



Professionalità Dirigente e innovazione scolastica

School leadership practice and school innovation

Chiara Giunti

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa - c.giunti@indire.it

Maria Ranieri

Università degli Studi di Firenze - maria.ranieri@unifi.it

ABSTRACT

This paper explores the role of school leaders in the introduction, spreading and rooting of school innovation processes. Through a Delphi survey, the study involved 33 experts who reflected on four professional dimensions of the leadership function in order to identify the “know-how” that mainly improves the spreading and rooting of school’s innovation processes. The ranking of the four investigated dimensions has been obtained from the analysis of the results of a questionnaire administered to the experts in two successive cycles. The results show the primary importance of the didactic-pedagogical dimension of leadership action in contexts of scholastic innovation. The Delphi process has also shown how the challenge of managing innovation and change for school leaders will adapt to the school context, suggesting a multi-perspective view of the executive role. Finally, the study opens up new research perspectives to implement Italian school leaders’ professional training policies.

Il presente contributo esplora il ruolo del Dirigente scolastico nell’introduzione, diffusione e radicamento dei processi d’innovazione scolastica. La ricerca ha coinvolto, attraverso un’indagine Delphi, 33 esperti che si sono confrontati su quattro dimensioni professionali della funzione dirigenziale allo scopo di individuare i ‘saper fare’ che maggiormente favoriscono la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della scuola. Sulla base dell’analisi dei risultati di un questionario, somministrato agli esperti in due cicli successivi, è stato possibile ottenere un ranking delle quattro dimensioni oggetto dell’analisi. I risultati mostrano la primaria importanza della dimensione didattico-pedagogica dell’azione dirigenziale in contesti di innovazione scolastica. L’indagine Delphi ha inoltre evidenziato come la gestione della sfida dell’innovazione e del cambiamento da parte del Dirigente scolastico assuma di volta in volta la forma più adatta ad un determinato contesto invitando a una visione multiprospettica del ruolo dirigenziale. Infine, l’indagine apre nuove prospettive di ricerca per implementare le politiche di formazione in entrata e in servizio dei Dirigenti scolastici italiani.

KEYWORDS

School Innovation Processes, School Leader, Educational Leadership, Delphi Technique, Analytic Hierarchy Process.
Innovazione Scolastica, Dirigente Scolastico, Leadership Educativa, Tecnica Delphi, Analytic Hierarchy Process.

Introduzione¹

Nell'ambito della ricerca educativa il tema dell'innovazione scolastica è ormai da tempo al centro di accesi dibattiti. Per molti anni il discorso sull'innovazione è stato associato strettamente alla diffusione delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) nella scuola, oggetto delle numerose azioni ministeriali che a partire dagli anni Ottanta si sono succedute fino ad oggi. Tali azioni sono state caratterizzate dal graduale passaggio da una politica di introduzione di dotazioni tecnologiche nelle scuole (hardware e software) ad una di formazione del personale scolastico per un utilizzo critico e consapevole delle stesse, con particolare attenzione a competenze digitali e a contenuti disciplinari. Inoltre, un'ulteriore evoluzione si è registrata con l'importante cambio di prospettiva dalla dimensione della 'classe' a quella della 'scuola' che ha spostato l'attenzione dal livello micro (tecnologia in classe) a quello meso, ossia il sistema scuola. Parallelamente, sul piano della ricerca scientifica, il concetto di innovazione dei sistemi educativi ha assunto connotati sempre più complessi: dall'analisi dei fattori che impattano sulla diffusione e durevolezza di un'innovazione a scuola (Cuban, 1986, 2001; Ranieri, 2011), fino allo studio delle sue dinamiche di sviluppo e diffusione (Rivoltella & Ferrari, 2010; Rivoltella, 2015), e alla sua sostenibilità finanziaria e durevolezza temporale (Avvisati et al., 2013; Calvani, 2013). Inoltre, sul piano internazionale, i risultati di numerosi monitoraggi hanno messo in luce l'inefficacia e il limitato impatto sistemico di progetti innovativi condotti su scala ridotta. Le nuove prospettive hanno suggerito, quindi, di abbandonare le azioni limitate a 'isole' di innovazione e favorire piuttosto la genesi di 'oceani' di innovazione, caratterizzati da diffusione sistemica a livello locale o nazionale e da trasferibilità tra diversi sistemi educativi (Barber et al., 2012).

Per quanto riguarda il rapporto fra innovazione, diffusione e durevolezza nel tempo, già Rogers nella sua 'teoria della diffusione' (1962) indicava nella 'compatibilità con i valori del gruppo di appartenenza' un fattore determinante per la diffusione dell'innovazione. Si tratta di un elemento che rimanda direttamente alla 'cultura organizzativa' delle istituzioni scolastiche e alla qualità del management (Rivoltella & Ferrari, 2010). Per 'dare le gambe' al cambiamento e superare gli ostacoli che si presentano sul percorso, la leadership gioca dunque un ruolo centrale (Perkins & Reese, 2014). A conferma di ciò, il framework per l'innovazione *Dig-CompOrg*, il quadro europeo delle competenze digitali delle organizzazioni educative codificato dal Joint Research Centre-ITPS di Siviglia (Kampylis et al., 2015), individua nella 'Dirigenza e gestione dell'organizzazione' una delle sette dimensioni attraverso cui leggere l'innovazione a livello sistemico.

Prendendo spunto da queste ultime riflessioni e dalle evidenze scientifiche sul ruolo della dirigenza nel promuovere miglioramento scolastico ed efficacia dei sistemi educativi (Halligher, 2011; Robinson et al., 2008; Scheerens, 2012), il presente contributo si propone di esplorare il ruolo del Dirigente scolastico nell'introduzione, diffusione e radicamento dei processi d'innovazione scolastica. Se la gestione del cambiamento rappresenta oggi la più grande sfida della leadership educativa, l'intento è quello di individuare, con il contributo di un gruppo di esperti, i 'saper fare' propri di questa figura professionale e maggiormente coinvolti nell'introduzione, la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della

1 Attribuzione delle parti. Il lavoro è frutto di riflessione comune tra le autrici. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Chiara Giunti ha elaborato i paragrafi 1-5, mentre Maria Ranieri i paragrafi Introduzione e Conclusioni.

scuola. Nella prima parte del lavoro vengono descritti: il quadro di riferimento teorico dello studio, le domande di ricerca, il metodo e la procedura adottata nel contesto d'indagine; nella seconda parte vengono presentati e discussi i risultati. Il lavoro si chiude con osservazioni critiche di carattere generale sul metodo di ricerca e con considerazioni sul rapporto tra professionalità dirigenziale e innovazione scolastica².

1. Quadro teorico di riferimento

La leadership scolastica è oggi oggetto di numerose ricerche sperimentali che hanno dato impulso ad una proliferazione di studi in cui diversi modelli di leadership sono stati messi a confronto (Menichetti, 2017). Al fine di declinare la consistenza e l'efficacia dell'azione dirigenziale, i vari autori hanno adottato diverse lenti interpretative, che vanno dai 'modelli di conduzione' (Bush, 1986), ai 'tipi di contesto' (Seddon, 1994), fino ai 'focus dell'azione' (Leithwood & Duke, 1999).

Tra i diversi 'modelli di conduzione', la 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass & Riggio, 2006) è uno dei modelli attualmente più affermati per quel che concerne la gestione del cambiamento, ed è propria di un dirigente scolastico carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni. Alcuni autori affermano l'efficacia della 'leadership trasformazionale' e di modelli di leadership 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) propria di leader educativi che hanno una visione sistemica della scuola, che sostengono l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione e favoriscono la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali. Altri autori pongono invece l'accento su un modello di 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento in cui Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Infine, un altro modello degno di attenzione è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui è accentuata la funzione di guida del Dirigente scolastico che indirizza, supervisiona, valuta, la pratica professionale dei docenti.

Al fine di tracciare un quadro di riferimento teorico della nostra ricerca, abbiamo raccolto alcuni dei già citati modelli di leadership in un meta-modello composto da quattro dimensioni e da otto indicatori. Il meta-modello è stato disegnato tenendo conto sia della letteratura internazionale che di alcuni 'saper fare' ricavati dalla normativa che definisce il profilo giuridico del Dirigente scolastico italiano³ (Tab. 1).

2 È doveroso precisare che il presente lavoro è parte di una ricerca più ampia, realizzata all'interno di un percorso di Dottorato di ricerca e finalizzata a individuare modelli formativi e strategie didattiche efficaci per lo sviluppo professionale del Dirigente scolastico italiano che opera in contesti innovativi. La tesi di Dottorato è stata realizzata dalla Dott.ssa Chiara Giunti sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Maria Ranieri.

3 Di seguito alcuni dei principali riferimenti normativi che delineano il nuovo profilo del Dirigente scolastico italiano: D. Lgs. 165/2001; CCNL relativo al personale dirigente dell'area V per il quadriennio normativo 2002-2005 e 2006-2009; Legge n.107 del 2015; CCNL per l'area dirigenziale Istruzione e Ricerca del triennio 2016-2018.

| Dimensione | Indicatore |
|--|--|
| Dimensione riflessiva | <p style="text-align: center;"><i>Autovalutazione della propria pratica professionale</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è un 'professionista riflessivo' che attua un'analisi critica della propria azione professionale valutandone gli esiti (Schön, 1993). La pratica riflessiva favorisce lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità.</p> |
| | <p style="text-align: center;"><i>Comprensione del proprio contesto scolastico</i></p> <p>Il Dirigente scolastico mette in atto continue interrogazioni sulla propria realtà operativa al fine di esplorare diverse opportunità di sviluppo superando soluzioni già sperimentate e pratiche routinarie (Kolb, 1984).</p> |
| Dimensione organizzativo-gestionale (di sistema) | <p style="text-align: center;"><i>Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è capace di sviluppare e condividere una visione di lungo respiro che coniughi i grandi obiettivi di una visione strategica e i dati di realtà che ne rappresentano la condizione di attuazione. Sono per lui centrali i bisogni educativi degli allievi e lo sviluppo delle professionalità dei docenti. Il modello di leadership qui rappresentato è quello della 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass e Riggio, 2006) propria di un dirigente carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni.</p> |
| | <p style="text-align: center;"><i>Attuazione di una leadership distribuita e condivisa</i></p> <p>Il Dirigente scolastico sostiene l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione. Egli riconosce la natura 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) della leadership scolastica che si attua attraverso la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, nel coordinamento della didattica e dell'organizzazione. La 'leadership distribuita' è condizione indispensabile per dare stabilità nel tempo all'innovazione.</p> |
| Dimensione didattico-pedagogica | <p style="text-align: center;"><i>Sostegno alla progettazione didattica innovativa</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è 'leader' didattico (Bridges, 1967) che alimenta la riflessione e la progettazione didattica, aiuta i docenti a individuare gli obiettivi didattici, a rimettere in discussione le proprie pratiche professionali, e a guardare il loro lavoro da prospettive differenti. Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Si tratta di una 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento.</p> |
| | <p style="text-align: center;"><i>Governo della didattica viva</i></p> <p>Il Dirigente scolastico incoraggia gli insegnanti durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. Egli accoglie modelli innovativi di didattica attiva, collaborativa e inclusiva contrastando eventuali atteggiamenti di resistenza all'innovazione pedagogica. Il modello di leadership di riferimento è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti.</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| Dimensione sociale-informale | <p><i>Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica</i> Il Dirigente scolastico promuove la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica favorendo il contagio e la 'viralità' dell'innovazione nel proprio contesto scolastico.</p> |
| | <p><i>Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica</i> Il Dirigente scolastico crea rete con altri Dirigenti impegnati nell'innovazione pedagogica e organizzativa della scuola e instaura con essi rapporti fiduciosi basati sull'aiuto reciproco e sul confronto. Si tratta di una 'leadership sostenibile' (Hargreaves & Fink, 2006) che favorisce la costruzione di partenariati strategici con aziende, enti, servizi locali, ecc. al fine di favorire una visione di sviluppo condivisa tra scuola e territorio. È anche di una 'leadership democratica', che allarga i propri orizzonti oltre l'istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale attraverso forme di collaborazione orizzontale (Serpieri, 2008; 2012).</p> |

TAB. 1. Meta-modello a quattro dimensioni

2. Domande di ricerca

Con la consapevolezza della complessità del campo di studi in cui ci stiamo muovendo, il presente studio intende indagare, a partire dal meta-modello sopra delineato, le dimensioni della professionalità dirigenziale maggiormente coinvolti nell'introduzione, la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della scuola. In particolare, la ricerca si propone di perseguire tre obiettivi:

1. definire l'adeguatezza del meta-modello rispetto al contesto dell'innovazione scolastica;
2. individuare quali dimensioni, tra le quattro proposte, il Dirigente scolastico mette in gioco nell'accompagnare la propria scuola verso l'innovazione dei propri modelli didattici e organizzativi.

Infine, lo studio vuole offrire un contributo per un ripensamento dei percorsi di accompagnamento e supporto professionale rivolti ai Dirigenti scolastici in servizio e neoassunti, la cui formazione ad oggi non è finalizzata a favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per l'elaborazione e il sostegno di un piano di sviluppo in termini di innovazione del proprio istituto scolastico. Quest'ultimo tema, non sviluppato in questo contributo, è stato approfondito in una fase successiva della ricerca (Giunti et al., 2017).

3. Metodo di ricerca, contesto e procedura

Il meta-modello sopra descritto è stato indagato attraverso una metodologia qualitativa che ha coinvolto un gruppo di esperti all'interno di un'indagine Delphi. Come precedentemente accennato, tale indagine è parte di una ricerca più ampia che non trova trattazione in questo contributo e che ha visto l'integrazione della tecnica Delphi con l'Analytic Hierarchy Process (AHP)⁴. Tale ricerca,

4 L'Analytic Hierarchy Process (AHP) è una metodologia decisionale multicriterio ideata dal matematico Thomas L. Saaty. L'AHP prevede di strutturare in forma gerarchica un problema complesso e di valutare le priorità di azioni ad esso correlate attraverso il giudizio comparativo tra tutti gli elementi della gerarchia. La metodologia prevede quindi la sintesi dei giudizi di comparazione e infine l'ordinamento delle alternative (Saaty, 2008, 1994, 1990, 1980; Saaty & Vargas, 2001, 2006).

attraverso il processo Delphi-multicriteria proprio della metodologia AHP, ha affrontato e valutato tre diverse architetture formative individuate sulla base di un'analisi sistematica della letteratura, producendo riflessioni e proposte per migliorare la formazione del personale dirigente (Giunti & Ranieri, 2019; Giunti et al., 2017).

L'indagine Delphi qui descritta rappresenta la fase centrale del metodo AHP, quella del confronto a coppie, che prevede la valutazione mediante comparazioni a coppie da parte di un gruppo di decisori degli elementi che compongono il problema decisionale scomposto in una struttura gerarchica articolata su più livelli.

In particolare, in questo contributo ci focalizzeremo sull'analisi delle quattro dimensioni e gli otto indicatori del meta-modello tralasciando il confronto a coppie che ha coinvolto le architetture formative di cui non parleremo.

L'indagine è stata realizzata tra gennaio e maggio 2017. La selezione del campione (43 esperti), in coerenza con la metodologia di ricerca adottata, è avvenuta sulla base del criterio dell'expertise (Bezzi, 2013). L'expertise è stata individuata nell'attività professionale (1) e in quella scientifica (2) dei soggetti. Nel primo caso abbiamo selezionato Dirigenti scolastici con alle spalle un documentato percorso di accompagnamento della propria scuola in processi di innovazione didattica e organizzativa. In particolare, ci siamo rivolti a 16 Dirigenti delle scuole fondatrici del 'Movimento delle Avanguardie Educative'⁵, e a 12 Dirigenti delle scuole capofila della rete 'Senza Zaino per una scuola comunità'⁶, poiché si tratta di due realtà italiane accomunate da processi bottom-up d'innovazione didattica/organizzativa e con grande diffusione sul territorio nazionale. Nel secondo caso, abbiamo selezionato soggetti che a vario titolo attestavano, relativamente all'oggetto della nostra ricerca, una competenza riconosciuta e confermata da pubblicazioni scientifiche (sette tra docenti e ricercatori universitari, sette dirigenti di ricerca, quattro tra dirigenti tecnici ed esperti noti nella comunità scientifica).

I 43 esperti sono stati contattati telefonicamente e invitati a prendere parte ad un primo webinar dove sono stati esposti gli obiettivi della ricerca, la metodologia dell'indagine Delphi, la struttura del questionario e i tempi previsti per le due compilazioni. Il webinar è stato anche il luogo in cui gli esperti hanno discusso tra loro sulle stime da effettuare e sul meta-modello proposto.

La somministrazione del questionario è avvenuta in due cicli successivi nei mesi di marzo e maggio 2017 attraverso un *web survey* implementato con il software *LimeSurvey*⁷.

I risultati del primo questionario sono stati inviati, in forma aggregata e anonima, via e-mail a tutti i partecipanti e quindi discussi in un webinar che ha anticipato il secondo round. Gli esperti hanno discusso sui punti di divergenza rilevati e si sono confrontati sull'eventualità o meno di procedere con un terzo round, se non fosse stato raggiunto un grado di convergenza accettabile con i risultati della seconda somministrazione. Inoltre, gli esperti sono stati incoraggiati a motivare, nel corso della compilazione successiva, le valutazioni divergenti rispetto a quelle del gruppo. Condividere con il gruppo il vero significato da attribuire alla conver-

5 Il 'Movimento delle Avanguardie Educative' nasce nel 2014 da un'azione congiunta di Indire e un gruppo di 22 scuole con lo scopo di trasformare il modello organizzativo e didattico della scuola italiana. Attualmente fanno parte del movimento più di mille scuole che stanno sperimentando forme di innovazione didattica e organizzativa.

6 L'esperienza delle scuole 'Senza zaino', nata a Lucca nel 2002, collega in rete istituti e scuole che realizzano un modello pedagogico diverso da quello tradizionale impostato prevalentemente sull'insegnamento trasmissivo e standardizzato.

7 <https://www.limesurvey.org/>

genza delle opinioni è stato fondamentale per garantire la buona riuscita dell'intero processo.

Il tasso di adesione è stato complessivamente alto. Il 93% degli invitati (39 invitati su 43) ha composto il panel e, di questi, l'85% (33 su 39) ha continuato la collaborazione anche nel secondo round (Tab. 2).

| Categoria di appartenenza | n° | Rispondenti I round | % I round | Rispondenti II round | % II round | % II round su I round |
|------------------------------------|----|---------------------|-----------|----------------------|------------|-----------------------|
| DS Avanguardie Educative | 16 | 15 | 93,75% | 10 | 62,5% | 66,66% |
| DS Senza Zaino | 12 | 12 | 100% | 12 | 100% | 100% |
| Dirigenti Indire | 4 | 4 | 100% | 4 | 100% | 100% |
| Docenti e ricercatori universitari | 7 | 5 | 71,42% | 5 | 71,42% | 100% |
| Dirigenti tecnici ed esperti | 4 | 3 | 75% | 2 | 50% | 66,66% |
| Totale | 43 | 39 | 90,69% | 33 | 76,74% | 84,61% |

TAB. 2. Tasso di risposta relativo al I e al II round

La costruzione del questionario è avvenuta, in coerenza con la metodologia AHP, utilizzando la tecnica del confronto a coppie precedentemente descritta. Agli esperti è stato chiesto di mettere in relazione tra di loro, di volta in volta, due delle quattro dimensioni del meta-modello, studiando, così, le sei combinazioni possibili (Fig. 2), e quindi di analizzare i due indicatori in relazione alla propria dimensione attraverso quattro ulteriori combinazioni (Fig. 3).

Figure 2 displays six pairwise comparison scales (Confronto 1.1 to 1.6) comparing four dimensions: 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA, 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE, 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA, and 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Each scale shows a 9-point Likert scale with a yellow marker indicating the chosen comparison point.

- Confronto 1.1:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.2:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.3:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.4:** 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE vs 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.5:** 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.6:** 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.

FIG. 2. Confronti a coppie tra le quattro dimensioni

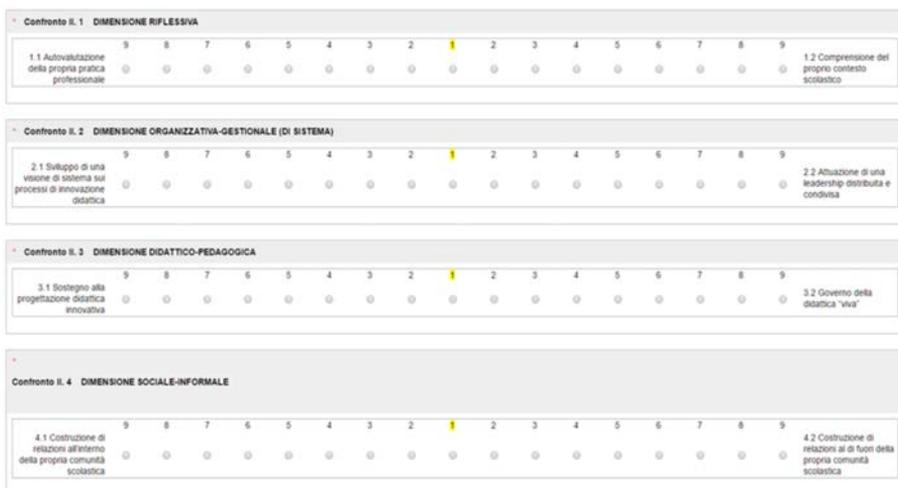


FIG. 3. Confronti a coppie tra gli indicatori rispetto alla propria dimensione

Per ogni confronto è stato chiesto agli esperti di esprimere il proprio giudizio comparativo all'interno di una scala semantica di valutazione da 1 a 9 che ha permesso di tradurre in valori numerici le valutazioni di importanza (1 = «importanza uguale»; 9 = «importanza estrema di uno rispetto all'altro»).

L'indagine si è conclusa con l'elaborazione e la successiva presentazione dei risultati al gruppo da parte del ricercatore.

3. Risultati

In questo paragrafo, presentiamo i risultati del primo e del secondo questionario.

3.1 Primo ciclo

Il primo questionario, come anticipato, è stato somministrato al panel di esperti nel mese di marzo 2017. Tra i molti modi di trattare i dati di un questionario Delphi (Schmidt, 1997), abbiamo scelto l'analisi statistica concentrandoci sul calcolo degli indici di aggregazione (mediana) e degli indici di dispersione (scarto interquartile e deviazione standard).

La tabella analitica che segue (Tab. 3) offre il quadro generale dei dati relativi alla prima somministrazione del questionario e indica per ogni confronto: la mediana, l'intervallo interquartile (Q1, Q3), lo scarto interquartile (IQR) e la deviazione standard (DS).

| Confronti | Mediana | Q1 | Q3 | IQR | DS |
|---|---------|------|----|-----|------|
| Confronto I.1 [1. Dimensione riflessiva 2. Dimensione organizzativa-gestionale] | 1 | -3 | 5 | 8 | 4,77 |
| Confronto I.2 [1. Dimensione riflessiva 3. Dimensione didattico-pedagogica] | 3 | -2,5 | 6 | 8,5 | 4,53 |
| Confronto I.3 [1. Dimensione riflessiva 4. Dimensione sociale-informale] | 1 | -3 | 4 | 7 | 4,75 |
| Confronto I.4 [2. Dimensione organizzativa-gestionale 3. Dimensione didattico-pedagogica] | 1 | -3 | 2 | 5 | 3,88 |
| Confronto I.5 [2. Dimensione organizzativa-gestionale 4. Dimensione sociale-informale] | -3 | -4 | 1 | 5 | 3,70 |
| Confronto I.6 [3. Dimensione didattico-pedagogica 4. Dimensione sociale-informale] | -3 | -5 | 1 | 6 | 4,06 |
| Confronto II. 1 Dimensione riflessiva [1.1 Autovalutazione della propria pratica professionale 1.2 Comprensione del proprio contesto scolastico] | 2 | 1 | 5 | 4 | 3,67 |
| Confronto II. 2 Dimensione organizzativa-gestionale [2.1 Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica 2.2 Attuazione di una leadership distribuita e condivisa] | 1 | -3 | 3 | 6 | 4,59 |
| Confronto II. 3 Dimensione didattico-pedagogica [3.1 Sostegno alla progettazione didattica innovativa 3.2 Governo della didattica viva] | -3 | -5 | 1 | 6 | 4,16 |
| Confronto II. 4 Dimensione sociale-informale [4.1 Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica 4.2 Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica] | -3 | -4,5 | 1 | 5,5 | 3,72 |

TAB. 3. Analisi dei dati della prima somministrazione: mediana, intervallo interquartile (Q1, Q3), scarto interquartile (IQR) e deviazione standard (DS)

I dati mostrano che gli indici di tendenza centrale (la mediana) si attestano sui valori vicini a 1 della scala, più precisamente tra i valori di 1 (1 = Importanza uguale) e 3 (3 = Importanza moderata di uno rispetto all'altro), indicando la scelta da parte dei decisori di rimanere sui valori centrali dei parametri in esame e una preferenza minima per i valori estremi.

Per quanto riguarda, invece, gli indici di dispersione, siamo davanti a scarti interquartili contenuti e a valori di deviazione standard compresi tra 4,77 e 3,67.

In generale, quindi, i risultati della prima somministrazione fanno già intravedere la possibilità di poter facilmente raggiungere un 'consenso condiviso'.

4.2 Secondo ciclo

Nel mese di maggio 2017 il questionario, corredato dalla descrizione statistica dei risultati della prima somministrazione, è stato nuovamente inviato al panel di esperti. In accordo con l'applicazione della tecnica Delphi all'interno della metodologia AHP, per ogni domanda è stato indicato l'intervallo interquartile entro il quale esprimere la propria valutazione (Fig. 4) ed è stato inserito uno spazio per motivare eventualmente valutazioni ad esso esterne.

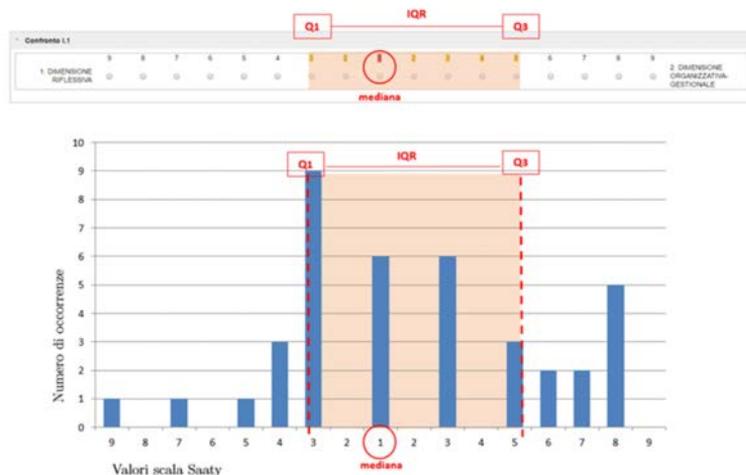


FIG. 4. Esempio di sintesi statistica: confronto I.1 (Fonte: elaborazione dell'autore)

I risultati della seconda somministrazione hanno mostrato valori delle mediane nella maggior parte dei casi identici a quelli relativi alla prima somministrazione. Inoltre, è stata rilevata un'ulteriore riduzione degli intervalli interquartili e dei valori di deviazione standard mostrando quindi un aumento generale del livello di consenso.

La tabella analitica che segue (Tab. 4) offre il quadro generale dei dati relativamente alla seconda somministrazione del questionario, mostrando anche il confronto tra i risultati della prima e della seconda somministrazione.

| Confronto | I somministrazione | | | II somministrazione | | |
|-----------------|--------------------|-----|------|---------------------|-----|------|
| | Mediana | IQR | DS | Mediana | IQR | DS |
| Confronto I.1 | 1 | 8 | 4,77 | 1 | 2 | 2,70 |
| Confronto I.2 | 3 | 8,5 | 4,53 | 3 | 3 | 2,70 |
| Confronto I.3 | 1 | 7 | 4,75 | 1 | 2 | 2,70 |
| Confronto I.4 | 1 | 5 | 3,88 | 1 | 3 | 2,09 |
| Confronto I.5 | -3 | 5 | 3,70 | -3 | 5 | 2,35 |
| Confronto I.6 | -3 | 6 | 4,06 | -3 | 6 | 2,88 |
| Confronto II. 1 | 2 | 4 | 3,67 | 2 | 2 | 2,21 |
| Confronto II. 2 | 1 | 6 | 4,59 | 1 | 3 | 2,50 |
| Confronto II. 3 | -3 | 6 | 4,16 | -3 | 6 | 1,70 |
| Confronto II. 4 | -3 | 5,5 | 3,72 | -3 | 6 | 1,80 |

TAB. 4. Confronto analisi dei dati tra prima e seconda somministrazione: mediana, scarto interquartile (IQR) e deviazione standard (DS)

Come si evince dalla tabella 4, anche per questo secondo gruppo di dati gli indici di tendenza centrale (la mediana) si attestano nuovamente sui valori centrali del confronto e sono nella maggior parte dei casi identici a quelli relativi alla prima somministrazione.

Per quanto riguarda gli indici di dispersione, osserviamo un'ulteriore riduzione degli intervalli interquartili e dei valori di deviazione standard che sono adesso compresi tra 2,88 e 1,70.

Possiamo quindi affermare che, rispetto al precedente round, si è verificata la convergenza delle risposte all'interno dell'intervallo interquartile, quindi un aumento del livello di consenso, e una parallela riduzione della deviazione standard.

La stabilità dei giudizi confermata con la seconda somministrazione del questionario decreta la conclusione del processo e il raggiungimento della 'convergenza delle opinioni'.

Al fine di avviare una riflessione sulle valutazioni del gruppo di decisori in merito al meta-modello proposto, i valori delle mediane delle risposte riferite alla seconda somministrazione sono stati inseriti in tabelle che hanno permesso di calcolare il valore percentuale di ogni dimensione e di ogni indicatore del meta-modello. Tale procedura è propria della metodologia AHP. Come si evince dalle tabelle che seguono, i singoli elementi delle matrici sono le comparazioni a coppie tra dimensione (Tab. 5) e sotto-dimensioni (Tab. 6).

Per la tabella dei confronti a coppie tra le quattro dimensioni (Tab. 5.), il risultato è stato dunque ottenuto attraverso il calcolo della media geometrica dei valori sulle righe della tabella e la successiva normalizzazione della colonna delle medie ottenute. Come si evince dalla tabella, il ranking, stabilito sulla base del peso percentuale di ogni dimensione rispetto alle altre, vede al primo posto la 'Dimensione didattico-pedagogica', seguita dalla 'Dimensione organizzativo-gestionale', dalla 'Dimensione riflessiva' e infine dalla 'Dimensione sociale-informale'.

| | Dimensione riflessiva | Dimensione organizzativo-gestionale | Dimensione didattico-pedagogica | Dimensione sociale-informale | Media geometrica normalizzata | Rank |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------|
| Dimensione riflessiva | 1 | 1 | 0,333 | 1 | 0,178 | 3 |
| Dimensione organizzativo-gestionale | 1 | 1 | 1 | 3 | 0,303 | 2 |
| Dimensione didattico-pedagogica | 3 | 1 | 1 | 3 | 0,389 | 1 |
| Dimensione sociale-informale | 1 | 0,333 | 0,333 | 1 | 0,130 | 4 |

TAB. 5. Tabella dei confronti a coppie tra le quattro dimensioni e relativo ranking

Lo stesso procedimento è stato ripetuto per le quattro tabelle degli indicatori con l'unica accortezza di dover moltiplicare i risultati ottenuti per i valori percentuali delle tabelle precedenti. A titolo esemplificativo di seguito riportiamo soltanto la tabella del confronto a coppie riferita agli indicatori della 'Dimensione didattico-pedagogica' (Tab. 6).

| Dimensione didattico-pedagogica | Sostegno alla progettazione didattica innovativa | Governo della didattica viva | Media geometrica | Rank |
|--|--|------------------------------|------------------|------|
| Sostegno alla progettazione didattica innovativa | 1 | 3 | 0,750 | 1 |
| Governo della didattica viva | 0,333 | 1 | 0,250 | 2 |

TAB. 6. Tabella dei confronti a coppie tra gli indicatori della 'Dimensione didattico-pedagogica'

In questo secondo caso, abbiamo ottenuto il valore percentuale di ogni indicatore rispetto alla sua dimensione.

5. Discussione

La valutazione degli esperti condotta attraverso la tecnica del confronto a coppie permette di avanzare alcune prime riflessioni sulle quattro dimensioni e gli otto indicatori che compongono il meta-modello proposto. Un primo risultato interessante emerge dal confronto tra le quattro dimensioni che mette in primo piano la 'Dimensione didattico-pedagogica', quale spazio in cui il Dirigente scolastico agisce nell'accompagnare la propria scuola verso l'innovazione dei propri modelli didattici e organizzativi. Tale dimensione è inoltre connotata dall'indicatore 'Sostegno alla progettazione didattica e innovativa' che ne delinea maggiormente il suo raggio d'azione. Sulla base di questo primo risultato, il focus dell'azione dirigenziale in contesti innovativi risulta essere 'la didattica' che il Dirigente scolastico governa attraverso un coinvolgimento diretto nei processi di insegnamento e apprendimento. Come già indicato nel meta-modello, il costrutto di leadership richiamato da questa dimensione è sia quello della 'leadership istruzionale' (Bridges, 1967; Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti, che quello della 'leadership collaborativa' e 'democratica' (Woods, 2005) propria di un Dirigente la cui azione è caratterizzata da equità e uguaglianza, collaborazione e condivisione ed è finalizzata all'empowerment sociale' (Serpieri, 2008, 2012), in una prospettiva d'innovazione sociale e culturale prima ancora che pedagogica e didattica. In particolare, l'indicatore 'Sostegno alla progettazione didattica innovativa', ritenuto dagli esperti prevalente rispetto all'indicatore 'Governo della didattica viva', rafforza l'immagine di una dirigenza che motiva e sostiene il desiderio di ricerca e sperimentazione nei docenti, li incoraggia durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. In questi termini è corretto parlare anche di 'leadership facilitativa' orientata alla crescita della propria comunità scolastica.

Interessante è analizzare anche la 'Dimensione organizzativo-gestionale' che in seguito alla valutazione degli esperti si colloca in seconda posizione, ma con uno scarto non così significativo. In questa dimensione il modello di leadership di riferimento è la 'leadership trasformativa' (Leithwood, 1990, 1992; Bass & Riggio, 2006), tipica di un Dirigente scolastico che promuove una visione condivisa e costruisce consenso intorno agli obiettivi. Secondo questo costrutto, il Dirigente scolastico è un leader del cambiamento che condivide la propria visione con i collaboratori e che, applicando una leadership 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004), costruisce valori condivisi, favorisce la trasformazione dei modi di sentire del gruppo e facilita l'accoglienza consapevole e non fideistica dell'innovazione da parte dell'intera comunità scolastica.

I risultati fin qui esposti propongono un intreccio tra diversi modelli di leadership che richiamano costrutti all'apparenza contrastanti, si pensi per esempio alla teoria transazionale (Burns, 1978) ed a quella trasformativa (Burns, 2007; Bass & Riggio, 2006), ma che invitano a una visione multiprospettica del ruolo dirigenziale che deve essere letto e interpretato sia in relazione alla specificità di un determinato contesto scolastico, che alla fase di vita in cui si trova l'istituzione scolastica a lui assegnata (Menichetti, 2017: 180).

Per governare il processo di innovazione della propria scuola e gestire la sfida

del cambiamento, il Dirigente scolastico si trova infatti a mettere in atto di volta in volta azioni diverse e routine personalizzate (Bezzina et al., 2015) e anche «a ricoprire diversi ruoli modellati da un insieme di condizionamenti struttural-culturali» (Romano & Serpieri, 2006, p.77). In un'ottica di sviluppo di una leadership sempre più fluida (De Rue & Wellman, 2009), ovvero capace di assumere la forma più adatta ad un determinato contesto un leader carismatico e visionario che guida i suoi collaboratori verso obiettivi di innovazione può dunque assumere anche il ruolo di leader che coinvolge i docenti nei processi decisionali, crea un buon clima di cooperazione e favorisce forte senso di appartenenza alla comunità.

Un secondo risultato interessante riguarda il tema della formazione dei Dirigenti scolastici italiani, che è stato oggetto della fase successiva della ricerca. Nel corso dei tre webinar che hanno accompagnato il confronto a coppie è emersa la necessità di ripensarne la politica di formazione in entrata e in servizio del personale dirigente. Questo primo confronto tra gli esperti sulle quattro dimensioni proposte ha quindi preparato il terreno per una riflessione su modelli formativi e strategie didattiche efficaci per lo sviluppo professionale di Dirigente scolastici capaci di incidere in termini di innovazione sui propri contesti scolastici.

Conclusioni

Nel presente contributo sono stati riportati i risultati di un'indagine Delphi, condotta con la tecnica del confronto a coppie propria della metodologia AHP, che ha coinvolto 33 tra esperti selezionati sulla base del criterio dell'expertise. Il confronto ha avuto come oggetto quattro dimensioni professionali del profilo dirigenziale individuate in relazione ai processi di innovazione scolastica.

I risultati ottenuti, benché non generalizzabili, forniscono elementi utili per una prima riflessione sul rapporto tra professionalità dirigenziale e innovazione scolastica.

Il principale aspetto degno di attenzione riguarda il peso che il nostro campione ha dato alla 'Dimensione didattico-pedagogica', valutata centrale nell'azione dirigenziale in contesti di innovazione scolastica. Come abbiamo visto, tale dimensione richiama diversi costrutti riferiti alla così detta 'leadership educativa' che, al di là di un suo uso retorico piegato a favore dell'educational leadership o dell'educational management, richiama la centralità della funzione e professionalità pedagogica del Dirigente scolastico. Come abbiamo visto, tale centralità si ritrova sia nelle pratiche direttive di leadership tipiche di un Dirigente scolastico, con una forte cultura del 'change management', che guida l'innovazione con una spinta propulsiva, rompendo gli argini e trainando la comunità scolastica (Hallinger & Murphy, 1985); sia in un Dirigente 'costruttore di comunità' che agisce negli spazi non formali della quotidianità e che mette in campo risorse immateriali quali la fiducia, l'ascolto reciproco, la competenza, l'empatia, il senso di appartenenza e l'identità (Cerini, 2015). Se dunque oggi i compiti della scuola sono governare i cambiamenti e le trasformazioni culturali in atto e accogliere la sfida offerta dall'innovazione educativa, la nostra indagine ha suggerito, con la cautela richiesta dai limiti del campione preso in esame, la necessità di investire maggiormente sullo sviluppo di una direzione pedagogica quale leva essenziale che la Dirigenza scolastica può mettere in atto per accompagnare la scuola e i suoi attori nel processo di cambiamento.

Ulteriori ricerche saranno avviate replicando l'indagine con un campione più

ampio o diverso di decisori (per esempio coinvolgendo Dirigenti appartenenti ad altre reti d'innovazione didattica e organizzativa) e differenziando i risultati in base ai diversi gradi di scuola e ai diversi indirizzi, al fine di contestualizzare e confermare o meno i risultati raggiunti.

Riferimenti bibliografici

- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R. B., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*. OECD Education Working Papers 90. OECD Publishing.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific. Global Leadership and the Future of Education. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 4, 109-185.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi: guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti G. (2015). L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership. *Ricercazione*, 7 (1), 183-212.
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: a concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Burns, J. M G. (2007). *Transforming leadership*. Grove.
- Burns, J. MG. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper and Row.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- Cerini, G. (2015). *Dirigenti scolastici di nuova generazione*. Rimini: Maggioli.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technologies since 1920*. Teachers College Press.
- Delbecq, A.L., Van de Ven A. H., & Gustafson D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planning A Guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Green Briar.
- Giunti, C., & Ranieri M. (2019). Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 26(9), 88-97
- Giunti, C., Ranieri, M., Pettenati, M. C., & Mughini, E. (2017). Progettazione di un framework per la formazione del Dirigente scolastico italiano: applicazione del processo Delphi-multicriteria. *Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA 2017 - Design the Future!* (pp. 107-118)
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger P., & Murphy J. (1985), Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey Bass.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 1008-1015.
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning. a european framework for digitally-competent educational organizations*. EUR 27599 EN
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

- Leithwood, K. (1992). The move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1990). Transformational leadership. How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. American Educational Research Association, 45-72.
- Menichetti, L. (2017). Leadership e e-leadership nella scuola. Tra progettazione e competenze digitali. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 178-199.
- Murphy, J., Hallinger P., Weil, M., & Mitman, A. (1982). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. *Planning & Changing*, 14, 137-149.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Perkins, D. N. & Reese, J. D. (2014). When Change Has Legs. *Educational Leadership*, 71(8), 42-47.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 376-382.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Smart future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella, P. C. & Ferrari, S. (2010). *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca-intervento sull'innovazione tecnologica*. EDUCatt.
- Robinson, V. M. J., Lyoyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Romano, T. & Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, 77-101.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer.
- Schmidt, R.C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28, 763-774.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seddon, T. (1994). *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*. Falmer Press.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2008). *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Telford, H. (1996). *Transforming Schools through Collaborative Leadership*. Falmer Press.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Paul Chapman.