



Per una leadership scolastica efficace: un framework per l'analisi

Effective educative school leadership: a framework for analysis

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
Roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

The need to ensure a quality education has become one of the key objectives of the European Commission's strategic framework for cooperation in education and training (ET 2020). In this policy context, it is important to examine fundamental aspects of school and working conditions. Educators have long known intuitively that school leadership makes a difference. Effective education leadership makes a difference in improving learning. There's nothing new or especially controversial about that idea. What's far less clear, even after several decades of school renewal efforts, is just how leadership matters, how important those effects are in promoting the learning of all children, and what the essential ingredients of successful leadership are. This article examines some available evidence results and offers educators, policymakers and all researchers interested in promoting successful schools, some reflections to these vitally important questions. Also, from the meta-analysis carried out, it proposes a framework for effective leadership to be used as a tool to analyze the practices of school leaders.

La necessità di garantire una formazione di qualità è diventato uno degli obiettivi fondamentali del quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). In questo contesto politico, è importante esaminare gli aspetti fondamentali della scuola e le condizioni di lavoro. Gli educatori hanno da tempo riconosciuto intuitivamente che una leadership efficace può fare la differenza nel migliorare gli apprendimenti. Non c'è nulla di nuovo o di particolarmente controverso di questa idea. Ciò che è meno evidente, anche dopo diversi decenni di sforzi di rinnovamento della scuola, è il modo in cui incide la leadership, quanto cioè siano importanti gli effetti delle azioni dei dirigenti nel promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti, e quali siano gli ingredienti essenziali di una leadership di successo. Questo articolo esamina alcuni risultati di ricerca in merito a questo tema e offre a educatori, politici e tutti gli altri soggetti a vario titolo interessanti a promuovere scuole di successo, alcune riflessioni su questioni la cui importanza travalica i confini della scuola e investe il più ampio contesto sociale. Partendo dalla meta-analisi realizzata, inoltre, si propone un framework per la leadership efficace da utilizzare come strumento per approfondire le pratiche dei dirigenti scolastici.

KEYWORDS

Educational system, education policy, school quality, school indicators, key data, evidence base, meta-analysis.

Sistema educativo, politiche dell'istruzione, qualità della scuola, indicatori della scuola, evidenza di base, meta analisi.

Premessa

All'interno del settore pubblico i risultati dell'istruzione e della formazione scolastica sono oggetto da lunga data di molte indagini e inchieste, nazionali e internazionali, sia per l'importanza che l'argomento riveste per lo sviluppo di un paese sia perché presenta alcuni aspetti che ne rendono meno arbitraria la valutazione anche rispetto ad altri servizi generali che non dipendono dal mercato. Rispetto alla valutazione, da una parte la principale misura di *output* è rappresentata dagli *esiti* degli studenti; tali esiti sono espressi, in termini numerici, o come passaggio al successivo ordine scolastico o come numero di licenziati dai cicli scolastici oppure come livello di preparazione dimostrata¹. Dall'altra parte, in termini di *processo*, sono assunte come determinanti del buon funzionamento delle scuole, in funzione degli esiti, le pratiche didattiche, organizzative e gestionali². Rispetto alle alte prestazioni di efficienza organizzativa ed efficacia formativa evidenziate nelle scuole in alcune ricerche internazionali si è cercato di individuare le competenze, gli atteggiamenti, le attitudini e i comportamenti operativi mostrate sia dai docenti sia dai dirigenti scolastici in modo da definirne un profilo collegato ai risultati della stessa scuola. Successivamente, si è misurato come i profili identificati determinassero le migliori condizioni per la selezione, l'attuazione e l'affermazione di pratiche organizzative e di programmi didattici adatti alla promozione della crescita delle competenze culturali e professionali degli studenti³. Altre ricerche internazionali condotte sulla base della struttura per profili, in particolare il movimento impegnato verso la modellizzazione della *scuola efficace*, hanno evidenziato, invece, correlazioni positive anche tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati scolastici degli studenti⁴. Altri studi successivi e più recenti, considerando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, si sono soffermati nella identificazione delle pratiche dirigenziali specifiche che offrivano il maggiore contributo, oltre che per gli aspetti specifici dell'organizzazione e della gestione della scuola, anche per il perseguimento degli obiettivi didattico-formativi previsti dal curriculum della scuola. Questi, infatti, costituiscono nel complesso la promozione degli interventi atti a garantire il successo formativo degli studenti curando l'attuazione dei Piani di Offerta Formativa (POF).

I dirigenti scolastici, quindi, finalizzando la loro attività nel creare *valore aggiunto* contraddistinto da risultati significativi, efficaci ed efficienti, esprimono capacità di innovare e di conseguire obiettivi funzionali all'utenza sia interna, cioè studenti, docenti e personale ATA, sia esterna, cioè famiglie e organizzazioni territoriali istituzionali e non.

Nei paragrafi successivi è riportata una meta analisi che evidenzia le caratteristiche del ruolo dei dirigenti scolastici, con particolare riferimento sia alle ricerche condotte a livello europeo, di tipo comparativo⁵, sia ai risultati di alcune in-

- 1 Cfr. MIUR, *Statistiche del sistema scolastico*, 2013; risultati del progetto PISA 2012.
- 2 Cfr. Melchiori R., *La qualità della formazione*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2012.
- 3 Cfr. Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Abingdon: RoutledgeTaylor Francis, 2010.
- 4 Cfr. Melchiori R., op. cit; Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty, *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.
- 5 Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi*

dagine internazionali⁶ sia, infine, ai risultati di alcune ricerche condotte a livello nazionale. Lo scopo di questa meta analisi è di giungere alla costruzione di un *framework di leadership* per i dirigenti scolastici, da assumere sulla base delle evidenze derivanti dalle ricerche analizzate, che coniughi la professionalità espressa con i valori e le qualità personali, da utilizzare per analizzare i rapporti tra la leadership dei dirigenti scolastici e i risultati efficaci delle scuole.

1. Il quadro di riferimento

1.1 Evidenze empiriche in Italia

Nel corso dell'ultima decade sono state condotte in Italia alcune indagini e/o inchieste nazionali e internazionali che hanno riguardato nell'ambito del sistema scolastico le attività svolte dai docenti disciplinari e dai dirigenti scolastici. Questi, in particolare, sono stati oggetto di sondaggi il cui principale scopo è stato quello di analizzare il ruolo e le funzioni realizzate, non solo in termini di attività, percezioni od opinioni, bensì anche in termini di sistema di valutazione⁷.

Nell'ultimo triennio, in particolare, sono state effettuate da soggetti diversi, tra cui l'OCSE a livello internazionale e l'Istituto IARD e la Fondazione Agnelli (entrambi associati a Università) a livello nazionale; questi studi hanno affrontato tematiche generali riguardanti l'insieme delle funzioni e tematiche specifiche riguardanti l'ambito organizzativo e gestionale. Per gli scopi della meta analisi alla base del lavoro di ricerca effettuato e descritto in questo saggio, i sondaggi che sono stati approfonditi, perché complementari per i temi affrontati, sono stati l'indagine *Teaching and Learning International Survey-TALIS*, realizzata dall'OCSE, l'indagine *Dirigere le scuole oggi*, realizzata dall'Istituto IARD⁸, e l'indagine *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, realizzata dalla *Fondazione Agnelli*⁹. I relativi Rapporti di ricerca pubblicati hanno descritto i risultati e le relative considerazioni sugli elementi caratterizzanti e utili per l'attività di meta analisi realizzata sono riassunte brevemente di seguito.

Indagine TALIS. Questo studio ha costruito un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a descrivere per i Paesi partecipanti lo sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti (compresi anche i dirigenti scolastici), riguardanti essenzialmente la scuola secondaria di primo grado (l'Italia, tuttavia, ha partecipato anche all'indagine ristretta, facoltativa e volontaria, riguardante gli insegnanti e i dirigenti scolastici della scuola secon-

di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

6 Cfr. OECD, *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, Paris, OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/978926419626-en>.

7 Cfr. INVALSI; *La valutazione dei dirigenti scolastici*, Rapporto di ricerca, Frascati, 2009.

8 La ricerca è stata promossa dalla *Fondazione per la Scuola* della Compagnia di San Paolo di Torino e realizzata dall'Istituto IARD RPS di Milano.

9 La ricerca è stata finanziata dalla Regione Autonoma della Sardegna, fondi Legge 7/2007, bando 2008 e dalla Fondazione Giovanni Agnelli. Hanno partecipato alla ricerca anche Adriana Di Liberto, Marco Sideri e Giovanni Sulis del Dipartimento di Scienze economiche e Aziendali, Università di Cagliari e Fabiano Schivardi, Dipartimento di Economia e Finanza, Università LUISS di Roma.

daria superiore). Lo scopo di questa indagine internazionale, di ampio respiro, è stato di costruire indicatori comparabili che potessero permettere di poter definire ipotesi per ulteriori approfondimenti, cioè delineare *percorsi*, atti ad evidenziare, in considerazione dei contesti istituzionali, giuridici, e socio-culturali, molto diversi tra loro, in misura significativa, il *senso* da attribuire alle risposte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici e a interpretarne la valenza in termini di *policy*. Il questionario TALIS per i DS, in particolare, ha inteso indagare la ricca complessità di ruoli e di funzioni che le nuove politiche educative e i piani di decentramento presenti nella maggior parte dei paesi richiedono. Ne emerge un quadro ricco di sfaccettature, da leggere in funzione di interventi di sviluppo in quest'area. Il rapporto TALIS identifica alcune linee di azione possibili utilizzando le statistiche riferite alla popolazione internazionale nel suo complesso. Di seguito sono riportati le sintesi interpretative, che si incentrano su alcuni focus, il primo dei quali è relativo a *sviluppare programmi per la preparazione di leader all'ingresso nella professione*. Dai dati internazionali emerge che vi è una forte variabilità di situazione tra i paesi partecipanti a proposito della preparazione specifica dei nuovi DS. In media il 25% dei dirigenti dichiara di aver partecipato a corsi dedicati all'amministrazione scolastica prima dell'assunzione in servizio. Un altro 37% dichiara di aver seguito corsi dopo l'assunzione in servizio, mentre il 22% dichiara di avervi partecipato prima e dopo l'assunzione in servizio. Il secondo aspetto riguarda il *dare opportunità di sviluppo professionale ai DS*, che sottolinea alcune priorità per lo sviluppo professionale dei DS. Assumendo che una forte leadership didattica possa influire sul rendimento degli studenti, si raccomanda di: stabilire quali esiti sono essenziali per tutti gli studenti; fare in modo che tali esiti siano espressi chiaramente nel curriculum e siano supportati da adeguati materiali didattici; rendere partecipi docenti, studenti e genitori alla rendicontazione di tali risultati, incoraggiare strategie efficaci di insegnamento, promuovere l'accertamento sistematico dei progressi degli studenti. Un ulteriore focus è riferito all'*incoraggiare una leadership distribuita presso i dirigenti scolastici*. Dai dati raccolti emerge che un modo per far fronte alla complessità delle responsabilità dei dirigenti scolastici è quello di condividere le scelte con altri attori dell'istituto, sviluppando un clima centrato sulla comprensione reciproca e sulla collaborazione organizzativa. Un clima collaborativo e una leadership distribuita possono consentire anche un più alto livello di soddisfazione del Dirigente. L'attenzione delle indagini è posta anche sulla funzione di *facilitare lo sviluppo di una leadership educativa consapevole e diffusa*. Gli studi mostrano che quando i DS sono orientati ad esercitare una leadership didattica sono anche più propensi a realizzare piani di sviluppo professionale per i docenti nella loro scuola (in 13 paesi), osservano le attività in classe come parte della valutazione dei docenti (20 paesi) e riferiscono che c'è un alto livello di rispetto reciproco tra docenti (17 paesi). Viene riconosciuta l'importanza di una finalizzazione didattica della leadership, tuttavia si osserva che pochissimi dirigenti dicono di aver partecipato a un training formativo per sviluppare tale attitudine. Il progetto TALIS raccomanda di rivedere la formazione dei dirigenti scolastici orientandola proprio verso una leadership più consapevole ed efficace.

Dirigere la Scuola oggi. Nel Rapporto di Ricerca gli autori riflettono sulla funzione dei dirigenti scolastici e rilevano che in paesi come Francia e Italia, ma anche Germania e Spagna, è regolata in modo minuzioso da norme di tipo pubblicistico. Non vi è quindi molto spazio per interrogarsi sui suoi contenuti o sul modo più efficace per esercitarla; lo stesso concetto di *efficacia* della leadership risulta di secondaria importanza; ciò accade sia perché prevale il principio di legittimità formale, sia perché i comportamenti di tutti gli attori sono definiti dalla norma; l'im-

patto diretto dell'azione del dirigente, quindi, è molto meno in grado di fare la differenza. Anche la forte sottolineatura della *libertà didattica* del singolo insegnante (prevista dalle norme e ancor più dalla prassi amministrativa e sindacale) contribuisce a far passare in secondo piano il ruolo di chi deve organizzarne il lavoro fra numerosi vincoli e rispettando molteplici procedure. Sulla base dell'interpretazione delle sfaccettature attraverso cui gli orientamenti dei dirigenti scolastici sono manifestati, sono state individuati quattro tipi di comportamenti prevalenti, cioè: gli *assenti*, i *minimalisti*, i *garanti*, i *leader garanti*. La tipologia degli orientamenti dei dirigenti è stata utilizzata per analizzare i comportamenti, che i dirigenti dichiarano di effettuare, collegate a due dimensioni come fondanti della funzione, cioè la *dimensione istituzionale* e la *dimensione di leadership*. I comportamenti dichiarati sono stati rapportati a nove aree di impegno stabilite a priori dai ricercatori. Dalla comparazione si evince che: i dirigenti *leader garanti* si presentano quasi sempre più attivi e partecipi nella promozione delle attività come nella cura delle relazioni, nonché della qualità complessiva del servizio scolastico e formativo. All'opposto, i dirigenti *assenti* manifestano un coinvolgimento di gran lunga inferiore che, in particolare, è evidente in quelle aree che più segnano l'esigenza di un intervento diretto di promozione e di impulso all'azione da parte del dirigente, come, ad esempio, quelle che riguardano la programmazione didattica, la qualità dell'ambiente di formazione e di apprendimento, l'autovalutazione di istituto. I dirigenti *garanti* e i dirigenti *minimalisti*, invece, si collocano per lo più in una posizione intermedia, che vede i primi quasi sempre impegnati in misura più ampia dei secondi. In taluni casi, per altro, i dirigenti *garanti* rivelano un coinvolgimento pari se non superiore a quello dei dirigenti *leader garanti* (ad esempio, nelle iniziative di qualificazione didattico-formativa, nella promozione dell'attività dei dipartimenti disciplinari, oppure nei rapporti tenuti dal dirigente scolastico o da altri componenti della scuola con altri soggetti istituzionali, nelle pratiche autovalutative), a conferma del fatto che essi svolgono un ruolo importante non solo nella salvaguardia puramente formale del diritto all'istruzione (rispetto delle norme), ma anche nell'essere in grado di adottare concrete strategie di governo che possono rendere effettiva ed efficace la fruizione di tale diritto. Ad esempio, la funzione di controllo, la cui presenza si può ravvisare in talune azioni che appartengono al dirigente scolastico per mandato istituzionale, trova in genere i dirigenti *garanti* più attivi dei dirigenti *leader garanti*. Dal Rapporto, in relazione alla comparazione condotta, si evidenzia che in qualche circostanza non c'è una sostanziale differenza di comportamento tra i dirigenti inseriti nei i quattro tipi di costrutto. È il caso di talune azioni relative alla promozione della scuola nei confronti dell'utenza come anche nei rapporti con altri soggetti istituzionali, a conferma indiretta del fatto che nell'attività del dirigente scolastico vi sono azioni e prassi che si impongono secondo caratteristiche sostanzialmente univoche, indipendentemente dalle diverse modalità di interpretazione del ruolo e dall'esercizio maggiore o minore del potere di influenzamento (leadership) all'interno dell'ambiente. Laddove, invece, tale potere conta ed incide, come nel caso delle relazioni interne o della qualità dell'ambiente di formazione e di apprendimento, le differenze di valutazione e di comportamento di direzione fra i diversi tipi si fanno più evidenti e delineano fisionomie sensibilmente diverse fra di loro. Tali diversità sono tali da far intuire non solo difformità di stile nell'interpretazione delle funzioni, ma sicuramente anche una concezione del ruolo e dell'attività professionale significativamente diversificata sul piano culturale. In conclusione, dalla Ricerca si evidenzia che "il quadro della scuola italiana che emerge dalle opinioni dei dirigenti è sfaccettato; le ombre sono certamente presenti, ma anche le luci. La scuola italiana non gode di buona salute, ma non è neppure agonizzante come le opinioni di molti commentatori

semberebbero dipingerla. Dalla ricerca non emerge un quadro disastroso. Emerge, soprattutto, la presenza di un corpo di dirigenti che negli ultimi anni si è sensibilmente rinnovato e che appare nel complesso consapevole delle difficoltà e delle sfide che la scuola sarà chiamata ad affrontare nel prossimo futuro¹⁰.

Le competenze manageriali dei Dirigenti scolastici italiani. Questa speciale Ricerca ha voluto estendere alle scuole un sistema di valutazione delle abilità manageriali e della qualità dell'organizzazione già sperimentato con successo in altri settori¹¹ (manifatturiero, sanità). Nel Rapporto di Ricerca sono stati illustrati i risultati inerenti le capacità manageriali dei dirigenti scolastici italiani, delle scuole secondarie superiori, confrontandoli con quelli di altri cinque paesi industrializzati (Canada, Gran Bretagna, Germania, Stati Uniti, Svezia). I dati raccolti, attraverso dettagliate interviste sulle pratiche gestionali dei dirigenti scolastici, e successivamente analizzati hanno permesso di rilevare che le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici italiani sono sostanzialmente meno efficienti di quelle misurate negli altri paesi. La differenza non è attribuibile tanto ai maggiori vincoli istituzionali, che pur caratterizzano l'operato dei dirigenti scolastici italiani, ma riflettono piuttosto una carenza intrinseca di competenze manageriali. Un ruolo importante sembra essere giocato dal processo di selezione dei DS, che non appare in grado di imporre un livello minimo di capacità manageriali ai vincitori di concorso. Questi risultati implicano che qualunque riforma della scuola italiana non può prescindere dal miglioramento delle capacità manageriali dei dirigenti scolastici, responsabili principali dell'implementazione delle politiche scolastiche. Analisi recenti evidenziano come vi sia ampia eterogeneità tra i paesi OCSE per quanto riguarda responsabilità e autonomia dei dirigenti scolastici e testimoniano come, in molti ambiti specifici, l'Italia presenti differenze significative non solo rispetto agli altri 5 paesi esaminati nell'indagine, ma anche rispetto al più numeroso gruppo dei paesi OCSE. L'analisi suggerisce che i criteri di accesso non sono in grado di imporre uno standard minimo di capacità, da cui si ipotizza che riveste un ruolo cruciale il processo di selezione dei dirigenti. Un secondo aspetto, che si rileva dalle riflessioni sull'analisi dei dati riguarda la formazione: i dirigenti scolastici italiani provengono, nella maggior parte dei casi, dalla carriera dell'insegnamento. Se da una parte è ragionevole stabilire, come criterio per i concorsi, che un dirigente scolastico abbia una conoscenza della scuola "dall'interno", d'altra parte l'insegnamento ha poco a che fare con la gestione di una realtà complessa come una scuola. Oltre all'esperienza come insegnante, quindi, si fa notare nel rapporto di ricerca, che è importante che i dirigenti scolastici coltivino le loro capacità gestionali attraverso una formazione specifica su questi

10 Cfr. *Dirigere la scuola oggi*, Rapporto di Ricerca, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, Torino, 2013, pp. 179.

11 Cfr. Progetto di ricerca denominato "Capacità manageriali dei dirigenti, organizzazione scolastica e apprendimenti degli studenti". Nella Ricerca è stata utilizzata la metodologia proposta da Bloom e Van Reenen (2007 e 2010) e sviluppata all'interno del progetto del *World Management Survey (WMS)* per esaminare la qualità delle pratiche manageriali adottate dai DS italiani per un campione rappresentativo di scuole secondarie di secondo grado. Il team di lavoro, costituito da ricercatori dell'Università di Cagliari, della fondazione "Giovanni Agnelli" e con il supporto del network internazionale del WMS, ha intervistato 338 DS di scuole secondarie italiane. Il campione, a oggi il più numeroso per quel che riguarda i DS nell'ambito del WMS, è rappresentativo delle scuole secondarie italiane.

aspetti. La scuola è troppo importante per potersi permettere dirigenti scolastici autodidatti dal punto di vista delle pratiche manageriali.

1.2 Evidenze empiriche in Europa

Nella prospettiva di costruire in tutti i paesi della Comunità europea una scuola di qualità, ed equa, la Commissione Europea ha fatto realizzare, per la definizione degli obiettivi chiave per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione, Europa 2020¹², un'indagine conoscitiva sulle politiche per la scuola attuate dai paesi della stessa Comunità europea. Il relativo Rapporto complessivo pubblicato dall'Eurydice¹³ offre un'importante quadro di analisi della professione dei dirigenti scolastici, oltre che dei docenti, evidenziando soprattutto un prezioso contributo al dibattito sulla selezione, sullo sviluppo professionale e sulle condizioni di lavoro dei capi di istituto e dei docenti a livello europeo e a livello dei singoli paesi. Sulla base dei dati raccolti¹⁴ il Rapporto Eurydice ha fornito indicatori quantitativi e qualitativi standardizzati, facilmente confrontabili, di 32 paesi europei.

In particolare, per i dirigenti scolastici era sottolineato come questi fronteggiassero molte attività diverse, tra cui la gestione di risorse finanziarie e umane oltre l'organizzazione dell'insegnamento (coordinamento della didattica) e dell'apprendimento (verifica dei risultati progressivi e finali degli studenti). La selezione dei dirigenti scolastici è un aspetto cruciale; in particolare, in due terzi dei paesi europei i capi di istituto sono selezionati attraverso concorsi pubblici aperti, cioè senza particolari specifiche professionali richieste ai candidati, e tra questi paesi, in alcuni casi sono applicate le norme generali per il pubblico impiego. Altri paesi, invece, prevedono procedure dettagliate; ad esempio, in Irlanda le autorità scolastiche reclutano e nominano il capo di istituto in base a procedure concordate. I posti vacanti sono pubblicizzati all'interno dell'istituto scolastico e sul sito web, sulla base della determina degli organi di gestione (per le scuole elementari) e in almeno un quotidiano a diffusione nazionale. Allo stesso modo, nelle scuole gestite dalle autorità locali del Regno Unito (Inghilterra e Galles), l'organo di governo della scuola deve informare l'autorità locale del posto vacante, pubblicizzandone la vacanza a livello nazionale, Inghilterra e Galles; inoltre, lo stesso organo di gestione della scuola, deve nominare un comitato di selezione, intervistare i candidati selezionati e, se il caso, raccomandare e approvare la nomina di uno dei candidati intervistati.

Diversi studi, più recenti, evidenziano una correlazione positiva tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati scolastici degli studenti; inoltre, mostrando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, cercano di identificare quali siano le pratiche manageriali specifiche come,¹⁵

Un'analisi effettiva ed efficace della politica di leadership scolastica è stata ef-

12 Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>.

13 Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

14 I dati utilizzati provenivano da: rete Eurydice, Eurostat, le indagini internazionali TALIS 2008, TIMSS 2011 e PISA 2009.

15 Cfr. "...rather than on leadership as a unitary construct..., leaders' impact on student outcomes will depend on the particular leadership practices in which they engage", pag. 7, in Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty, op. cit.

fettuata dall'OCSE in uno studio che ha coinvolto 22 paesi nel mondo. In questo studio è stato definito il concetto utilizzato per confrontare le diverse politiche attuate negli stessi paesi partecipanti. La definizione fa riferimento alle funzioni generali e comuni che sono parte della figura dirigenziale dei dirigenti scolastici pur considerando che vi sono elementi e tendenze comuni nella pratica della leadership in tutti i settori e le lezioni possono essere apprese anche da ambienti non educativi. Un elemento centrale della maggior parte delle definizioni di leadership è che coinvolge un *processo di influenza*¹⁶; infatti, "la maggior parte delle definizioni della leadership riflettono il presupposto che essa coinvolge un processo di influenza sociale dove l'influenza è intenzionale ed è esercitata da una persona (o gruppo) su altre persone (o gruppi) per strutturarne le attività e le relazioni all'interno di un'organizzazione"¹⁷. A seconda dei contesti nazionali, il termine di dirigenza scolastica è spesso usato intercambiabilmente con quello di manager che cura la gestione e l'amministrazione della scuola. Anche se i concetti si sovrappongono, essi sono usati con una differenza di enfasi: una frase spesso citata è "I Manager fanno le cose bene, mentre i leader fanno la cosa giusta"¹⁸. Mentre la leadership coinvolge nelle organizzazioni gli atteggiamenti di persone introducendo motivazioni e comportamenti, la gestione è più strettamente associata con il mantenimento della gestione operativa e amministrativa. Nello studio dell'OCSE, quindi, si evidenzia una definizione di leadership che si integra con quelle di gestione e di amministrazione. I tre elementi sono così strettamente intrecciati che è improbabile che uno di loro non può risaltare senza gli altri.

La leadership si modella come un costrutto ampio, in cui l'autorità non risiede solo in una persona, ma può essere distribuita tra diverse persone dentro e fuori la scuola. La dirigenza scolastica, allora, può comprendere persone che occupano diversi ruoli e funzioni, come presidi, vice e assistenti direttori, team leadership, direzioni delle scuole e personale a livello di scuola coinvolti nei compiti di leadership.

Queste considerazioni hanno implicazioni importanti per il dibattito sulla riforma della scuola in generale e della dirigenza scolastica in particolare. Un aspetto molto dibattuto è quello dell'autonomia scolastica. Alcuni Studi internazionali mostrano che l'autonomia scolastica migliora i processi di apprendimento degli studenti solo in paesi in cui l'assetto istituzionale è sufficientemente sviluppato, mentre in paesi in cui il contesto istituzionale è fragile l'autonomia scolastica tende ad avere effetti negativi sull'apprendimento.

Pochi studi finora hanno provato a quantificare il ruolo che riveste il dirigente scolastico nei risultati ottenuti direttamente dagli studenti¹⁹. La letteratura sull'argomento riconosce un ruolo importante del dirigente scolastico nei processi di apprendimento degli studenti soprattutto attraverso l'attività di riorganizzazione, motivazione e selezione del corpo docente.

16 Cfr. OCSE, *Public Sector Leadership for the 21st Century*, Paris, OCSE Publishing, 2001.

17 Cfr. Yukl, G. A., *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 2002.

18 Cfr. Bennis, W. and B. Nanus, *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper Business, New York, NY, 1997.

19 In letteratura è riportata l'importanza della *instructional leadership* dei DS che comprende tutte le attività che facilitano e migliorano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Cfr Grissom J., Kalogrides D., Loeb S., *Using Student Test Scores to Measure Principal Performance*, Educational Evaluation and Policy Analysis, march 10, 2014.

Nel primo caso, il ruolo del DS riguarda l'introduzione di innovazioni organizzative che permettono agli insegnanti di operare in modo più efficace e/o effettuare processi di riallocazione del personale all'interno della scuola in modo che alcune competenze specifiche possano essere sfruttate nel modo più efficace. In generale, anche la motivazione del corpo docente (*transformational leadership*) viene considerata un aspetto importante del lavoro dei DS e consiste in "[...] the ability of some leaders, across many types of organizations, to engage with staff in ways that inspired them to new levels of energy, commitment, and moral purpose" (Robinson et al., 2008, p. 639). Infine, la letteratura sull'argomento sottolinea l'importanza dei processi di selezione degli insegnanti attraverso il reclutamento di nuovo personale e il licenziamento di quello esistente che possono essere decisi in parte o del tutto dai DS a seconda del contesto istituzionale e che possono influenzare in modo significativo i risultati scolastici nel medio-lungo periodo (Branch et al., 2012, Loeb et al., 2012 e Grissom et al., 2012). In altre parole, il ruolo del DS sugli apprendimenti degli studenti è spesso identificato come fondamentale ma indiretto, poiché dipende principalmente dalla loro influenza sugli insegnanti, stabilendo in particolare le condizioni attraverso le quali gli insegnanti possono ottenere maggiori effetti sull'apprendimento degli studenti (si veda Grissom e Loeb, 2011; Robinson et al., 2008).

I risultati dell'analisi della documentazione delle ricerche rivela, quindi, come le scuole in cui si registra una crescita maggiore nella performance degli studenti siano quelle gestite dai dirigenti scolastici che riportano maggiori capacità di leadership; rispetto a indicatori di *instructional leadership*, tuttavia, si evidenziano anche quelli associabili alla *organization management competencies* che non sono ancora sufficientemente analizzati in letteratura.

2. Un modello per l'analisi della leadership

In un mondo che cambia rapidamente, caratterizzato da interconnessione e interdipendenza, l'educazione ha un ruolo centrale e fondamentale per permettere lo sviluppo in tutti gli individui della conoscenza, delle abilità, degli atteggiamenti e motivazioni e delle competenze necessarie per i cittadini del 21° secolo. L'interazione tra gli ambienti locali, nazionali ed internazionali, è il contesto in cui il dirigente scolastico si trova a lavorare.

Il dirigente scolastico, quindi, lavora in un ambiente complesso, difficile e mutevole guidando e gestendo la scuola di oggi nella consapevolezza delle esigenze del domani. Tutte le scuole sono inserite all'interno di una distinta comunità e operano rispettando l'ethos, la cultura, la storia, la visione e i valori locali fornendo, comunque, un servizio d'istruzione e formazione, riconducibile a linee guida nazionali, che offre a tutti gli studenti l'opportunità di eccellere. Inoltre, in considerazione proprio della ormai stabile diversità umana (razze, etnie, religione, cultura) delle comunità, tutti i dirigenti scolastici hanno la responsabilità di lavorare con tutte le componenti della comunità scolastica al fine di garantire la conoscenza e la comprensione dei diritti tradizionali, delle credenze e della cultura degli studenti appartenenti a comunità non native.

Nell'ultimo decennio in molte ricerche o studi sperimentali sono stati proposti modelli concettuali per rappresentare la caratterizzazione del profilo professionale dei dirigenti scolastici; tali modelli hanno preso in considerazione, principalmente, sia la formazione di base, cioè le conoscenze e le esperienze realizzate, sia le capacità, le abilità e le competenze dimostrate, sia i valori, le creden-

ze e le visioni, sia, infine, i comportamenti di leadership riconosciute come necessarie per svolgere il ruolo di dirigente scolastico²⁰.

L'attività di meta analisi, effettuata sulle ricerche e indagini realizzate a livello internazionale e nazionale, come quelle riassunte nella prima parte di questo articolo, mostra che il lavoro svolto dai dirigenti è fondato su due dimensioni che esprimono al contempo le caratteristiche comportamentali collegate alla leadership, qualità e capacità condivise, che sono espresse nelle aree di lavoro. La combinazione delle caratteristiche, o requisiti, di leadership con le aree di lavoro definisce un *modello concettuale integrato* da utilizzare come possibile *framework di riferimento* per condurre analisi obiettive sul lavoro realizzato in condizioni e situazioni diverse, ovvero per ricondurre esperienze attuate nel corso delle attività lavorative a un riconoscimento valoriale professionale. Il modello così definito permette di evidenziare il contesto difficile e mutevole in cui i dirigenti lavorano e le diverse impostazioni e la varietà di situazioni che devono affrontare giorno per giorno. Gli stessi dirigenti, inoltre, attraverso il modello possono confrontare le loro conoscenze, esperienze e competenze, con quanto fissato dal modello stesso (elementi di dettaglio descrittivo) per determinare i loro punti di forza e le possibili aree dove poter esprimere una maggiore azione propulsiva, ovvero da ampliare e arricchire.

Il *framework* di riferimento, quindi, riflette la complessità del ruolo e gli ideali condivisi ed è applicabile per i dirigenti indipendentemente dall'esperienza personale e dall'ambiente e dal contesto territoriale e fisico di lavoro. Le differenze, rappresentate dalle diverse esperienze, sono evidenziate dai livelli di risposta, resi possibili dal modello, selezionabili dagli stessi dirigenti rispetto al contesto, alle competenze e alla loro maturità di ruolo.

2.1 Il framework per la leadership della scuola

Il framework proposto di analisi delle attività effettuate dai dirigenti scolastici, non aderisce a un sistema scolastico di riferimento, ma classifica le stesse attività in due grandi categorie che si differenziano per scopi e/o focus e per funzioni e pratiche svolte. Le due categorie sono: *performance (o pratiche professionali)*, cioè prestazioni e risultati evidenziati nella scuola di servizio; *leadership (o requisiti di leadership)* cioè valori, capacitazioni e qualità individuali che riguardano la persona e il riconoscimento dell'influenza che esercita. L'intersezione tra le modalità scelte per le categorie delle performance e della leadership può considerarsi come evidenza di comportamenti attesi che dimostrano l'azione svolta dal dirigente scolastico (Cfr. Figura 1²¹). Il framework per la leadership si fonda

20 Tra i documenti, si segnalano i seguenti: University of Washington Center for Educational Leadership, *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*, Washington, The Wallace Foundation, 2013; Vanderbilt University, *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*, Washington, The Wallace Foundation, 2007; Ermeneia Studi, *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai, Parma, Spaggiari, 2013; Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), *National Professional Standard for Principals*, Melbourne, Education Services Australia, 2011

21 Cfr. Revisione della proposta in AITSL, *Australian Professional Standard for Principals*, Melbourne, 2012.

quindi sulle due categorie evidenziate e può essere utilizzato, attraverso una opportuna raccolta dati realizzata con strumenti appropriati, per accertare, quindi, se quanto ipotizzato dallo stesso trova corrispondenza nella realtà dei fatti, cioè nelle percezioni, comportamenti e nelle valutazioni (auto) dei dirigenti scolastici. Di seguito come descritte le specifiche delle componenti del framework ipotizzato.

2.2 Requisiti della funzione

Il dirigente scolastico attua la funzione di leadership per costruire e sviluppare in tutti i soggetti e stake-holder, coinvolti con le attività della scuola, una visione condivisa che indirizza le attività della scuola verso il raggiungimento degli obiettivi attesi e descritti nell'offerta formativa progettata dalla scuola stessa. Allo scopo, il dirigente scolastico pone in atto comportamenti che ispirano e suscitano l'impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti nel e per il contesto scolastico. Nello stesso tempo svolge un'azione di supervisione amministrativa, comprendente attività di indirizzo, pianificazione e controllo per l'esercizio delle attività svolte dagli uffici della scuola, limitando le incertezze e le differenze, sviluppando e migliorando la coerenza e la costanza del servizio educativo e formativo proposto e attuato.

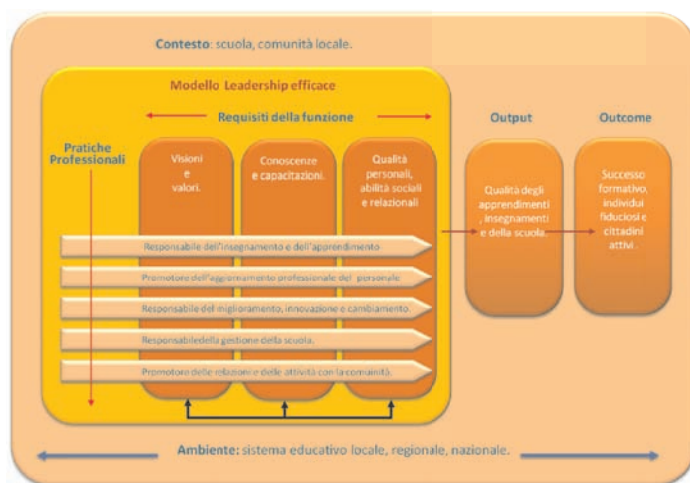


Figura 1 - Schema del framework di leadership efficace

I dirigenti scolastici, pertanto, esprimono la funzione di leadership attraverso i seguenti requisiti:

- *valori, credenze e visione*, cioè i dirigenti guidano la predisposizione del contesto, delle condizioni e del progetto educativo/formativo in modo che gli studenti, e le loro famiglie, possano scegliere responsabilmente – tenendo presente interessi, esperienze, obiettivi di vita- in merito all'istruzione, alla formazione all'occupazione e al proprio ruolo nella società. Essi sono impegnati per la crescita e l'apprendimento dei giovani e degli adulti; tali obiettivi sono condotti da correttezza, pratica valori democratici e in linea con appren-

dimento permanente. I dirigenti seguono gli interessi espressi dalla comunità, e ciò si mostra attraverso la visione strategica, la cultura della scuola, le tradizioni e il pathos positivo che cercano di promuovere in tutta la scuola. Il dirigente scolastico assume l'apprendimento permanente come riferimento di pratica professionale, che promuove attivamente nella interazione con gli studenti, il personale della scuola, le famiglie e la comunità più ampia. Il dirigente ispira e motiva gli allievi, bambini o giovani, il personale e la comunità scolastica. I dirigenti si comportano con correttezza, discrezionalità, onestà, irreprensibilità sostenuto da scopi morale. Essi promuovono i valori democratici, tra cui la cittadinanza attiva e l'inclusione;

- *conoscenza e comprensione*, cioè i presidi comprendere la pratica e la teoria della leadership contemporanea e applicare tale conoscenza in miglioramento della scuola. I presidi sono esperti nella sua ultima ricerca e sviluppo in pedagogia, curriculum, valutazione e rendicontazione e studente benessere. Hanno la conoscenza delle pertinenti politiche nazionali, le pratiche e le iniziative, nonché la pertinente legislazione federale e statale, accordi e politiche. Capiscono le implicazioni di sicurezza dei bambini, la salute e il benessere, gestione delle risorse umane, la gestione finanziaria e la responsabilità e di altri requisiti legislativi e politiche relative a servire la loro comunità e la società in generale. • I presidi hanno una conoscenza e comprensione attuale della ricerca in didattica, l'apprendimento e lo sviluppo del bambino e come applicare tale ricerca alle esigenze degli studenti della scuola. Ciò include la gestione delle performance nella scuola e strategie per migliorare la pratica. I presidi applicare le conoscenze e la comprensione degli sviluppi attuali della politica dell'istruzione, la scuola e le tendenze sociali e ambientali e gli sviluppi per migliorare le opportunità educative nella scuola. I presidi lavorano in collaborazione con i loro consigli scolastici, organi di governo e gli altri a raggiungere questo obiettivo. • I presidi applicare le conoscenze e la comprensione dei concetti di leadership e di gestione e pratica per trasportare con gli altri efficace leadership strategica e la gestione operativa;
- *qualità personali e competenze sociali e interpersonali*, cioè Qualità personali e competenze sociali e interpersonali Questo requisito riconosce l'importanza dell'intelligenza emotiva, l'empatia, la resilienza e il benessere personale nella leadership e gestione della scuola e della sua comunità. I presidi rivedere regolarmente la loro pratica e attuare il cambiamento nei loro approcci di leadership e di gestione per adattarsi alla situazione. Gestiscono bene se stessi e utilizzano pratiche etiche e le abilità sociali per affrontare il conflitto in modo efficace. Essi sono in grado di costruire la fiducia in tutta la comunità scolastica e per creare un clima positivo di apprendimento per gli studenti e il personale e all'interno della comunità in cui lavorano. • I presidi sono in grado di definire in modo chiaro le sfide e cercare soluzioni positive, spesso in collaborazione con altri. Sanno quando sono richieste decisioni e sono in grado di utilizzare le prove e le informazioni disponibili a sostenere, informare e comunicare le proprie decisioni. • presidi possono comunicare, negoziare, collaborare e sostenitore efficace e relazionarsi bene a tutta la comunità della scuola. Sono buoni ascoltatori e allenatori, chiaro nel rispondere e in grado di dare e ricevere feedback. • presidi tengono conto delle circostanze sociali, politiche e locali all'interno dei quali lavorano. Migliorano costantemente la loro messa in rete e influenzare le abilità.

2.3 Le pratiche professionali

Sebbene i requisiti di leadership e le pratiche professionali dei presidi vengono dettagliati separatamente, è importante sottolineare che sono sempre totalmente interdipendenti, integrato e senza alcuna gerarchia implicita. Come funziona rifletterà singoli contesti in cui i diversi principi funzionano. In tutte le professioni ci sono requisiti di leadership per coloro che ricoprono ruoli di alto livello. Ciò che differisce tra le professioni è il contesto in cui i leader lavorano e cosa fanno. Coloro che si preparano ad assumere il ruolo di principale così come la pratica devono considerare come impegnarsi con e sviluppare gli elementi essenziali all'interno dei requisiti di leadership e le pratiche professionali che compongono lo Standard.

Mentre i requisiti di leadership sono comuni a tutti i dirigenti scolastici ci sono cinque pratiche professionali specifiche del ruolo del capitale.

- *Indirizzo per l'insegnamento e l'apprendimento*, cioè i dirigenti creano una cultura positiva di sfida e di sostegno, consentendo lo sviluppo di un insegnamento efficace che promuove gli studenti indipendenti e impegnati all'apprendimento permanente. I dirigenti scolastici hanno una responsabilità fondamentale per lo sviluppo di una cultura di insegnamento efficace, della programmazione, realizzazione e gestione della qualità dell'insegnamento e apprendimento e per promuovere negli studenti tutti gli aspetti del loro sviluppo. I dirigenti scolastici stabiliscono elevati standard di comportamento e di partecipazione, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti i docenti e gli studenti all'attività formativa.
- *Sviluppo di sé e degli altri e formazione*, cioè i dirigenti scolastici lavorano con gli altri per produrre e attuare chiare politiche e piani sia per la formazione.
- *Responsabilità del miglioramento*, cioè avviare lo sviluppo della scuola e delle sue strutture sia per il miglioramento basato sulle evidenze. I dirigenti riconoscono che una parte cruciale del ruolo è quello di guidare e gestire l'innovazione e il cambiamento.
- *Guidare la gestione della scuola*, cioè i dirigenti scolastici utilizzano una serie di metodi e tecniche di gestione per garantire che le risorse della scuola e del personale siano efficacemente organizzate e gestite per fornire un ambiente di apprendimento efficace e sicuro. La gestione include l'appropriata delega di funzioni ai membri del personale e il monitoraggio dell'assunzione delle responsabilità. I dirigenti garantiscono che le responsabilità siano soddisfatte; inoltre avviano una fattiva collaborazione con i consigli d'istituto, gli organi di governo, i genitori e gli altri stakeholder.
- *Impegno di lavoro con la comunità*, cioè i dirigenti contribuiscono a costruire una cultura di grandi aspettative, che tenga conto della ricchezza e della diversità della più ampia comunità della scuola e dei sistemi e settori dell'istruzione. Essi sviluppano e mantengono collaborazioni positive con studenti, famiglie e stakeholder. I dirigenti, inoltre, creano una cultura del rispetto, tenendo conto della salute e del benessere degli studenti spirituale, culturale, morale, sociale, intellettuale.

Conclusioni

La sfida della leadership scolastica è di migliorare la qualità delle attività di direzione corrente delle istituzioni scolastiche e di renderla migliorabile nel tempo.

Nella maggior parte dei paesi europei un gran numero di dirigenti scolastici andrà in pensione nei prossimi cinque-dieci anni. In un momento di elevato turnover demografico, quindi, i sistemi di istruzione devono concentrarsi nel rendere la dirigenza scolastica una professione attraente. Alcune evidenze indicano che, mentre il pesante carico di lavoro dei dirigenti scolastici è di per sé un fattore deterrente per i potenziali candidati, questi sono anche scoraggiati dal fatto che il carico di lavoro non sembra essere adeguatamente remunerato e sostenuto. Altri fattori importanti che hanno un impatto negativo sulla motivazione per assumere la carica di dirigente scolastico sono le procedure di assunzione e la scarsità di prospettive di sviluppo di carriera. Agendo su queste leve si può contribuire a reclutare persone competenti nella professione e fornire incentivi alle prestazioni per la leadership attuale e futura.

La proposta di un *modello concettuale* e un *framework operativo* è, quindi, funzionale alla possibilità di analizzare la professione del dirigente scolastico ponendo evidenziare le competenze efficaci sulla base del soddisfacimento dei risultati di leadership, di gestione e di organizzazione attesi da parte di tutti gli *stakeholder* della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *National Professional Standard for Principals*. Melbourne: Education Services Australia.
- Bennis, W., Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York, NY: Harper Business.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Abingdon: Routledge-Taylor Francis.
- Dirigere la scuola oggi* (2013). Rapporto di Ricerca. Torino: Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo.
- Ermeneia Studi (2013). *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai. Parma: Spaggiari.
- INVALSI (2009). *La valutazione dei dirigenti scolastici*. Frascati: Rapporto di ricerca.
- Melchiori R. (2012). *I risultati di apprendimento e le competenze*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- Melchiori R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OCSE (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education, www.OCSE.org/data/OCSE/1/61/43787562.pdf. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCSE Publishing.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/978926419626-en>.
- University of Washington Center for Educational Leadership (2013). *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*. Washington: The Wallace Foundation.
- Vanderbilt University (2007). *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*. Washington: The Wallace Foundation.

Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.

Sitografia

UNESCO (2011). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011*
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.

