestire la scuola strumenti e modalità operative dell'azione amministrativa*, Napoli, Tecnodid.
- Armone A.,2010,*Il dirigente scolastico: ancora un funzionario della Pubblica Amministrazione?* in "Rivista dell'istruzione", n.2, Maggioli.
- Arnkil T.E.,Seikkula J.,2013, *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Centro Studi Erickson S.p.A.
- Associazione TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, 2013, *I dirigenti scolastici, funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa*, Seminario n.13.
- Associazione TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, 2017, *Quali skills per i giovani del XXI secolo? Cosa può fare la scuola Italiana?*, Seminario n.16.
- Associazione Treelle, Fondazione per la scuola Compagnia di San Paolo, 2018, *Quali skills per i giovani del XXI secolo? Cosa può fare la scuola italiana?*, Seminario n.16,Genova, Giuseppe Lang Srl.
- Avallone F.,Bonaretti M.,2003, *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche, analisi e strumenti per l'innovazione*, Roma, Rubbettino editore Srl.
- Bailey K.D.,1991, *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Bain A. ,2007, *The self – Organizing School: Next- Generation Comprehensive School Reforms*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Bain A, Walker A., Chan A., 2011, *Self – organisation and capacity building: sustaining the change*, " Journal of Educational Administration", 49 (6), PP.701-719.

- Ball J.S.,1987, *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, Methuen, London
- Ball J.S.,1994,*Education reform a critical and post-structural approach*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Ball J.S., Goodson I.F. ,Maguire M. ,2007,*Education, Globalization and New Times*, London, Routledge.
- Ball J.S., 2004,*The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London,Routledge Falmer.
- Ball J.S., 2006, *Education Policy and Social Class,The selected works*, Abingdon, Pennsylvania, USA,Oxo .
- Barberis E. e Carbone D., 2020, *Paper presentato al IV convegno SISEC 2020, La riscoperta del valore*.
- Barone C., Schizzerotto A.,2006, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Bartezzaghi E., (a cura di),2010, *L'organizzazione dell'impresa. Processi, progetti, conoscenze, persone*, Milano, Etas.
- Bauman Z., 2011, *Modernità liquida*, Roma, Laterza.
- Beer M, e Nohria N. (a cura di),2000, *Breaking the Code of Change*, Boston, MA, Harvard Business School Press.
- Benadusi L.,1987, *Politica ed organizzazione della scuola*, in "Scuola Democratica", 4, pp.8-32.
- Benadusi L. (a cura di), 1994,, *Una fabbrica senza mura, organizzazione, formazione e management nel CNR*, Milano, Franco Angeli.
- Benadusi L., 1997, *Politica e organizzazione della scuola*, in Morgagni & Russo (a cura di) 1997, *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna, CLUEB.
- Benadusi L. Serpieri R.(a cura di),2000, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci.
- Benadusi L. Consoli F. (a cura di),2004, *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Bologna, Mulino.
- Benadusi L. Molina S., (a cura di),2018, *Le competenze una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- Berkowitz, M. W., 1997, *The complete moral person: Anatomy and formation*. In J. M. Dubois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (pp. 11-41). Lanham, MD: University Press of America.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C., 2007, *What works in character education? Journal of Research in Character Education*, 5 (1), 29-48.
- Berkowitz, M. W., Battistich, V. A. & Bier, M. C.,2008, *What works in Character education: What is known and what needs to be known*. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 414-431). New York: Routledge.
- Berkowitz, M. W. & Hoppe, M. A.,2009, *Character education and gifted children. High Ability Studies*, 20 (2), 131-142.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C.,2014, *Research-based fundamentals of the effective promotion of character development in schools*. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-260). New York: Routledge.

- Besozzi E.,1993, *“Elementi di sociologia dell’educazione”*, Roma: La nuova Italia Scientifica.
- Besozzi E.,2006, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma: Carocci.
- Bezza B., 2000, *L’organizzazione del lavoro, tra produzione ed apprendimento*, Roma , Carocci.
- Bezzina C., Paletta A., Alimehmeti G.,2015, *L’osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership*, RICERCAZIONE - Vol. 7, n. 1 – June, pp. 183-212.
- Bocchi G., Ceruti M.,2004, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Boccia P., De Luca A.M.,2017, *Pratica quotidiana per la governance della scuola, Indicazioni operative per i Dirigenti scolastici*, Roma, Anicia S.r.l.
- Bonazzi G.,1995, *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, Franco Angeli.
- Bonazzi G., 2002, *Come studiare le organizzazioni*, Bologna, il Mulino.
- Boudon R., Fillieule R.,2005, *I metodi in sociologia*, Bologna, il Mulino.
- Bourn D., 2020, ( a cura di), AA.VV., *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London, Bloomsbury Publishing.
- Brint S.,1998, *Schools and Societies*, Thousand Oaks, Pine Forge Press; trad.it. *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.
- Callari Galli M.,Cambi M.,Ceruti F.,2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*, Roma, Carocci. 2003,
- Capaldo N., Rondanini L.,2005, *Dirigere scuole. Le funzioni del dirigente scolastico nella società globale*, Trento, Erickson.
- Cardano M.,2012, *Tecniche di ricerca qualitativa, Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Cardoso P., Berti t.,2012, *Riflessioni sulla leadership oggi*, QI in Psicologia, il Magazine online di Hogrefe Editore, n.2., novembre.
- Cassese S.,2009, *Prefazione*, in Lascoumes P. Le Galès P. *Gli strumenti per governare*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori S.p.A.
- Castoldi M.,2015, in Cerini G. (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione: 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico*, Sant’Arcangelo di Romagna Maggioli S. p. A., pp.187-196.
- Catino M.,2012, *Capire le organizzazioni*, Bologna, il Mulino.
- Cavalli A. Fisher L., (a cura di),2012, *Dirigere le scuole oggi*, un’indagine della Fondazione per la scuola realizzata dall’Istituto IARD-SWG, [www.fondazione scuola.it](http://www.fondazione scuola.it), Bologna, Il Mulino.
- Censis (a cura di),1987, *Norma e progetto. Indagine sulle modalità organizzative della scuola italiana*, Milano, F. Angeli.
- Cerini G. (a cura di),2015, *Dirigenti scolastici di nuova generazione: 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico*, Sant’Arcangelo di Romagna, Maggioli S. p. A.
- Cerulo M.,2015, *Gli Equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Fondazione Giovanni Agnelli, Rubbettino ebook.5

- Cerulo, M.,2018, *Il dirigente scolastico come burocrate. Note da un'indagine di shadowing*, Bologna, il Mulino-Rivisteweb, fascicolo 3, settembre-dicembre.
- Charmaz K.,2000, *Grounded Theory: Objectivist and constructivists methods*. In Denzin N.K.& Lincon Y.S., *Handbook of qualitative Reserach*, London: Sage.
- Charmaz K.,2006, *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London, Sage.
- Charmaz K.,& Bryant A.,2007, *The Sage book of grounded Theory*, London Sage.
- Cinti P.,2002, *Modelli organizzativi per la scuola dell'autonomia*, *Psicologia sociale*, n.2, 2002, <https://openhubscuola.com/2016/08/31/modelli-organizzativi-per-la-scuola-che-cambia/>
- Cipollari G, Simi L., 2018, “ *Competenze di Global learning*” in *Quaderni della Ricerca Loescher* n.43.
- Colombo. M.,2006, *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, *Studi di sociologia*, a. 49, n.1, pp. 3-20.
- Colombo M., Santagati M.G.,2014, *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano, Franco Angeli
- Comoglio M., (a cura di) Sergiovanni T.J., 2000, *Costruire comunità nella scuola*, Roma, LAS.
- Comoglio M.,(a cura di) Sergiovanni T.J.,2002, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma, LAS.
- Conferenza delle Regioni *Documento del 4 febbraio*, 2016.
- Consiglio d'Europa,2016, *Competenze per una cultura democratica*.
- Consiglio d'Europa, 2016,*Competences for democratic culture Council of Europe, Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasburgo, Council of Europe.
- Corbetta P., 2014,*Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, (1999), *seconda edizione*, Bologna, Il Mulino.
- Cornacchia M.,2009, *La scuola si organizza*, Roma, Aracne.
- Crawford M.,2007, *Emotional coherence in primary school headship*, *Educational Management, Administration and Leadership*,Vol.35, Sage journals, pp.521–534, <https://doi.org/10.1177/1741143207081061>
- Crow G., Day C., & Miller J.,2016,*Framing research on school principals' identities*, *International Journal of Leadership in Education*, Vol.20, n.3, pp.265-277, Routledge, <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Dale R., Loncle P., Parreirado Amaral M.,2015, *Shaping the Futures of young Europeans: education governance in eight European countries*,Oxford,Symposium books Ltd.
- Damiano E.,(a cura di) 1983, *Lo sviluppo organizzativo. Una strategia per il miglioramento della scuola*, Schmuck R. A., Università Oregon, dall'Onderwijskuding Lextcon, Amsterdam 1982, traduzione di Laura Bellazzi ed Elvira Freri, in *Profilo del formatore degli insegnanti in servizio, documentazione e analisi di una esperienza operativa*,1987,Milano, Bollettino IRSSAE Lombardia.

- Damiano E., 1999, *La sala degli specchi: Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli. 1999,
- Davis G.F. e Marquis C.,2005, *Prospects for Organization Theory in the Early Twenty – First Century. Institutional Fields and Mechanism*, in "Organization Science", vol.16, n.4.
- Day C., & Gurr D., 2014, *Leading schools successfully: Stories from the field*, London: Routledge.
- De Anna F.,2016, *Il dirigente scolastico, tra idealtipi e ricerca di status*, in [http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/ds\\_idealtipi.htm](http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/ds_idealtipi.htm)
- Dei M., 2007, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Dei M., 1979, *Presidi e controllo sugli insegnanti: immagini di un rapporto problematico*, in "Inchiesta", IX, 40, 58-82.
- Dei M., 1979, *Alcuni connotati specifici della figura di preside. Un confronto con gli insegnanti*, in "Scuola e città", XXX, 12, 518- 527.
- Dei M., 1980, *Il mestiere di preside*, in "Scuola e città", XXXI, 12, 513-524.
- De Toni A.F., De Marchi S.,2018, *Scuole auto-organizzate, verso ambienti di apprendimento innovativi*, Milano, Rizzoli S.p.A.
- Di Liberto A., Schivardi F., Sideri M., Sullis G.,2013, *Le competenze manageriali dei Dirigenti scolastici italiani*, Programma education FGA working paper n.48 , Fondazione G. Agnelli.
- Dutto M.G.,2019, *L'Autonomia delle scuole in Europa e altrove*, Napoli, Tecnodid.
- Fairclough N.,1995, *Critical discourse analysis : the critical study of language*, London;NewYork, Longman.
- Fairclough N.,Jessop B.,Wodak R., 2008, *Education and the knowledge-based economy in Europe*, Rotterdam, Taipei: Sense publishers.
- Fayol, H., 1916, *Administration industrielle et generale*, in Bulletin de la Societè de l'Industrie Minerale, n.10; trad.it *Direzione industriale e generale*, Milano Angeli, 1973.
- Ferrante M, Zan S., 2003, *Il fenomeno organizzativo*, Roma, Carocci.
- Fiorin I. Di Natale F., Messina Coop.S T.,( a cura di), 2009, *Costruire comunità nella scuola*, vol.1.,p.1-208
- Fiorin I., (a cura di),2012, *Fare della scuola una comunità. In una scuola di qualità*, vol.1, p.15-33, *La comunità come sfondo integratore* p.5-9, e *Conclusioni* p.185-189, Brescia, La scuola.
- Fiorin I. *Pensare la scuola*, Roma, Multidea,2012, vol.1, p.5 -174, ISBN 978
- Fiorin I., 2012, *Scuola accogliente, scuola competente*, Brescia, La scuola, vol.1, p.1-189
- Fiorin I., (a cura di),2016, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano: Mondadori Università.
- Fisher L., Masuelli M.,1998, *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, Milano, Franco Angeli.
- Fisher L., Fischer M.G.,2002, *I dirigenti nella scuola dell'Autonomia*, Bologna, Il Mulino.

- Fisher L.,2003, *Sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino.
- Fisher L.,2003, *La leadership nella scuola dell'autonomia*, in *Scuola e Città*, pp.65-75, Vol. LIV.
- Fisher L.,2004, *Società della conoscenza e riforme scolastiche italiane*, Roma, Magellano S.r.l.
- Fisher L.,2007, *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Gasperoni G., Mantovani D., 2013, *Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine TALIS*, *Scuola democratica*, 3: 763-796.
- Giddens A.,1991, *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gilli G.A.,2000, *Manuale di sociologia. Istituzioni ed esercizi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Giovannini E., 2018, *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma, Gius. Laterza & Figli.
- Granovetter M.,1998, *La forza dei legami deboli e altri saggi*, Napoli, Liguori.
- Greenwood B.,1966, *The elements of professionalism*, in H. Vollner, D. Mills (a cura di), *Professionalisation*, Prentice Hall; trad.it. in G.P. Prandatraller, *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, 1980.
- Grimaldi E., Taglietti D. Serpieri R.,2018, *The good school/ the bad head teacher, neo- managerialism and the Re Making of the head teacher*, cap.11, 2.1.contributo in volume *International Perspectives on Maladministration in Education: Theories, Research and Critiques*, London, Routledge
- Gunter H, 2001, *Leaders and leadership in education*, Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing.
- Gunter H. M., Grimaldi E., Hall D., Serpieri R.,2016, *New public management and the reform of education*, London, Routledge Taylor &Francis Group, 2016.
- G.U. n. 106 del 9 maggio 2001, Supplemento ordinario n. 112, Rettifica G.U. n.241 del 16 ottobre 2001, DLGS n. 165/2001 "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche", art.25.
- G.U. Unione Europea del 4 giugno 2018, IT, C189/01, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu>
- Hargreaves A.,1994, *Changing teachers, changing times*, London: Falmer Press.
- Hargreaves A., 2005, *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change*. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp.967–983.
- Hargreaves A., Fullan M.,2012, *Professional Capital transforming Teaching in every school*, London, Routledge Taylor &Francis Group.
- INDIRE,2016, *La valutazione delle scuole in Europa: Politiche, approcci in alcuni paesi europei. I quaderni di Eurydice Italia*.
- INDIRE,2018, *Il capo di istituto in Europa*, I quaderni di Eurydice Italia.
- INVALSI,2014, *Indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici*.

- INVALSI,OECD,2018, *Talis 2018 Teaching And Learning International Survey* , *Tabelle Nazionali*, [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/tabelle\\_nazionali\\_finale.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/tabelle_nazionali_finale.pdf)
- Kothari C.R.,2004, *Research Methodology, methods and techniques*, New Delhi, New age international publishers.
- Kowalczyk P., Jakubczak J.,2014, *New public management in education – from school governance to school management*, *Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of life*, International Conference.
- Lascoumes P. Le Galès P.,2009, *Gli strumenti per governare*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori S.p.A.
- Leithwood K.,1990, *Transformational leadership. How principals can help reform school cultures*, in *School Effectiveness and school Improvement*, 1, 4, pp.249-280.
- Leithwood K., Poplin M.S.,1992, *The move towards transformational leadership*, in “Educational Leadership”, 49.5, Research library.
- Leithwood K., Harris A., Hopkins D.,2008, *Seven strong claims about successful school leadership*, in “School Leadership and Management”, Vol.28, n.1, pp.27-42.,
- Leithwood, K., Mascall, B., Strass, T.,2009a, *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, New York.
- Leithwood K., Sun j.,2012, *The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta –Analytic Review of Unpublished Research*, in “Educational Administration Quarterly, 48, 3, pp.387-423, The university Council for educational Administration.
- Leone L., Prezza M.,1999, *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Lipsky M., 1980, *Street – Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russel Sage Foundation.
- Logozzo M., Previtali D., Stancarone M.T.,2019, *La rendicontazione sociale*, Napoli, Tecnodid.
- Lupoli N.,2017, *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, *Formazione & Insegnamento*, XV(3): 239-244.
- Luppi A.,2018, *Differenziazioni e conflitti educativi fra scuola, famiglie e studenti. Attori sociali, scelte istituzionali, dibattito pubblico*, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15-16): 178-194.
- Maccarini A.M.,2016, *Introduction to the Special Section. Character and Citizenship: Towards an Emerging Strong Program?*, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), Padova University Press.
- MacGilchrist B. Myers K, Reed J.,2004, *The intelligent school*, London, Sage Publications’.
- Maggioni G.,2012, *Percorsi di storia della sociologia, i classici*, Napoli, Liguori.
- Malizia G., Lo Grande G.,2019, *Sociologia dell’istruzione e della formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Maloni L., Seccia R.,2019, *Richiamo all’Europa, politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità*, Napoli, Tecnodid.

- Mancini R., 1996, *“L’etica della coscienza planetaria”*, in Mancini R., *Etiche della mondialità*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Mauceri C., 2000, I, *La Dirigenza scolastica*, in Carinci Franco, D’Antona Massimo, *Il lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, Milano, Giuffrè.
- Mintzberg H.,1979,*The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice –Hall.
- MIUR, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it); <https://www.miur.gov.it/benessere-organizzativo>,
- Morgagni E., Russo A.,( a cura di),1997, *L’educazione in sociologia, testi scelti*, CLUEB.
- Morin E.,2015, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano,Cortina Raffaello.
- OECD-CERI,2001, *“Schooling for Tomorrow”*, Paris, OECD Publishing.
- OECD,*Talis,2009, Creating Effective, Teaching and Learning Environments: First Results from Talis. (Teaching and learning international survey)*,Paris, OECD, Publishing, <https://www.oecd.org>
- OECD, 2014, *The teaching and learning international survey and implication and training policies in Europe*, OECD Publishing.
- OECD,2017, *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions, Education Innovation and Research*, Paris, OECD, Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>
- OECD,2017, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing.
- OECD,2018, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD, *Talis ,2018 Resultes Teachers and school leaders as lifelong learners Volume I. (Teaching and learning international survey)*,Paris, OECD, Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD,2020, *Talis 2018 Results ,Teachers and school leaders as Valued Professionals, Volume II, (Teaching and learning international survey)*,Paris, OECD, Publishing.
- O.N.U.,2015, *Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile*.
- Paletta A , Bezzina C.,2016, *Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy, Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2016.1181186.
- Paletta A, Alimehmeti G.,2016, *School Leadership and school improvement: an empirical analysis in Italy*, Conference Paper, International Conference on Advances in Education and Social Sciences (ADVED’15), At Istanbul, Turkey
- Paletta A.,2015, *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento*, Ricercazione - Vol. 7, n. 1 - June, pp. 93-110.
- Paletta A.,2014, *Leadership per l’apprendimento: una nuova filosofia gestionale per le scuole italiane?. Autonomia e dirigenza*. Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola. n. 1-2-3, Anno XXIII/Nuova serie.
- Paletta A. Golomoz A.,2014,*Leadership for learning: costruire capacità organizzative per il miglioramento delle scuole*, in M. Faggioli (a cura di) *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Firenze, Spaggiari, pp.61-136.

- Paletta A.,2020, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Vol.I, Bologna, Bonomia University Press.
- Pattaro C.,2016, *Character Education: Themes and Researches, An Academic Literature Review*, Italian Journal of Sociology of Education, 8 (1). 6-30, Padova University Press.
- Perrow C.,1999, *Normal Accidents, Living With High Risk Technologies*, II ed. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Perziani P.,2011, *La retribuzione dei Dirigenti scolastici. Dieci anni di contrattazione*, Roma, Dioniso Editore.
- Pichierri A.,2005, *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Pignatti M.,2012, *Contingenza, teoria della*, Dizionario di Economia e Finanza, [www.traccani.it](http://www.traccani.it)
- Powell W. E Di Maggio P., (a cura di),1991a,*The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, Ill., University of Chicago Press; trad.it *Il Neoinstituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Milano, Comunità, 2000.
- Powell W. E Di Maggio P.,1991b, *Expanding the Scope of Institutional Analysis*, in Powell e di Maggio (1991a).
- Previtali D.,2018, *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia*, Novara, De Agostini Scuola S.p. A.
- Quadrelli I,2017, *L'avvio del sistema nazionale di valutazione. La tensione non risolta tra le istanze di rendicontazione esterna e di sviluppo delle scuole*, Sociologia del diritto, 44(3): 153-184.
- Ricuperati G.,2015, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola.
- Romei P.,1986, *La scuola come organizzazione, Testo e casi*, Milano, Angeli.
- Romei P.,1991a, *Appunti per una morale nelle organizzazioni pubbliche*, Rivista trimestrale di scienza dell'Amministrazione, 2.
- Romei P.( a cura di),1994b, *La cultura organizzativa dei capi d'Istituto della Lombardia*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- Romei P.,1995, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Romei P.,2000, *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, Padova, Cedam.
- Romei P.,2001, *L' autonomia delle scuole. Istruzioni realistiche per un uso non banale*, Roma Editrice Risa.
- Runciman, W.G.,1989, *Trattato di teoria sociale. Metodologia*, Torino, Einaudi.
- Sabel, C.F.,1994, *Learning by Monitoring. The Institutions of economic Development*, in N.J. Smelser, R. Swedberg (a cura di) *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press, Princeton (NJ).
- Scheerens J.,2018, *Efficacia e inefficacia educativa, esame critico della Knowledge Base*, Progetto INVALSI-PON Valu.E., Springer Healthcare Italia Srl.
- Schein, Edgar,1990, *Back to the Future. Recapturing the OD Vision*, trad.it., in Piccardo, 1991

- Schwenk, C. R.,2002, *Identity, learning, and decision making in changing organizations*. Westport, CT: Quorum Books.
- Sclavi M., Giornelli G.,2014, *La scuola e l'arte di ascoltare, gli ingredienti delle scuole felici*, Padova, Grafica Veneta Feltrinelli.
- Scott R.,1994, *Le organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- Scott WR e Davis, G.F.,2007, *Organizations and Organizing. Rational, Natural and Open System Perspective*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall-Pearson.
- Scribner, S. P., & Crow, G. M.,2012, *Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting*, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. n.11(3), pp.243–274, <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
- Scurati C.,1999, *Leadership: sentimenti e ragioni*, in 'Dirigenti Scuola', n.1. Edizioni Studium Srl.
- Serpieri R.,2002, *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli, Liguori.
- Serpieri R.,2007, *Leadership distribuita*, in *Voci della scuola*, VI volume, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Serpieri R.,2008, *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola, 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*, Milano, Franco Angeli, Collana di sociologia.
- Serpieri R.,2012, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Serpieri R.,2017, *From ideological Apparatuses to governmentality dispositif: School Leadership in European Educational Studies*, Summer school in European educational studies 1<sup>st</sup> ed.
- Serpieri R., Tota A.L.,2018, *Quali culture per educazioni possibili?* Milano, Franco Angeli s.r.l.
- Serres M.,2010, *Tempo di crisi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Somaini E.,1997, *Scuola e mercato: problemi e prospettive dell'istruzione in Italia*, Roma, Donzelli editore
- Spillane J.P.,2006, *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Stinchcombe A.,1985, *Social Structure and Organizations*, in J. March (a cura di), *Handbook of Organizations*, Chicago, Ill., Rand McNally, pp.142-193.
- Tarozzi M.,2008, *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.
- Tarozzi M.,2015, *Intercultura ed educazione alla cittadinanza globale*, Vol.4,n 2, Civitas Educationis. Rducation, Politics and culture, Napoli, Suor Orsola University Press.
- Tenore V., (a cura di),2017, *Il Dirigente scolastico e le sue competenze giuridico – amministrative*, Roma, Anicia.
- Tolofari S.,2005, *New Public Management and Education*, Policy Futures in Education, Volume 3,Number 1.
- UNESCO,2015, *Educazione alla Cittadinanza globale. Temi ed obiettivi di apprendimento*. <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives>
- Vaira M.,2001, *Percorsi di riorganizzazione nella scuola*, in "Animazione sociale", n.12.

- Viteritti Assunta, 2018, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, in (a cura di) L. Benadusi & S. Molina, Fondazione Agnelli, Bologna, Il Mulino.
- Walther A., Parreira M.D.A., Cuconato M., Dale R., (EDS), 2016, *GOETE, Governance of educational Trajectories in Europe - Pathways, Policy and Practice*, London, Bloomsbury.
- Weber M., 1922, *Economia e Società*, Milano, Edizioni di Comunità, vol. I, 1961.
- Weick K.E., 1969, *The social Psychology of Organizing*, New York, Random House, trad.it. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Milano, ISEDI, 1993.
- Weick K.E., 1976, *Educational organization as loosely coupled system*, in "Administrative Science Quarterly" 1.21; trad.it. *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Weick, K.E., 1977, *Enactment Processes in Organizations*, in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*, Chicago, Ill., St Clair Press; trad.it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni (1977)*, in Zan (a cura di, 1988), pp.267-301, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Weick K.E., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Calif., Sage; trad.it. *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina, 1997.
- Weick K.E., 2000, *Emergent Change as a Universal in Organizations*, in Beer e Nohria (2000, 223-241).
- Wenger E., 1998, *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- West -Burnham John, 1994, *Management in educational organisations*, in Bush T. & West -Burnham J.(ed), *The principles of educational management*, Pearson Education Limited, Harlow (UK).
- Xodo C., 2001, *Il fattore umano nel lavoro*, Padova, CLEUP.
- Xodo C., 2011, *Dirigente scolastico: oltre la leadership, la deontologia, L'educativo nelle professioni*, Studium educations.
- Zan S. (a cura di), 1988, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino.
- Zucchermaglio C., Colazingheri M., 2000, *Autonomia e innovazione organizzativa*, Milano, La Nuova Italia.