



Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo

An Educational Leadership to support teachers' professional growth and organizational development

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova
concetta.tino@studenti.unipd.it

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova
monica.fedeli@unipd.it

ABSTRACT

The article presents an empirical research aimed to analyze the role of Principals as promoters of teachers' professional development, with the awareness that taking care of own teachers, means not only promoting the empowerment of the staff, but also the organizational development. For this purpose we used a qualitative tool a semi-structured interview aimed at 16 Principals of comprehensive schools of Lombardia. This research fits in a wider one, that has involved 913 teachers of the same educational Institutions; in fact, a structured and self-filled questionnaire has been submitted to them in order to investigate their training needs and the correspondence between these ones and the training pathways realised within their Institutions. This specific article focuses on the Principal's role as a leader who is able to promote teachers' professional growth and the development of his school organization.

L'articolo propone una ricerca empirica* volta ad analizzare il ruolo svolto dai Dirigenti Scolastici (DS) nel promuovere lo sviluppo professionale dei docenti, nella consapevolezza che prendersi cura delle persone che lavorano, significa non solo promuovere la loro crescita professionale, ma generare sviluppo organizzativo. A tale scopo è stato utilizzato uno strumento di tipo qualitativo: un'intervista semi-strutturata rivolta a 16 Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi della Lombardia. Questa indagine rientra all'interno di una più ampia che ha coinvolto 913 docenti delle stesse Istituzioni Scolastiche, ai quali è stato proposto un questionario allo scopo di rilevare i loro bisogni formativi e la rispondenza tra questi e i percorsi realizzati all'interno dei loro Istituti.

Nello specifico questo contributo si focalizza sul ruolo del dirigente come leader educativo che stimola e promuove la crescita professionale dei suoi insegnanti e lo sviluppo della sua istituzione scolastica.

KEYWORDS

Educational Leadership, Human capital development, Teachers' training needs, Learning organization. Empowerment.

Leadership educativa, Sviluppo delle persone, Bisogni formativi dei docenti, Organizzazione che apprende, Empowerment.

* Concetta Tino è autrice dell'articolo, Monica Fedeli è coautrice del paragrafo 1.

1. Introduzione e fondamenti teorici della ricerca

Gli anni Novanta segnano l'avvio della modernizzazione della Pubblica Amministrazione (PA) e contemporaneamente l'importante processo dell'autonomia scolastica e della ridefinizione della figura dirigenziale. Nel nostro Paese il fenomeno evolutivo inizia attraverso una stagione di riforme che dà l'avvio alla trasformazione del sistema giuridico-istituzionale con lo scopo di garantire l'imparzialità, il buon andamento, la trasparenza e il decentramento dell'azione della PA, implementando azioni di semplificazione, federalismo, responsabilità, *governance*, controllo strategico. Norme specifiche generano importanti trasformazioni anche all'interno del sistema scolastico: la Legge 59/97: "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali per la riforma della PA e per la semplificazione amministrativa", il cui art. 21 conferma il carattere unitario e nazionale della scuola, ma stabilisce il principio fondamentale secondo il quale alle istituzioni scolastiche sono progressivamente attribuite funzioni dell'amministrazione centrale e periferica in materia di gestione del servizio; il DPR 275/97 che riconosce alle istituzioni scolastiche personalità giuridica intesa come potere di scelta nelle azioni e conseguente assunzione di responsabilità. Si è trattato di un processo di rinnovamento che ha richiesto la connotazione di una nuova figura professionale all'interno dell'organizzazione con responsabilità e potere di azione: il dirigente. La nuova figura è caratterizzata da due dimensioni inscindibili che lo chiamano da un lato a stabilire un legame verticale all'interno del sistema amministrativo e gerarchico, dall'altro a utilizzare tutte le sue conoscenze e competenze per stabilire un legame orizzontale, poiché inserito in un sistema di relazioni con il territorio, il personale scolastico e i suoi collaboratori. Al dirigente della scuola di oggi, però, per riuscire a soddisfare tali bisogni, è richiesto di avere la capacità di promuovere lo sviluppo di un ambiente educativo, in grado di fornire il miglioramento continuo dell'istruzione degli allievi e la loro personale crescita formativa, ma anche competenze nel coinvolgere nel progetto della scuola (*vision*) tutti gli *stakeholder*, rendendo loro conto dell'apporto che la sua istituzione fornisce allo sviluppo sociale e culturale del territorio (Farina, 2010). Essere dirigente nella scuola dell'autonomia implica quindi assumersi la responsabilità dei risultati che la scuola raggiunge, attivando sia un processo di rendicontazione interna all'organizzazione scolastica (quando si operano scelte didattiche, si individuano figure professionali, si esercita il ruolo dirigenziale), sia all'interno di una dimensione culturale, istituzionale e costituzionale più ampia che rinnova i rapporti tra comunità e istituzioni, secondo la logica *orizzontale* della *sussidiarietà*, che si delinea accanto a quella *verticale* (gerarchia dei poteri). In questo nuovo scenario si assiste dunque al passaggio dalla verticalità del *government* all'orizzontalità della *governance*, dove le parole-chiave diventano autonomia, decentramento, responsabilità, trasparenza, efficacia e qualità, oltre che la pluralità delle relazioni, costituita da una fitta ragnatela di esigenti *stakeholder* (organi collegiali, docenti, rappresentanze sindacali, comunità, alunni, famiglie, Enti Locali), che un buon dirigente deve saper promuovere e coordinare. Da tutto questo emerge che l'intero processo di rinnovamento e cambiamento richiesto, non vuole più un capo di istituto che sia un "amministratore" capace di trasmettere regole e controllarne l'esecuzione, ma una figura chiamata a esercitare vere e proprie competenze di *manager* per la gestione ottimale delle risorse e della relativa rendicontazione pubblica (*accountability*); nello stesso tempo, per riuscire a espletare proficuamente il suo mandato, deve espletare il ruolo di *leader educativo*, abile nel coordinare e motivare tutto il personale dell'organizzazione che rappresenta, per il conseguimento di obiettivi comuni

(Campione, 2008). Per assicurare dunque lo sviluppo di una scuola di qualità, il fattore determinante è la presenza di un figura dirigenziale capace di garantire un'efficace organizzazione della scuola, di promuovere "una visione strategica, un clima positivo, una comunicazione efficace, il benessere organizzativo, una ricchezza di supporti professionali (in termini di ricerca, formazione, documentazione), un valore sociale per la comunità" (Cerini, 2010, p. 180). È proprio l'esercizio delle sue funzioni che potrà influenzare, conseguentemente, in maniera positiva, la qualità dell'insegnamento e assicurare lo sviluppo di una scuola ben organizzata e adeguatamente gestita, capace di presentarsi come ambiente stimolante per docenti e allievi. Le competenze di un leader educativo dunque possono incoraggiare o negare il processo di innovazione delle istituzioni educative che rappresentano. Questo dipende non solo dalla sua capacità gestionale, ma soprattutto dalla sua personalità, dalla visione che ha della scuola e che intende promuovere nei suoi docenti e verso la quale mira ad orientarli. In questa prospettiva, la presenza di un leader creativo può favorire l'implementazione di azioni altrettanto creative attraverso le quali, tutti i soggetti responsabilmente coinvolti, riusciranno ad attivare un processo di rinnovamento consapevole e intenzionale (Rone, 2013). Da quanto fin qui espresso emerge quanto sia importante la qualità della leadership educativa, chiamata a guidare i suoi *follower* lungo processi di cambiamento e innovazione. Si tratta di una forma di cambiamento che coinvolge inevitabilmente tutto il personale e riguarda il funzionamento della scuola; infatti, un'istituzione scolastica è "benestante" quando tutte le persone sentono di poter contare, di poter progettare il cambiamento senza subire i cambiamenti. In questa nuova dimensione il dirigente scolastico (DS) può e deve essere agente di cambiamento e non rappresentare uno dei tanti cambiamenti. Le scuole, infatti, hanno bisogno di essere guidate a scoprire la loro forza interna come il motore del miglioramento continuo, perché la qualità dell'intero processo e di tutto il servizio fornito è strettamente connesso alla qualità delle persone (Summa, 2008). Ne consegue quindi che al DS della scuola autonoma è richiesto di divenire il garante di ciò che le famiglie e la società si attendono: equità, qualità, istruzione, formazione. Per riuscire in tutto questo egli è chiamato a identificare degli indicatori di qualità in base ai quali verificare quanto il suo istituto stia andando in quella direzione, ma dovrà anche essere consapevole della necessità di valorizzare le risorse interne, sostenendo e promuovendo lo sviluppo personale e la leadership professionale dei suoi docenti. Lo sviluppo di una forma di apprendimento organizzativo che coinvolge alunni, docenti e conseguentemente genitori e comunità con cui l'istituzione interagisce, permette alla leadership educativa di agire coerentemente con le esigenze della complessità, senza sminuire il proprio ruolo dirigenziale. Early e Weindling (2004), studiosi inglesi della Leadership educativa all'Institute of Education presso l'Università di Londra, sostengono che: "la leadership dimostrata dal capo, da chi sta al vertice dell'organizzazione, è ovviamente importante. Parte di questa leadership consiste nel distribuire le responsabilità, nel mettere gli altri nella condizione di dare il meglio di se stessi e nel mantenere al centro di ogni attività l'apprendimento" (p. 15). Alla luce di quanto specificato, una buona leadership ha dunque il compito di porsi come obiettivo, lo sviluppo del potenziale della scuola, all'interno della quale idee, concetti e risultati di ricerca elaborati e condivisi contribuiscono a generare e ad arricchire il repertorio degli stili di conduzione e le abilità interpretative necessarie per gestire la complessità. Per tale ragione un leader educativo ha la responsabilità intellettuale, morale e politica della conoscenza che si organizza, si produce e si traduce nella pratica didattica e organizzativa dell'istituzione che rappresenta (MacBeath, 2007). In tale prospettiva al Dirigen-

te scolastico della scuola autonoma è richiesto di possedere un ampio ventaglio di competenze: comunicativo-relazionali, organizzative, pedagogiche, gestionali, giuridiche, valutative, decisionali (Xodo, 2010), che presuppongono di saper coniugare le competenze declinate dalle teorie di *Leadership* e di *Management* nella gestione del potere. Infatti, il *management* si misura con la complessità, gestita attraverso la pianificazione, la definizione di obiettivi, l'allocazione delle risorse; la *leadership*, invece, si misura con il cambiamento e agisce indicando la visione del futuro e della strada da percorrere per realizzare i cambiamenti cognitivi ed emotivi utili per aderirvi a quella visione. Lo stesso Kotter (2005) sostiene che "il *management* esercita il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione; la *leadership* le motiva soddisfacendo i loro bisogni fondamentali" (p. 23). Per riuscire a guidare gli altri è però importante che un dirigente sia un efficace *self-leader* capace di auto-motivarsi e di dare orientamento alle proprie azioni. Dimostrando di essere un buon *leader* di se stesso riuscirà a divenire generatore di *leadership* nei suoi *follower* (Manz & Sims, 2005). È proprio questo che al dirigente della scuola dell'autonomia è richiesto di fare: valorizzare le competenze dei suoi insegnanti e generare la fiducia nelle proprie possibilità, la disponibilità e la motivazione a impegnarsi per il perseguimento del mandato educativo e l'efficacia della scuola che rappresentano. Sulla base dei presupposti teorici fin qui esposti, possiamo affermare che la presenza di un leader educativo competente alla guida delle istituzioni educative, capace di promuovere la valorizzazione e lo sviluppo professionale continuo dei propri docenti, rappresenta l'opportunità per trasformare la scuola in una *learning organization*.

Il concetto di *learning organization* nasce alla fine degli anni Ottanta ed è proprio Senge uno degli autori che lo approfondisce, sviluppandolo nel suo libro "The Fifth Dimension" (1994). L'autore definisce l'organizzazione che apprende come luogo dove le persone accrescono continuamente le loro capacità per raggiungere i risultati che desiderano, dove si sviluppano nuove e più ampie capacità di pensiero, dove si collezionano aspirazioni e dove le persone apprendono continuamente gli uni dagli altri. Senge sostiene però che per assicurare uno sviluppo organizzativo di questo tipo siano necessarie cinque forze chiavi:

- *Personal mastery* (competenza personale), intesa come capacità del *leader* di creare un ambiente in grado di sostenere le persone nel loro sviluppo personale;
- *Mental models* (modello mentale), secondo cui il soggetto che riflette per migliorare l'idea che si crea del mondo, può comprendere meglio quali azioni e decisioni mettere in atto, per poter realizzare quell'immagine desiderata;
- *Shared vision* (visione condivisa), che è costruita attraverso l'impegno del gruppo; si riferisce a un'immagine desiderata del futuro e all'impegno per raggiungerla;
- *Team learning* (apprendimento di gruppo): esso si basa sul trasferimento di competenze dei singoli sugli altri, cosicché il gruppo sviluppa costanti capacità di apprendere;
- *System thinking* (modo di pensare), che permette di comprendere ed esprimere le interconnessioni che vi sono all'interno del sistema organizzativo.

Quest'ultima forza include tutte le altre, poiché rende le persone capaci di cogliere il problema specifico, senza perdere la visione di insieme e sostenuti dal senso di autoefficacia e di responsabilità, evitano di essere sommersi dalla complessità che si trovano a fronteggiare.

La teoria di Senge ci guida a pensare quindi a una scuola come organizzazione che apprende, dove i soggetti coinvolti sostenuti dal senso di autoefficacia, dalla condivisione, dall'apprendimento costante e reciproco, dalla forza di un leader capace di promuovere lo sviluppo personale e organizzativo, di guidare alla costruzione di una visione possibile del futuro condivisa, sappiano porsi obiettivi elevati verso cui tendere con impegno.

La nostra convinzione che dirigenti e docenti possano gestire e promuovere i cambiamenti e le innovazioni richiesti all'interno del nostro sistema educativo è dimostrata proprio da alcuni studi condotti sullo sviluppo delle organizzazioni che hanno rilevato come gli elementi chiave generatori di innovazione organizzativa, si possono identificare proprio in due categorie: la prima riguarda le specifiche caratteristiche manageriali (*Transformational leader*), proprio perché il leader trasformazionale concentra i suoi sforzi sullo sviluppo di una visione ispirando i suoi *follower* a perseguirla, per cambiare il sistema in cui operano; sostiene i suoi *follower* nell'assunzione di responsabilità nel processo di sviluppo proprio e di quello degli altri (Harbone & Johnne, 2003; McDonough, 2000; Sethi, 2000); la seconda si riferisce ai fattori organizzativi (*organizational learning*), definiti come la capacità collettiva dell'organizzazione basata sull'esperienza, processi cognitivi che regolano l'acquisizione, la condivisione e l'utilizzazione della conoscenza (DiBella, Nevis, & Gould, 1996; Zollo & Winter, 2002). L'efficacia e il successo di un'organizzazione dipende sempre dalle persone che in essa vi lavorano, pertanto entrambi i livelli di competenze, quella collettiva dell'organizzazione (*organizational learning*) e quella individuale (*Transformational leadership*), generano l'innovazione e lo sviluppo organizzativo. Sulla base quindi delle teorie e degli studi citati si fa un esplicito riferimento al contesto scolastico, partendo proprio dal primo livello di competenza (*organizational learning*), nella convinzione che oggi la formazione rappresenti la leva strategica per promuovere il cambiamento nella vita del singolo, della collettività e delle organizzazioni influenzando in modo profondo l'economia, la società e la cultura di una nazione. Proprio facendo riferimento all'importante ruolo delle istituzioni educative, lo stesso Gardner, infatti, afferma: "Dovunque io stia viaggiando, [...] c'è un punto su cui trovo sempre una convergenza sorprendente: la convinzione che la qualità dei docenti e del sistema educativo di una nazione sarà un fattore determinante, forse il fattore determinante, del suo successo nel nuovo secolo e oltre" (2009, pp. 1-2).

2. La ricerca

La ricerca, a partire dai presupposti teorici espressi in precedenza, è stata orientata ad analizzare l'importante funzione svolta dal Dirigente scolastico nel conoscere i bisogni formativi dei suoi insegnanti e nel generare in essi il desiderio di acquisire nuove conoscenze e competenze, nella consapevolezza che solo lo sviluppo professionale continuo dei docenti può offrire al Dirigente scolastico della scuola autonoma, la possibilità di contare su un'organizzazione competente, su collaboratori capaci di condividere successi e problematiche, ma soprattutto su persone abili a identificare soluzioni creative a problemi nuovi. A tale scopo, attraverso la somministrazione di un'intervista semi-strutturata, si è indagato, come i DS esercitano la loro leadership per creare organizzazioni che apprendono e quindi soddisfare e generare bisogni formativi nei loro docenti.

2.1. Gli obiettivi della ricerca

Gli obiettivi generali della ricerca riguardano l'identificazione del valore attribuito alla formazione in servizio degli insegnanti e le azioni messe in atto per assicurare sviluppo organizzativo.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati:

- scoprire il valore attribuito dai dirigenti alla formazione;
- stimolare nei dirigenti la riflessione sull'esercizio della propria leadership;
- indagare le azioni messe in atto dai DS per conoscere e promuovere i bisogni formativi nei docenti e quindi la loro crescita personale e professionale.

2.2. Contesto della ricerca e gruppo di riferimento

La ricerca è stata avviata in Lombardia (Varese e provincia) nell'anno scolastico 2011/2012, coinvolgendo i Dirigenti Scolastici di tutti quegli Istituti Comprensivi che, hanno deciso di aderire al progetto. In fase di definizione del gruppo di riferimento quindi non sono state considerate specifiche variabili, ma soltanto la libera adesione di quei capi di istituto che hanno riconosciuto e attribuito significatività all'oggetto stesso della ricerca. Complessivamente hanno partecipato all'indagine 16 Dirigenti Scolastici (DS) di Istituti Comprensivi costituiti nel loro insieme da un totale di 42 scuole di diverso ordine: Infanzia (10), Primaria(16), Scuola Secondaria di I Grado (16); i loro docenti (913) invece sono stati coinvolti all'interno di una ricerca più ampia e ai quali è stato somministrato un questionario auto-compilato per indagare i loro reali bisogni formativi e la rispondenza tra questi e le azioni formative implementate dalle istituzioni di appartenenza.

2.3. Metodologia e strumento della ricerca

La metodologia utilizzata ha previsto la definizione di un piano di ricerca e l'elaborazione dello strumento da utilizzare per la raccolta dati.

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Fase 1 - Definizione del gruppo target per la realizzazione dell'intervista: - Dirigenti di Istituti Comprensivi</p> |
| <p>Fase 2 - Elaborazione di un'intervista semi-strutturata. Da somministrare a un discreto numero di dirigenti degli Istituti Comprensivi della provincia di Varese.</p> |
| <p>Fase 3 - Realizzazione dell'intervista. Destinata ai DS preventivamente contattati e che hanno manifestato interesse per la ricerca.</p> |
| <p>Fase 4 - Raccolta dati</p> |
| <p>Fase 5 - Sintesi dei dati raccolti</p> |
| <p>Fase 6 - Riflessione sui dati e commento</p> |

Tab. 1: Piano di ricerca

Lo strumento elaborato è stato un'intervista semi-strutturata (Milani & Pegoraro, 2011), che è stata definitivamente predisposta dopo due "test-pilota". L'intervista ha inteso indagare i seguenti ambiti:

| Area di riferimento | Domande di riferimento |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aspetti generali della formazione | <ul style="list-style-type: none"> - Cosa pensa della norma che regola la formazione-docenti come diritto per il personale e dovere per l'Amministrazione? - È d'accordo che per i docenti ci sia una formazione iniziale obbligatoria e una formazione facoltativa in itinere? - Quale dovrebbe essere il profilo ideale dell'insegnante? |
| Modalità di erogazione della formazione nella realtà scolastica di appartenenza | <ul style="list-style-type: none"> - Quali modalità organizzative hanno avuto i percorsi formativi realizzati finora per i docenti della sua scuola? - Verso lo sviluppo di quali competenze sono state orientati? - Quali aree sono state poco sviluppate? |
| Attenzione ai bisogni formativi dei docenti | <ul style="list-style-type: none"> - Ritieni che tra i suoi docenti ci sia una consistente/reale motivazione alla crescita professionale? - Ritieni sia semplice far cogliere ai suoi docenti i bisogni emergenti, segnalati dalle politiche scolastiche? - Quali modalità generalmente utilizza per rilevare i bisogni formativi dei suoi docenti? - Come poi ne verifica la soddisfazione? |
| Valorizzazione del personale | <ul style="list-style-type: none"> - Come esercita la sua leadership nel generare nei suoi docenti nuovi bisogni formativi? - Quale importanza attribuisce alla formazione continua? - Quali saranno le iniziative formative future nella sua scuola. |

Tab. 2: Ambiti di ricerca indagati attraverso l'intervista

L'analisi qualitativa delle interviste è stata realizzata utilizzando la "Metodologia degli Eventi" di Alberto Munari (1998). L'autore sostiene che "può essere evento un qualsiasi episodio che il soggetto considera come tale." Questo significa che l'evento in sé non deve per forza avere il carattere oggettivo dell'eccezionalità, ma la sua importanza è determinata dal valore attribuito ad esso dal soggetto. La categorizzazione degli eventi ha dunque carattere soggettivo e relativo, poiché secondo il punto di vista personale di ciascuno, vi sono eventi più importanti di altri. Per capire quando un evento possa essere considerato più importante di altri, l'autore ci guida nell'analisi dell'"universo degli eventi", individuando quelle che possono essere le dimensioni di base comuni ad ogni evento e relativamente indipendenti dal suo contenuto.

Per sistematizzare gli eventi individuati, Munari identifica, all'interno degli stessi, delle dimensioni: l'"arco temporale", secondo cui è possibile strutturare l'universo degli eventi in base a una serie di relazioni ordinali a più livelli; i "limiti temporali" dell'evento, cioè l'inizio e la fine di quel dato evento. Si tratta di li-

miti non “oggettivi”, ma di quelli che il soggetto considera come tali. Il “grado di prevedibilità”, secondo cui il soggetto considera un evento prevedibile; il “grado di concatenazione”, in base al quale si definisce in che misura un evento possa essere considerato facente parte di una sequenza di eventi collegati fra loro, oppure possa essere indipendente e isolato da ogni altro. A queste si aggiungono le quattro dimensioni che noi abbiamo considerato nell’analisi qualitativa, perché più identificabili nel contenuto delle nostre interviste e hanno riguardato:

- il “grado di cronicità”, secondo il quale abbiamo considerato in che misura un dato evento si è ripetuto. La ricorrenza di un evento che, per tale ragione, normalmente viene banalizzato perché ritenuto meno importante, l’abbiamo invece utilizzato come chiave interpretativa delle nostre interviste;
- il “grado di causalità” secondo il quale abbiamo identificato non la “vera” causa, ma piuttosto il grado di difficoltà che poteva essere indagato come causa di un evento;
- il “Locus of Control” che ha riguardato la misura in cui i soggetti intervistati si sono ritenuti responsabili della realizzazione di un evento, ovvero in che misura hanno considerato che un dato evento si sia realizzato dipendentemente o indipendentemente dalla loro volontà;
- il “grado di reversibilità” che è legato al tema delle conseguenze. Si è trattato cioè di identificare quale evento avrebbe potuto modificare una data situazione.

3. Analisi dei dati emersi tramite le interviste

La “metodologia degli eventi” utilizzata per l’analisi delle interviste, ci ha guidato prima nella categorizzazione delle risposte in quattro macro-aree: aspetti generali della formazione, modalità di erogazione della formazione nella realtà di appartenenza, attenzione ai bisogni formativi dei docenti, valorizzazione del personale; successivamente abbiamo invece definito le dimensioni oggetto di analisi: il grado di cronicità, il grado di causalità, il Locus of Control e il grado di reversibilità. Questo processo ha facilitato la sistematizzazione delle informazioni rilevate, poiché ci ha guidato nella trascrizione all’interno delle stesse dimensioni di quelle espressioni che meglio potevano rappresentarle.

Dall’analisi delle interviste, svolta con la tecnica “carta e matita”, esaminando la prima dimensione (grado di cronicità) è emerso che tutti i dirigenti attribuiscono un elevato “valore alla formazione” dei docenti considerandola strumento indispensabile per rispondere ai bisogni emergenti e al cambiamento, un fenomeno che ormai interessa tutti i contesti con i quali i soggetti in formazione si relazionano. Essa è considerata dai DS una dimensione fondamentale utile per offrire agli insegnanti gli strumenti adeguati per identificare le strategie più idonee, per fronteggiare le questioni didattiche, metodologiche, relazionali, organizzative nella pratica quotidiana. Due elementi contrastanti rientrano in questa dimensione: a) una formazione non obbligatoria; b) una formazione obbligatoria. Infatti, la metà dei DS che non è d’accordo nel rendere la formazione obbligatoria, spiegando che il docente dev’essere libero di collocarsi nei percorsi più adatti ai propri bisogni. L’altra metà che è a favore di una formazione continua e obbligatoria per tutti, la vincola a elementi diversi: all’accumulo di crediti formativi, all’incentivazione, alla valutazione. Quest’ultima è considerata come lo strumento che può aiutare docenti a intraprendere un percorso di miglioramento continuo e superamento dell’autoreferenzialità. Un altro elemento di cronicità è stato “la

qualità del processo formativo". I diversi DS evidenziano, infatti, la necessità di fornire percorsi di qualità, esperti competenti e contenuti rispondenti ai bisogni dei docenti; questi ultimi hanno necessità di acquisire conoscenze, sperimentare strategie che possono realmente praticare nel loro quotidiano agire professionale. Solo una formazione che sappia fornire strumenti, guidare alla realizzazione di azioni creative d'insegnamento/ apprendimento, dare risposte a bisogni concreti, troverà insegnanti disponibili e motivati. Diversi DS sostengono che proprio la necessità di rispondere ai bisogni di ciascuno si intreccia con il bisogno di predisporre alcuni percorsi per insegnanti esperti e altri per quelli inesperti (formazione differenziata), in modo che ciascuno si possa identificare con la forma che trova più congeniale. Altro elemento significativo emerso è stato "la valorizzazione dei docenti", che di solito viene realizzata da parte dei DS attraverso forme diverse: con interventi sulla dimensione formativa dei docenti, con la distribuzione di incarichi e di responsabilità, con la creazione di spazi per tutti, con la condivisione e la relazione, con la costruzione di una scuola guidata da una squadra di docenti, ma anche ponendo loro stessi come modelli in cerca di conoscenze e nuove competenze, valorizzando i singoli e cercando di promuovere la motivazione alla crescita professionale. Dai dati emerge in modo evidente la consapevolezza di diversi dirigenti che oggi l'organizzazione e la conduzione efficace della scuola, dipende dal coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti i suoi attori. Si può cogliere quindi il tentativo da parte dei DS di esercitare la propria leadership attivando quelle che Quinn e Spreitzer (2005) definiscono strategie di *self-efficacy* per generare l'*empowerment* dei propri collaboratori, implementando azioni che stimolano le persone a essere motivate al miglioramento continuo. Un grado di cronicità è stato registrato anche per "il piano formativo nella scuola di appartenenza", anche se tale aspetto ha presentato due realtà contrastanti; infatti, in alcune scuole, nonostante la scarsità delle risorse, i DS (5) mettono in atto strategie per proporre percorsi formativi molto ricchi che coinvolgano diversi ambiti (aspetti interdisciplinari e disciplinari, cittadinanza e costituzione, legalità, aspetti emotivi, affettività, percorsi per la prevenzione all'abuso, tecnologia, DSA ...), mentre nelle altre realtà (la maggior parte), abbiamo rilevato un'attenzione minore verso la dimensione formativa, nonostante il riconoscimento del valore della formazione da parte dei DS. Altro aspetto che è rientrato in questa dimensione è stato "l'assenza di uno spazio e un tempo definito per la rilevazione di bisogni formativi dei docenti e la verifica dei percorsi realizzati"; infatti, i diversi DS hanno affermato di utilizzare tempi e modalità diverse (questionario, incontri informali e formali, accettazione proposte esterne), ma senza ritenere che tale momento sia una dimensione da considerare con cura. Conoscere i bisogni, intesi come scarto "tra ciò che il soggetto ha e quello che deve ancora avere costituisce il segno della massima attenzione al soggetto che richiede formazione[...]. Se il bisogno di formazione non viene opportunamente formalizzato, l'azione formativa non trova il giusto approdo" (Di Nubila, 2005, p. 172). Solo un'attenzione costante e una reale lettura dei bisogni formativi, potrà dar luogo ad azioni efficaci, generando motivazione, interesse e partecipazione. Senza far emergere le necessità formative dei soggetti, in grado di correlare i bisogni con le aspettative, gli interessi e le motivazioni, il rischio è dunque di attivare processi insignificanti e privi di senso. Un ultimo elemento caratteristico di questa dimensione è stato il dichiarato "bisogno di confronto" con i colleghi di altre istituzioni scolastiche, "per riuscire a costruire percorsi di condivisione e non di competizione". La maggior parte dei dirigenti intervistati (10), infatti, ha evidenziato che l'autonomia scolastica senza disponibilità di risorse, attribuendo poco spazio decisionale alle scuole e lasciandole a gestire in autonomia le gros-

se difficoltà che il sistema porta con sé, non fa altro che ostacolare la collaborazione e generare “competizione” tra le scuole.

La dimensione riferita al “grado di causalità” include tutti quegli elementi che i DS hanno considerato come “causa” della formazione poco adeguata dei docenti: la “scarsa motivazione del personale alla crescita professionale”, “la difficoltà di far cogliere ai docenti i bisogni emergenti segnalate dalle politiche scolastiche”. Quest’ultima è stata attribuita dai DS “come conseguenza della formulazione di norme imposte dall’alto, senza alcun coinvolgimento dei docenti nelle decisioni politiche”. Si tratta dunque di quelle azioni che si presentano come cambiamenti esogeni e che generalmente non producono risultati positivi, perché non richiedono coinvolgimento diretto delle persone. Un altro elemento rientrato in questa dimensione è “la discontinuità tra la formazione iniziale dei docenti e quella in itinere dei docenti”. Oggi non c’è un tempo per imparare e un tempo per fare, ma come dice Auteri (1999), “il tempo per apprendere deve servire soprattutto ad imparare e a reimparare a lavorare; il tempo del lavoro, e non solo, deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e delle capacità nuove e diverse” (pp. 44-45). Il rischio dunque è di negare la possibilità di un arricchimento professionale continuo, ma anche di avere docenti costretti a fronteggiare dinamiche e problematiche di natura diversa senza averne gli strumenti adatti.

La dimensione del “grado di reversibilità” invece ha incluso: “il bisogno di una formazione che conduca i docenti a conoscere meglio loro stessi, i loro punti di forza e di debolezza”. I DS, infatti, hanno fatto riferimento a una formazione capace di coinvolgere corpo e mente di guidare i soggetti alla conoscenza di sé e del gruppo, delle proprie capacità, a esplorare le proprie potenzialità, a sviluppare abilità riflessive. Un ulteriore elemento è stato “il profilo del docente ideale”; secondo i DS, infatti, la formazione dovrebbe focalizzarsi sullo sviluppo di competenze relazionali e tutte quelle competenze specifiche legate alla dimensione professionale dei docenti sviluppate al massimo livello, ma sono state anche evidenziate dimensioni che appartengono alla sfera personale (motivazione, umiltà, passione, creatività, apertura e fiducia). Questo concetto richiama il modello di Korthagen (2006), secondo il quale la dimensione personale e quella professionale del docente sono strettamente interconnesse e che una buona formazione deve necessariamente considerare. È emersa anche la necessità di “una formazione nelle sue diverse forme: in situazione, di consulenza, on-line, fra reti di scuole, teorico-pratica, la ricerca-azione, lezioni frontali e di gruppo”, che possa tenere conto dei bisogni e stili di apprendimento di ciascuno. Appare evidente che i Dirigenti facciano riferimento a una formazione che sia attenta alla persona nella sua globalità.

Analizzando la dimensione riferita al “Locus of Control” abbiamo potuto rilevare che i DS (quasi tutti), hanno attribuito la responsabilità dell’attuale sistema formativo e dei deficitari programmi formativi futuri, “alla scarsità di risorse e al sistema politico”; solo qualcuno manifesta una fievole consapevolezza della propria funzione, quando spiega che “alcuni sforzi comuni potrebbero essere implementati per creare contesti di apprendimento per tutti”.

Le ipotesi risolutive individuate dai DS, si identificano in sintesi in “una formazione continua e di qualità, nella disponibilità di docenti con alto profilo professionale e con competenze plurime; in un’organizzazione scolastica diversa che possa portare i docenti a destinare un tempo solo per la scuola; nella presenza di norme più snelle che possano aiutare i DS a motivare i loro docenti, ad assicurare la trasparenza, la comunicazione e la condivisione, la valorizzazione e il benessere delle persone che lavorano, la cultura della valutazione.” Da tutto que-

sto abbiamo potuto cogliere come i DS attribuiscono la responsabilità di ciò che non funziona come dovrebbe, a fattori solo esterni e come tra di loro non ci sia ancora una diffusa consapevolezza delle azioni che un dirigente potrebbe realizzare attraverso un adeguato esercizio della propria Leadership educativa. Ci riferiamo alla sua coerenza comportamentale, alla sua attenzione ai bisogni psicologici delle persone e alle specificità individuali, alla sua capacità di ascolto, al suo rispetto verso la dimensione personale di ciascuno, alla sua apertura ed empatia, al suo modo di guidare e di collaborare, alla sua competenza tecnico-professionale, alla sua capacità di creare reti e comunità di apprendimento. Costituiscono quegli aspetti che si denotano per il loro indiretto valore formativo e di orientamento, che per il dirigente della scuola autonoma sono indispensabili.

Riflessioni conclusive

I risultati della nostra ricerca offrono importanti spunti di riflessione sugli aspetti innovativi generati e richiesti dalle norme sull'autonomia scolastica e dalla normativa europea. Questa riflessione e i dati qui riportati ci portano però anche a cogliere quali dimensioni hanno ancora bisogno di essere sviluppate, perché il nostro sistema educativo possa dare risposte concrete ai bisogni dei singoli e della collettività. Dal nostro *framework teorico* sono emersi alcuni elementi fondamentali: da un lato la necessità di un profilo elevato del dirigente della scuola dell'autonomia; egli deve avere un'ampia gamma di competenze che gli permettano di organizzare, pianificare, rendicontare, coordinare una pluralità di relazioni creando un sistema di *governance* (azioni di *manager*), ma che gli garantisca anche di saper orientare, promuovere sviluppo e cambiamento, motivare al raggiungimento di obiettivi elevati (azioni di *leader*); dall'altro la necessità di trasformare le istituzioni educative in vere e proprie *learning organization* le cui dimensioni chiave sono: quella individuale che si identifica in una leadership trasformazionale che sappia motivare le persone che lavorano all'interno della propria organizzazione, verso una *vision* possibile; quella collettiva costituita dai soggetti organizzativi orientati al miglioramento e apprendimento continuo. Riuscire a perseguire tali obiettivi permetterebbe al dirigente della scuola di oggi di rispondere adeguatamente ai bisogni sociali a livello nazionale ed europeo. Per tale ragione attraverso la nostra ricerca ci siamo chiesti: quale consapevolezza di questa importante funzione vi è nei dirigenti delle nostre istituzioni scolastiche? Dai dati rilevati è emerso che i dirigenti coinvolti non hanno piena consapevolezza della loro funzione. Infatti, la dimensione riferita al "grado di cronicità" ci ha guidato a rilevare che i dirigenti intervistati hanno dimostrato poca coerenza tra ciò che riconoscono come importante per fronteggiare i cambiamenti e le sfide educative e le azioni reali implementate per favorire e sostenere lo sviluppo del personale e quello organizzativo. Riconoscono in maniera evidente l'importanza della formazione continua e di qualità dei docenti, del loro alto profilo professionale, ma sono poche le scuole (5) dove i dirigenti definiscono percorsi formativi riguardanti ambiti diversi, allo scopo di fornire ai propri "docenti ricche strategie di intervento didattico". Riconoscono l'importanza di realizzare percorsi formativi "differenziati" in modo tale che possano rispondere ai bisogni di ciascuno e dei diversi contesti; ma allora come è possibile che un dirigente che riconosce l'importanza di soddisfare i bisogni dei suoi docenti non predisponga tempi, spazi e modalità per un'attenta analisi di questi? Sulla base di quali chiari criteri possono essere predisposti i percorsi formativi all'interno delle scuole di appartenenza?

Alla domanda: “ Come esercita la sua leadership per promuovere bisogni formativi?”, la totalità dei dirigenti coinvolti afferma di coinvolgere i docenti attribuendo loro incarichi di responsabilità, di motivarli alla crescita professionale ponendosi loro stessi come figure in cerca di nuove competenze. Per quanto queste azioni possano essere positive, possiamo considerarli davvero sufficienti affinché una scuola si trasformi in un’organizzazione che apprende?

Il leader educativo della scuola autonoma è chiamato a guidare l’istituzione di cui è responsabile ad assumersi responsabilmente il compito di formare cittadini attivi e quindi disponibili a un apprendimento permanente lungo l’arco della vita; per tale ragione deve utilizzare tutte le sue competenze al fine di creare veri e propri contesti di formazione e apprendimento per tutti, ossia ciò che Senge definisce *learning organization* (2005). La funzione di leadership generativa di sviluppo professionale risulta fondamentale; essa, infatti, spesso può superare persino l’ostacolo della norma e della mancanza di risorse. Questa prospettiva probabilmente richiede la presenza di un dirigente capace in primo luogo di avere un nuovo inquadramento di se stesso, del proprio ruolo e dell’ambiente in cui opera. Si tratta di un leader in grado di generare *empowerment* per se stesso e per i suoi docenti, di sviluppare modalità nuove di affrontare i problemi e di applicare nuovi modelli operativi. Ci riferiamo anche alla possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze nei docenti attraverso la generazione di leadership diffusa, intesa non solo come distribuzione di responsabilità e compiti legati alla sfera organizzativa, ma di valorizzare e orientare gli attori educativi nella scoperta delle loro potenzialità fino a trasformarli in leader di se stessi (*self-leader*), generatori di innovazione e cambiamento, sia all’interno della singola organizzazione sia della collettività. Questa può essere uno dei percorsi da seguire per poter implementare un modello *bottom-up*, utile a generare l’innovazione sostenibile del nostro sistema educativo, orientata a una cultura rinnovata e ad evitare spreco di energie nel creare situazioni dove il cambiamento è solo superficiale, temporaneo e inautentico (Frost, 2012).

Dai dati raccolti e analizzati secondo le dimensioni del “grado di causalità”, del “locus of control” e del “grado di reversibilità” abbiamo rilevato ancora quanto fievole sia la consapevolezza dei dirigenti nel riconoscere il loro “potere” di riuscire a promuovere i cambiamenti; infatti, tutti i partecipanti individuando la possibilità di modificare lo stato attuale delle cose (una formazione del personale che assicuri loro l’acquisizione di competenze elevate, ma anche percorsi che sappiano prendersi cura della persona-insegnante nella sua integralità, tenendo conto della sua dimensione professionale e personale, della dimensione individuale e di gruppo); le cause del nostro sistema deficitario (scarsa motivazione dei docenti alla crescita professionale, discontinuità della formazione, scarso coinvolgimento dei docenti alle decisioni politiche) e le responsabilità dell’attuale situazione dei sistemi scolastici (scarsità delle risorse, politiche), solo come elementi esterni al loro agire, dimostrano che se pur limitata e indefinita sia l’autonomia scolastica, non riescono a implementare strategie per rilanciarla in modo competente. Bisognerebbe passare dall’autonomia come strumento per raggiungere gli obiettivi e le finalità del sistema educativo nazionale all’autonomia come cultura organizzativa, risorsa e valore nell’ottica del principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale. Esercitare un efficace ruolo di leadership educativa costituisce quindi una vera sfida in ambito educativo. Secondo Gunter (2001), infatti, la responsabilità della leadership educativa è quella di facilitare l’apprendimento creando un ambiente supportivo alla costruzione della conoscenza e allo sviluppo professionale. Perché allora i DS, proprio partendo da quel loro bisogno e desiderio manifestato di confronto, collaborazione tra scuo-

le non implementano azioni innovative di crescita e sviluppo del personale e delle loro organizzazioni, superando così gli ostacoli che possono ritrovare nelle norme e nella scarsità di risorse? Non potrebbe essere una prima azione per un rilancio dell'autonomia scolastica?

All'interno della scuola, solo l'esercizio di una leadership appropriata ed efficace, capace di trovare soluzioni creative, motivare e orientare, può assicurare l'innovazione e il cambiamento, attraverso la soddisfazione dei bisogni delle persone e la promozione dell'impegno e del coinvolgimento attivo di tutti i soggetti nella realizzazione degli obiettivi che l'istituzione si pone. Si tratta della sua capacità di guidare i suoi *follower* e l'istituzione di cui è responsabile a sopravvivere alle sfide generate dal fenomeno della globalizzazione, generando in essi bisogno e motivazione alla "formazione continua e ricorrente" (Lagrasta, 2010, pp. 180-182), ma anche all'autoapprendimento mediante l'esercizio della pratica riflessiva (Schön, 1993). Questo processo guida i soggetti a prendere consapevolezza di "ciò che sono", di riflettere su ciò che "potrebbero diventare", fino a superarsi, sviluppando una tensione al miglioramento continuo (Quaglino, 1999, p. XV).

Nell'attuale scenario della complessità, il dirigente della scuola dev'essere dunque capace di promuovere e sostenere tra i suoi docenti quel processo di *lifelong learning*, necessario a generare la capacità di apprendere, di cambiare e di creare nuova cultura, divenendo così un potente strumento sia per lo sviluppo delle persone sia per la facoltà di operare delle scelte, di agire in modo consapevole e riflessivo di fronte alle incessanti sfide personali, professionali e sociali. (Di Nubila, Fedeli, 2010). In questa prospettiva i ruoli degli attori-chiave del sistema-educativo, dirigenti e insegnanti, risultano strettamente interconnessi tra loro e da essi dipende la capacità della scuola di rispondere efficacemente ai repentini mutamenti e alle sfide della società complessa.

Riferimenti bibliografici

- Auteri, E. (1999). *Le nuove formazioni*. FOR, 39, 44-45.
- Campione, V. (2008). L'autonomia scolastica in Italia a dieci anni dall'avvio del processo. I principali nodi critici. *Programma Education*, FGA Working Paper, (2), p. 8. Torino: Fondazione G. Agnelli.
- Cerini, G. (2010). *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Santarcangelo di Romagna(RN): Maggioli Editore.
- D. Lgvo 30 Marzo 2001, n. 165-art.25. Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.
- Di Nubila, R. D. (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: PensaMultimedia.
- Di Nubila, R. D., Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: PensaMultimedia.
- DiBella, A. J., Nevis, E. C., & Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33, 361-379.
- Early, P., Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*, London: Paul Chapman.
- Farina, A. (2010). *Il dirigente scolastico, gestione risorse umane e finanziarie*. Roma: Anicia, pp. 169-179.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205- 227.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gunter, H.M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman – SAGE.

- Harbone P., & Johne A.(2003). Creating project climate for successful product innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(2), 118-132.
- Korthagen, F., Loughran, J, & Russel, T., (2006), Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Kotter J.P., (2005). Ma cosa fanno davvero i leader? In G. Quaglino, *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 19-20). Milano: Raffaello Cortina.
- Lagrasta, G. (2010). Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica. In Cerini, G., *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management* (p.180-182). Santarcangelo di Romagna(RN): Maggioli.
- Lewin, K.(1942). Field Theory and Learning. *Yearbook of the National Society for the study of Education*, 41, 215-242.
- Manz, C. C., Sims Jr., H. P., (2005). La superleadership. Oltre il mito della leadership eroica In Quaglino G.P.(a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. (pp. 66-69). Milano: Raffaello Cortina.
- McBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45, (3), 242-264.
- McDonough, E. F. III (2000). Investigation on factors contributing to the success of cross-functional teams. *Journal of Product Innovation Management*, 17, 221– 235.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1998).Una metodologia degli eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Quaglino, G. P. (1999). *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*. Milano: Guerini.
- Quinn, R. E., Spreitzer, G. M. (2005). La via all'empowerment. In Quaglino G.P.(a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 221-236). Milano: Raffaello Cortina.
- Rone, S.(2013). *Headmaster's professional competences – facilitators of change for creativity in educational institution*. Ankara: Ani Publishing.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Senge, P. M., Charlotte, R., Ross, R. B., Smith, B. J., Kleiner, A.(1994). *The Fifth Dimension Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (2005). *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni*, in Quaglino G. P.(a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 32-36). Milano: Raffaello Cortina.
- Sethi, R. (2000). New product quality and product development teams *Journal of Marketing*, 64, 1 – 14.
- Summa, I., (2008), Il Dirigente scolastico come leva per il cambiamento. *Dirigere la scuola*, Novembre.
- Xodo, C. (a cura di) (2010). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.
- Zollo, M. & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*,13, 339– 351.