
Management Innovation and Educational Leadership Evaluation

M.I.E.L.E.

PROGETTO DI FORMAZIONE (RICERCA-AZIONE) PER I DIRIGENTI SCOLASTICI DELL'EMILIA-ROMAGNA

RELAZIONE FINALE

Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Sommario

INTRODUZIONE E CONTESTO.....	1
ARTICOLAZIONE PROGETTUALE E METODOLOGIA	2
I RISULTATI	4
CONCLUSIONI.....	5
ALL. 1 RISULTANZE IN TEMA DI PROGETTAZIONE STRATEGICA	
ALL. 2 RISULTANZE IN TEMA DI MIDDLE MANAGEMENT	
ALL. 3 RISULTATI QUESTIONARIO “LA SCUOLA CHE APPRENDE”	

INTRODUZIONE E CONTESTO

Il progetto di formazione e di ricerca-azione per i Dirigenti Scolastici “Management Innovation and Educational Leadership Evaluation”, M.I.E.L.E. promosso dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna (USRER) con supporto e attività di ricerca scientifica del Dipartimento di Scienze Aziendali dell’Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (DiSA) si è svolto su tutto il territorio regionale nell’arco dell’a.s. 2022-2023.

Il progetto, coordinato da una Cabina di Regia a composizione mista tra i due attori (6 componenti USRER, 3 componenti DiSA) ha coinvolto i partecipanti dal 30 gennaio 2023, con il primo incontro di formazione, al 25 settembre 2023, con il seminario di restituzione.

Il progetto è stato mirato a fornire ai partecipanti strumenti, modelli e idee per la gestione dell’Istituzione scolastica con una prospettiva di medio-lungo termine, al fine di coadiuvare il Dirigente Scolastico (DS) al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- strutturazione “sistemica” dei processi, sia organizzativi che educativi e didattici;
- distribuzione della leadership e sviluppo professionale delle figure di sistema;
- promozione della logica del miglioramento dei risultati scolastici misurabili in termini di *output*, *outcome* e impatto.

Si è inteso favorire il consolidamento di competenze dirigenziali tali da tendere alla valorizzazione delle risorse umane, all’*engagement* e all’*empowerment*, in grado di superare l’approccio del tipo “*know all, tell all*”, e di permettere il coinvolgimento della comunità scolastica nel miglioramento, così come descritto nei documenti scolastici strategici (Piano Triennale dell’Offerta Formativa, Piano di Miglioramento, Rendicontazione Sociale).

M.I.E.L.E. è stato sviluppato lungo tre linee di sviluppo, corrispondenti ad altrettante tematiche di attuale rilevanza per il DS.

1. *Relationship management and leadership*. La qualità delle relazioni: La condivisione e la gestione (tra relazione formale e informale, cortocircuiti, stereotipie...); facilitare il cambiamento di frame. Il feedback (pratiche, tempi e forme della restituzione, personale e di team). La “zona di sviluppo prossimale” del collaboratore e il rispecchiamento del DS.
2. *Project management*. Il DS e il middle management nella logica del project management (articolare competenze, responsabilità e controllo responsabilità; assicurare la fedeltà tra logica del progetto e visione strategica).
La valutazione come processo: sostenibilità e criticità (fallimento, abbandono per stanchezza, aumento della conflittualità, chiedere ciò che non può essere dato, il DS che “rilancia troppo”, il DS custode del “ritmo” del cambiamento ...). La sostenibilità del middle management (ricambi generazionali, passaggi di consegne e rigenerazione delle culture e delle prassi).
3. *Middle management*. Configurazione di funzionigramma/mappe di responsabilità (tipi per tipologia di scuole); la scelta e la promozione dei collaboratori e dei leader intermedi (criteri e competenze: relazioni, conoscenze, tradizioni, aspirazioni...); il loro sviluppo professionale e il ruolo nella costruzione di leadership diffusa.

ARTICOLAZIONE PROGETTUALE E METODOLOGIA

Il progetto si è svolto mediante la sperimentazione di una metodologia di ricerca-azione in grado di coniugare l'esperienza formativa tra pari con lo studio di materiali e con input di riflessione ed elaborazione.

Vi hanno partecipato le seguenti tipologie di soggetti.

- Dirigenti Scolastici dell'Emilia-Romagna, 198 partecipanti, organizzati in 15 gruppi (cd. Laboratori) per ambito territoriale (BO, FC, RN, FE, MO, PR, PC, RA);
- Dirigenti Scolastici con funzione di tutor, 15, a coordinamento di ogni gruppo;
- Osservatori delle attività di Focus Group, esperti di scuola provenienti da altri contesti;
- Componenti della Cabina di Regia.

Le attività di progetto sono state aperte da una giornata di formazione rivolta ai tutor con gli obiettivi di illustrare loro il percorso, condividere la metodologia e presentare gli strumenti operativi. Il percorso è consistito quindi in fasi consequenziali che si sono ripetute per ognuna delle tre linee di sviluppo, come illustrate di seguito.

1. Condivisione di **materiali di studio** (letture, video, indicazioni di approfondimento) da parte di DiSA ai partecipanti e tutor, volte ad inquadrare la tematica oggetto della linea di sviluppo.

Tali materiali sono stati concepiti e proposti per favorire la riflessione e l'approfondimento personale, per ingenerare un'analisi guidata dell'esperienza personale e del proprio contesto di lavoro (funzionali quindi alla compilazione della scheda spunto), per guidare il confronto con i colleghi durante il laboratorio, affinché fossero fruibili anche nell'attività scolastica quotidiana dello staff di Dirigenza nella definizione di aree di innovazione.

2. Compilazione di una **scheda spunto** da parte di ogni partecipante sulla tematica oggetto della linea di sviluppo, volta, tramite riflessione individuale, ad analizzare e confrontare prassi adottate, problemi, opportunità, soluzioni tentate di gestione della leadership intermedia e, in generale, della promozione dello sviluppo professionale del personale.

Sono state prodotte circa 570 schede.

Le schede spunto, che rappresentavano il primo ingaggio attivo dei DS nel processo formativo, sono state concepite in coerenza ai temi e agli obiettivi formativi e con particolare attenzione ad una formulazione di facile interpretazione per l'utilizzo. Essere hanno funto da traccia efficace per l'analisi

delle esperienze dei DS, tenendo conto della varietà di contesti e caratteristiche personali, ma anche da riferimenti utili alla riflessione e al confronto con i Docenti dello staff di Dirigenza nelle scuole.

3. **Sintesi** delle schede spunto, elaborata da ogni tutor per il proprio gruppo, volte a identificare frequenza e attinenza degli spunti proposti e ad evidenziare casi di particolare rilevanza al fine di riflessione e apprendimento collettivi. Sono state prodotte circa 45 sintesi.

Tali sintesi hanno avuto lo scopo di rendere consapevole il tutor delle tematiche trattate dai colleghi e delle loro caratteristiche, di acquisire la consapevolezza degli aspetti comuni e delle specificità e poter orientare il dialogo e il confronto durante l'attività laboratoriale.

4. **Gruppo di lavoro preparatorio** allo svolgimento del laboratorio tra DiSA e tutor, con la partecipazione della Cabina di regia, per la condivisione delle evidenze e del protocollo di svolgimento del laboratorio e del relativo focus group.

In questa sede si è fatta esperienza di collaborazione nella costruzione, a partire da una traccia preliminare, dello strumento di guida del focus group successivo, basata su quanto emerso dai passaggi precedenti.

5. **Laboratorio** svolto sul territorio per gruppi di partecipanti, coordinato dal tutor, della durata di 3 ore, comprendente attività di riflessione e rielaborazione corali e un **focus group** nel quale il tutor ha funto da conduttore e un osservatore esterno ne ha seguito lo svolgimento.

I focus group sono stati mirati a mettere in comune esperienze e punti di vista differenti, offrendo quindi ulteriori spunti di riflessione per il ripensamento di determinati ambiti dell'azione professionale del DS. Essi hanno poi contribuito a costruire un clima di collaborazione tra DS sulle aree oggetto del percorso e, in particolare, sulla gestione strategica. Nondimeno, sono stati esperienza di formazione metodologica sull'utilizzo dello strumento in ottica di replicabilità nei singoli contesti scolastici, tanto per i tutor-conduttori, quanto per i partecipanti.

6. **Elaborazione di sintesi** dell'attività laboratoriale a cura del tutor.

Sono state prodotte circa 45 sintesi.

Il complesso di tali sintesi ha avuto l'obiettivo di restituire al proprio gruppo e alla cabina di regia la trama del confronto svolto, con i temi e gli obiettivi più rilevanti e alla Cabina di Regia una lettura dell'attuale come meglio declinata a seguire.

7. **Mappatura**, a cura di DiSA, volta a documentare le risultanze emerse nell'arco della trattazione dei temi e alle opinioni dei DS, ma anche a rilevare spunti di approfondimento da ricondurre in Cabina di Regia e negli incontri formativi successivi.

Sono state prodotte 2 mappature relative alle tematiche n. 2 e n. 3 illustrate, in quanto la prima ha avuto risultanze frammentarie dovute alla natura personale dell'oggetto di studio.

A tre mesi dalla conclusione dell'esperienza progettuale è stato svolto un seminario conclusivo, programmato e condotto dalla Cabina di Regia e articolato con:

- **laboratorio di rielaborazione collettiva** e individuazione degli spunti per il *follow-up* di progetto, partecipato dai componenti della Cabina di Regia e dai tutor;
- **conferenza aperta** ai partecipanti al percorso e ad altri DS della Regione di restituzione finale e approfondimento sui temi di progetto.

Trasversale alle attività di progetto è stata la somministrazione del **questionario "La scuola che apprende"**, tratto dal *learning organization model* di Kolls e Stoll (2016), finalizzata a rilevare il cambiamento di approccio al modello della comunità professionale d'apprendimento (PLC) nei

consisti a seguito del progetto M.I.E.L.E.. La prima somministrazione atta a fissare il T0 è stata svolta nel mese di febbraio 2023, la seconda per il T1 nella primavera dello stesso anno. Le evidenze più rilevanti sono state presentate in occasione della citata conferenza aperta e vengono riportate all'**Allegato 3**, arricchito da un riepilogo visuale di quanto esposto nel presente paragrafo.

I RISULTATI

Il progetto ha contribuito a costruire **valore formativo** sulla base di diversi elementi. In primo luogo, l'impegno di USRER e di DiSA nel collaborare per creare una innovativa metodologia di formazione di alto livello scientifico. La scelta di tre ambiti tematici che corrispondono ad aree fondamentali del ruolo DS, ha consentito poi di creare concrete opportunità per incrementare le competenze professionali e le capacità di gestire la propria scuola. Allo stesso modo il percorso ha visto come centrale la valorizzazione del confronto e dialogo con i colleghi su temi che solitamente non sono trattati negli incontri formali e informali. Da ultimo è stata considerata la sostenibilità dell'impegno dato il carico di lavoro dei DS.

Considerazioni di valutazione del percorso

La pianificazione del percorso e la metodologia adottata (studio personale, riflessione e autoanalisi nell'elaborazione di schede spunto, sintesi delle schede del gruppo, mappatura delle tematiche e dei contributi emersi dalle schede di sintesi di tutti i gruppi, Focus Group) sono risultate

- efficaci nel connettere studio, autoriflessione, confronto con esperienze ed idee di altri colleghi;
- stimoli per cambiamenti da apportare nella gestione del proprio ruolo.

Per il raccordo di un numero tanto significativo di gruppi e persone coinvolte, la comunicazione, la raccolta documentale è stato fondamentale l'impianto e gestione delle Google Classroom (quella del gruppo dei tutor e Cabina di Regia e quelle specifiche di ogni gruppo).

La riflessione avviata da questo percorso di formazione ha messo in evidenza per alcuni dirigenti la **difficoltà di trasformare la visione educativa della scuola in strategia**, per altri la completa mancanza a monte di una progettazione strategica capace di orientare tutti i processi della scuola e di dare un senso alla singola progettualità.

Tematiche significative e prospettive

Le elaborazioni effettuate sui report dei Focus Group relativi alla progettazione strategica e alle figure di Middle management (a cui si rinvia per un'analisi completa) hanno portato alla esplicitazione e descrizione della situazione delle scuole e delle criticità che i DS si trovano ad affrontare quotidianamente. Le "fotografie" e le "narrazioni" rappresentano un grande patrimonio per la conoscenza della scuola di questi territori da parte delle amministrazioni scolastiche che le possono utilizzare per orientare supporti e formazione e sono una mappa di temi e prospettive su cui i DS possono rivedere la propria azione e cercare collaborazioni.

Nell'analisi di entrambe le tematiche si è proceduto schematicamente con una sintesi di:

- 1) Priorità - quali temi i DS si rappresentano come focus di sfide educative, obiettivi educativi; quale visione educativa ne emerge.
- 2) Barriere – la gestione della scuola è condizionata da numerosi vincoli di diversa natura che ostacolano lo sviluppo della cultura strategico-organizzativa della scuola.
- 3) Azioni di sviluppo – possibilità che i DS rappresentano in termini di intervento per affrontare le barriere e promuovere il raggiungimento delle priorità identificate

Si allegano alla presente relazione le risultanze emerse dalle tematiche indicate agli **Allegati 1 e 2**.

CONCLUSIONI

Dalle risultanze emerse, dalle considerazioni dei partecipanti e quelle specifiche dei tutor, dagli interventi al seminario conclusivo si possono trarre le considerazioni seguenti.

- Il percorso ha rappresentato una notevole sfida di pianificazione, raccordo, e documentazione tenendo conto dell'entità del numero dei DS coinvolti, della loro distribuzione sul territorio, della varietà dei contesti e tipologie di istituto, della necessità di realizzazione in tempi contingentati, non da ultimo degli imprevisti, quale l'alluvione che ha interessato nel mese di maggio parte della regione.
- La sperimentazione di formazione in modalità a cascata è stata complessivamente efficace perché ben prefigurata negli strumenti, nei compiti e nelle fasi. Talune variabili in gioco in questa modalità sperimentale di formazione, tuttavia, sono emerse in itinere:
 - elemento di attenzione per la possibile "non tenuta" rispetto alle aspettative è stata la gestione del "focus group" da parte dei tutor dal momento che la formazione su questo aspetto metodologico è stata continua, quindi già in situazione; su questo è stata utile la presenza di osservatori esterni esperti incaricati da DiSA che hanno potuto segnalare le situazioni di difficoltà (peraltro molto circoscritte) permettendo di intervenire a supporto del tutor.
 - la realizzazione dei focus group si è svolta in presenza per i DS del gruppo (condizione importante per la relazione e il dialogo), ma con il collegamento a distanza dell'osservatore per ragioni logistiche; nella prima serie di laboratori si sono evidenziati in alcuni casi difficoltà nella ricezione degli interventi da parte dell'osservatore collegato a distanza; è un aspetto che è stato curato negli incontri successivi ma che rappresenta un punto di attenzione in eventuali altre esperienze formative di questo tipo.
- La ricaduta di crescita professionale per i Dirigenti ha riguardato i seguenti aspetti.
 - Maggior consapevolezza di come è agito il ruolo di leadership nel proprio contesto
 - Idee più chiare del significato di progettazione strategia e di cosa implica
 - Comprensione della rilevanza della concezione della scuola come PLC
 - La consapevolezza dei processi di governance per lo sviluppo della leadership diffusa e soprattutto delle capacità delle figure di middle management in funzione degli obiettivi strategici e dell'incremento della cultura organizzativa
 - L'individuazione di aspetti su cui investire per il miglioramento
 - L'acquisizione di esempi e strumenti utili per la progettazione e conduzione dello sviluppo strategico
 - La costruzione di sintonia con colleghi con i quali proseguire collaborazione
 - L'incremento della fiducia nelle proprie possibilità di agire nei confronti del contesto interno ed esterno oltre il peso di vincoli e difficoltà
- Si è consolidata la convinzione che
 - le scuole traggano vantaggio dalla partecipazione dei loro DS a questo progetto;
 - il coinvolgimento di un gran numero di Dirigenti del territorio dia input comuni di innovazione che facilitano ogni dirigente nelle iniziative che avvia nella sua scuola;
 - la formazione di tutor sia una risorsa per il raccordo e il supporto ai DS nei territori;
 - la sperimentazione di modelli e strumenti sia spendibile anche in altri contesti di formazione;
 - la raccolta documentale rappresenta la possibilità di ampia conoscenza delle problematiche delle scuole e dei DS e dunque una base per programmare sviluppi di formazione e supporto contestualizzati.

PROGETTO DI FORMAZIONE (RICERCA-AZIONE) PER DIRIGENTI SCOLASTICI DELL'EMILIA-ROMAGNA

sintesi delle risultanze in tema di

PROJECT MANAGEMENT: VISIONE E PROGETTAZIONE STRATEGICA DELLA SCUOLA

I. INTRODUZIONE	1
<i>I.1. Nota introduttiva</i>	
II. PRIORITÀ	2
<i>II.1 Comprendere la progettazione strategica</i>	
<i>II.2 Obiettivi</i>	
<i>II.3 Condizioni da sviluppare</i>	
III. BARRIERE (criticità da superare)	5
<i>III.1 Progettazione</i>	
<i>III.2 Concezione apprendimenti</i>	
<i>III.3 Tempo e organizzazione</i>	
<i>III.4 Competenze – atteggiamenti dei Docenti e formazione</i>	
<i>III.5 Outcome e impatti</i>	
<i>III.6 Territorio - Famiglie e stakeholder</i>	
<i>III.7 Condizionamenti normativi, contrattuali e strutturali</i>	
<i>III.8 Leadership del DS</i>	
IV. AZIONI DI SVILUPPO	11
<i>IV.1 Condivisione</i>	
<i>IV.2 Autovalutazione</i>	
<i>IV.3 Innovazione didattica e del curricolo</i>	
<i>IV.4 Formazione</i>	
<i>IV.5 Reti – relazioni con territorio</i>	
<i>IV.6 Da dove iniziereste per migliorare la capacità di progettazione strategica della vostra scuola</i>	16

I. INTRODUZIONE

I.1. Nota introduttiva

Il presente rapporto trae origine dal progetto di ricerca-azione per Dirigenti Scolastici (DS) M.I.E.L.E., svolto dall'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'anno scolastico 2022-2023.

L'articolazione composita del percorso è stata interessata da un susseguirsi di attività laboratoriali, tra gennaio e giugno 2023, con differenti focus tematici, di studio, riflessione e approfondimento organizzati in gruppi di lavoro per ambiti territoriali di circa 15 DS.

Con la partecipazione di circa 200 DS operanti su tutto il territorio regionale, ogni laboratorio ha previsto altresì lo svolgimento di un focus group tematico. Le risultanze del secondo laboratorio, in tema di visione e progettazione strategica della scuola, sono riportate di seguito per punti schematici, organizzate secondo quanto rilevato in termini di priorità, criticità da considerare (barriere) e spazi di miglioramento, dunque azioni di sviluppo. Ogni paragrafo è organizzato in sottoparagrafi tematici. Il contenuto della presente sintesi riflette in modo anonimo ed aggregato esclusivamente la visione

dei e delle partecipanti al progetto, sovente in modo schematico e talvolta anche mediante citazioni dirette. Il rapporto restituisce una panoramica del posizionamento sul tema dei DS partecipanti che risulta talvolta frammentario. Si nota, tuttavia, come la condivisione di questo percorso di formazione dei Dirigenti abbia creato sinergie per economie di scala ottenibili in un lavoro in rete tra le loro scuole stesse.

La sintesi è a cura di Lorena Peccolo con il coordinamento scientifico del Professor Angelo Paletta. L'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna ha da tempo avviato un importante lavoro di sensibilizzazione per contrastare gli stereotipi di genere. Quando nel rapporto, per esigenze di sintesi, è usata solo la forma maschile, questa è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone che operano nell'ambito delle comunità scolastiche.

II. PRIORITÀ

II.1 Comprendere la progettazione strategica

- È emersa la necessità di favorire una maggiore comprensione del significato di progettazione strategica e renderla condivisa
- Progetti: arrivare ad una connessione forte, passare da progettazione per contenuti e progettazione per obiettivi costruire la cultura del senso strategico di ciò che si va a progettare.
- Gestione tempi, per un agire efficace e puntuale.
- L'introduzione dell'**educazione civica** come disciplina trasversale ha consentito di **portare ad unitarietà i saperi**. La creazione del curriculum di educazione civica ha talvolta consentito un processo virtuoso di riallineamento intorno ad una condivisione della visione educativa di scuola.
- Il **piano di miglioramento** è il riferimento, l'importanza di **monitoraggio** delle azioni previste, *step by step*, per una verifica che serva a dare consapevolezza del procedere del percorso.
- **Emergenza sociale** di una carenza diffusa di **competenze di base**, quali la **capacità di empatia** e torna la **sensazione di impotenza** rispetto all'incidenza reale della scuola su tali aree.
- **Utile concentrarsi sulle pratiche didattiche, innovandole e puntando sulla continuità educativa e didattica.**
- Necessari sforzi per rendere **più flessibile l'orario scolastico**, presupposto per una maggiore personalizzazione della progettazione didattica e educativa e per promuovere la formazione degli insegnanti.
- necessità di tenere aperta la **riflessione verso input nuovi**, non solo autovalutazione ma anche attenzione ai nuovi bisogni, alle nuove esigenze: le fragilità psicologiche degli alunni, le difficoltà di attenzione e concentrazione, il lavoro di classe.
- La **pandemia** ha creato discontinuità nella progettazione strategica, ha rotto alcuni schemi più centrati sui saperi disciplinari e ha messo **più in evidenza le problematiche relazionali dei giovani** (relazione, *soft skills*, aspetti socio emotivi).
- Ripresa del dialogo con il contesto esterno dopo l'interruzione causata dal Covid. Il **coinvolgimento del territorio** diventa fondamentale soprattutto per i progetti PCTO.
- Il PNRR e l'innovazione del digitale portano a ripensare il modo di fare scuola e a costruire nuove consapevolezze. Il PNRR pone una **sfida di innovazione educativa** e di impegno etico, una **visione più complessiva degli apprendimenti** che avrebbe dovuto coinvolgere tutti i Docenti, che tuttavia sono stanchi per i numerosi adempimenti e non riescono a far fronte alla presa in carico delle prospettive di futuro dei ragazzi.
- Necessità di **investire sulla formazione** per sviluppare quelle competenze che la scuola non ha.

- L'esperienza del **curriculum per competenze e della relativa valutazione mediante rubriche** forza i Docenti a comunicare tra loro, non sempre con successo data la diffusa permanenza di lezioni frontali.

L'analisi del contesto diventa più importante proprio nelle condizioni più problematiche. La presenza e la possibilità di coinvolgimento delle famiglie è ben diversa tra un liceo ed un istituto professionale nel quale risulta difficoltoso anche solo nominare i rappresentanti di classe.

Gli obiettivi cambiano in base al contesto. Un obiettivo potrebbe essere quello di tenere i ragazzi a scuola per non lasciarli andare per strada: convincerli a venire a scuola è un obiettivo chiarissimo e anche misurabile di contrasto alla dispersione scolastica, ma non sempre è chiaro ai Docenti come intervenire perché il ragazzo rimanga a scuola.

La scuola deve essere visionaria e mettere in atto tutta una **serie di misure per modificare l'ambiente e migliorare il territorio**, interfacciandosi con tutti gli interlocutori naturali - amministrazione locali, provincia enti ed associazioni - per cercare di intervenire sui contesti difficili. Anche **l'orizzonte temporale dei cambiamenti cambia drasticamente in base ai contesti**, migliorare il contesto didattico richiede alcuni anni, mentre incidere su un contesto sociale richiede tempi molto più lunghi e non ci si possono aspettare cambiamenti significativi in pochi anni, bisogna essere realisti.

In sintesi, i contesti sono diversi, le aspettative sono diverse, i tempi di intervento sono diversi e **la progettazione strategica deve partire tenendo conto di tutte le variabili in gioco**.

II.2 Obiettivi

- **Competenze sociali e relazionali** in quanto, con il Covid, sono aumentate le difficoltà a gestire i conflitti, soprattutto quelli tra pari. *“Abbiamo anche notato grandi difficoltà di gestione dello stress”.*

Emerge la necessità di porre l'attenzione su **obiettivi relazionali e sociali**, ritenuti particolarmente strategici nelle scuole del primo ciclo, ma anche sulla **difficoltà di perseguirli in modo sistematico**, data la difficoltà di monitorarli e di valutarli.

Emergono nello specifico due posizioni: chi ha ritenuto strategiche le competenze relazionali e sociali, come presupposto per gli apprendimenti disciplinari, e chi viceversa punta sulle competenze disciplinari, finalizzate anche al raggiungimento delle soft skills. Tutti i corsisti concordano sulla strategicità delle competenze trasversali, come l'imparare ad imparare.

- Apprendimento come un **sistema integrato di conoscenze disciplinari**, di **abilità** e di **competenze trasversali**. Importanza delle interconnessioni e interdisciplinarietà (es. Agenda 2030 e competenze di ed. civica).

*“Alla luce di certe emergenze sociali, una priorità ancora più a monte è una progettazione per lo sviluppo del **benessere e della convivenza civile**”.*

“Le aree strategiche su cui focalizzarsi che emergono sono: educare alla conoscenza del sé tramite la creatività; alfabetizzazione funzionale; competenza nella lingua madre; matematica; educazione civica. I mezzi possono essere una “vera” didattica digitale; il passaggio da progettazione per contenuti a progettazione per competenze; la dimensione laboratoriale; le UdA.”

Importanza di sviluppare, soprattutto con metodologie di carattere laboratoriale, le **competenze interdisciplinari** che si collocano su un piano superiore rispetto ai saperi disciplinari e che presuppongono anche una dimensione operativa di problem solving, utile per integrare le discipline nei vari contesti.

Il potenziamento delle STEM perché sono di supporto all'acquisizione delle soft skills e più in generale le competenze digitali, trasversali, di cittadinanza e imprenditoriali. Ci sono problemi con la matematica e in generale con le competenze tecnologiche.

Sviluppare aree di competenza di base utili **all'inserimento occupazionale e, di conseguenza, alla valorizzazione dei raccordi trasversali tra i saperi e le abilità relazionali**. Lo sviluppo di queste aree e degli apprendimenti ad esse connessi da parte degli studenti può aumentare il tasso di occupazione, la capacità di adattarsi a situazioni lavorative di transizione o precarie, senza perdere di vista il proprio sviluppo professionale continuo.

Obiettivi principali del PNRR, con riferimento al framework **del DigComp 2.2**, avranno notevole impatto sulla società, dal momento che le competenze declinate nel quadro di riferimento non sono di carattere eminentemente tecnico, ma mirano alla consapevolezza e alla responsabilità nell'uso del digitale e, pertanto, si propongono di formare cittadini consapevoli che sappiano incidere e a partecipare consapevolmente e responsabilmente al dibattito pubblico e privato, rispettando se stessi e gli altri.

II.3 Condizioni da sviluppare

- Condivisione e co-progettazione.
- Collegamento al contesto socioeconomico e culturale e alla realtà della scuola.
- Preoccupazione per i contesti socioculturali di fragilità, che portano la scuola ad assumere obiettivi prioritari non tanto fondati sugli apprendimenti, quanto sulle condizioni che li assicurano, quali la creazione di un clima di benessere legato all'appartenenza alla comunità scolastica e l'introduzione di metodologie didattiche che favoriscano l'apprendimento.

La comprensione da parte degli **stakeholder** della visione educativa della scuola attraverso la sua progettualità strategica non avviene per tutti allo stesso modo. In molti istituti comprensivi le associazioni dei genitori e il Consiglio d' Istituto sono un tramite molto importante per raggiungere le famiglie, in alcuni casi la scuola stessa si fa promotrice di iniziative per avvicinare le famiglie più fragili o con problemi di inclusione, rispondere ai loro bisogni e rafforzare la loro conoscenza e fiducia nella comunità scolastica. Nelle scuole secondarie di II grado molto significativo è il rapporto non solo con famiglie ma anche con le imprese: i PCTO divengono infatti in questi Istituti un importante mezzo di condivisione della propria visione educativa.

Il **passaggio tra conoscenze e competenze** è complesso perché per oltre mezzo secolo ci si è basati sulle prime. Ora la scuola si trova a doverlo affrontare e governare, a **lavorare sulle unità di apprendimento, sui compiti di realtà**. Può essere utile, per la formazione dei Docenti, l'apprendimento empirico a partire dai progetti, in una sorta di progettazione a ritroso. Particolarmente rilevante l'accoglienza (*onboarding* n.d.r.) dei **Docenti neoassunti** nella scuola, per favorire il loro inserimento nella visione strategica della scuola.

III. BARRIERE (criticità da superare)

III.1 Progettazione

- Progettazione frammentata e parcellizzata
- Difficoltà di una progettazione unitaria, dato che primaria e secondaria vanno a velocità molto diverse.
- La presenza di progetti che, seppur efficaci, riguardano una parte di allievi e non sono patrimonio dell'Istituto.
- I bisogni degli allievi possono essere osservati e rilevati, tuttavia, se mancano una sistematicità e una struttura organizzativa, le azioni si svolgono in modo episodico ed è difficile sostenere una progettazione che sia realmente strategica.
- Difficoltà diffusa a **mettere a sistema le modalità di lavoro** tra più gruppi Docenti.
- La ripresa dalla pandemia ha mostrato come sia importante **il recupero dello star bene a scuola.**

La **conoscenza dei documenti strategici** della scuola e la **consapevolezza** della loro importanza da parte del corpo Docente è fondamentale, ma sottovalutata. Tale consapevolezza avrebbe anche un effetto diretto sulla **motivazione delle scelte dei Docenti** e che potrebbe essere trasferita agli studenti. Della progettazione di istituto si colgono i **risultati in tempi medio-lunghi**, non sempre in un solo anno, e i tempi della progettazione dettagliata non ci sono. **La consapevolezza, soprattutto negli studenti**, è fondamentale per avere risultati.

i **“progetti”** devono essere **integrati nel curricolo**, come ad esempio i progetti PCTO. Diffusa consapevolezza della maniera poco organizzata nella gestione dei progetti, spesso troppi e poco monitorati, progettati forse più per andare incontro alle richieste delle famiglie o per il lustro della classe che non per essere collocati in modo organico all'interno del PTOF a partire dal PDM.

Manca l'identità di istituto, non tutti i Docenti conoscono le linee progettuali della scuola e non sempre si riconoscono in esse. C'è anche **fraintendimento sui progetti**, tanti sono stati fatti per “acchiappare like” e adesso da parte di molti Docenti c'è una forma di **resistenza ai progetti stessi**. In altri casi manca la **consapevolezza di quello che effettivamente è il progetto proposto**, che non risponde neppure alle aspettative dei richiedenti. Non sempre i Docenti “vedono” la progettazione di istituto e allo stesso modo **i progetti richiedono una flessibilità** che l'organizzazione scolastica, molto rigida come tempi e spazi, non sempre permette. Quindi necessità di un riordino e una strutturazione dei progetti.

La progettazione del **PNRR** evidenzia la **necessità di una innovazione** che sia legata ad un **reale cambiamento didattico**, ma anche la **preoccupazione** per questo passaggio che non appare semplice. A volte si manifesta il rischio di scivolare, nel dibattito, su posizioni di principio condivisibili astrattamente, ma che non vengono esplicitate nei loro legami con progetti specifici e con la realtà delle singole istituzioni.

Tema della **responsabilità e della fiducia**: come coinvolgere e responsabilizzare i Docenti.

Non è stato facile connettere le priorità di miglioramento dell'ultima sezione del RAV, frutto del lavoro di autovalutazione dell'istituto, con le priorità del PNRR, in particolare del Piano Scuola 4.0, anche perché il Piano Scuola è stato conosciuto in maniera progressiva e questo ha comportato integrare e rivedere continuamente le progettazioni già elaborate a inizio anno.

A volte i **progetti vengono subiti**: tutti i progetti vengono approvati in Collegio, ma il riconoscimento si limita alla delibera, non alla consapevolezza. Inerzia, mantenimento del “quieto vivere” sono i vincoli da superare per mirare al coinvolgimento attivo e partecipe di tutti i Docenti.

Sulla progettualità occorre lavorare, per **evitare che la scuola si disperda nelle tante occasioni** offerte dal territorio perdendo di vista la sua visione strategica: **ne risentono i più fragili**, bisogna selezionare e renderla più coerente ai curricula, in una situazione in cui il 45% di studenti/studentesse usufruiscono di ripetizioni private.

III.2 Concezione apprendimenti

- Non pare sempre chiara la distinzione tra competenze trasversali e interdisciplinari e tra competenze trasversali e quelle di cittadinanza.
- Le interconnessioni sono difficili da trovare (es. Agenda 2030).
- L'**attenzione** è rivolta verso le **competenze di base** più che verso le **competenze trasversali**. La **didattica per competenze è talvolta percepita come una forzatura** rispetto alla scuola, intesa nel suo complesso.
- Difficoltose **sono le verifiche dei risultati** sia in termini di valutazione del conseguimento degli obiettivi disciplinari e/o trasversali che di **monitoraggio degli esiti**.
- Il primo biennio delle superiori rappresenta uno scoglio importante nel cammino degli studenti. Un problema importante è trovare gli spazi temporali per una **programmazione dettagliata dei progetti, che contribuiscono agli apprendimenti** degli studenti in modo significativo ma che non sempre si riesce ad incardinare negli assi culturali del percorso di studio.

III.3 Tempo e organizzazione

Una chiara esplicitazione degli obiettivi è ostacolata dalla carenza di occasioni (formali e informali) in cui illustrare e condividere; i momenti sono pochissimi e il Dirigente vive situazioni di solitudine. Non avere **tempo** per esplicitare la progettazione strategica in modo sufficientemente chiaro ai Docenti.

I **tempi** a disposizione per la condivisione della progettazione sono stretti, per cui nella presentazione e illustrazione dei documenti di progettazione sono stati scelti alcuni elementi da condividere, ma **generalmente l'attenzione riservata è superficiale e i contenuti non sono fatti propri dai Docenti**.

Tema del tempo, necessario per riflettere, studiare e far convergere risorse ed energie su poche importanti priorità.

Tema della remunerazione e degli incentivi che vanno ripensati per attrarre personale più motivato e preparato.

Si rileva la **difficoltà di monitorare e rilevare i risultati**, anche se c'è la consapevolezza che le azioni messe in campo hanno un impatto sociale, anche forte. Le **competenze trasversali, che sono elemento centrale nella definizione degli obiettivi e delle strategie introdotte, sono difficili da rilevare**, quanto meno sotto il profilo della quantificazione richiesta dai documenti ufficiali. Risulta altresì difficile quantificare l'impatto di azioni didattiche e educative.

Difficoltà di **attivare monitoraggi per verificare l'efficacia dei progetti del PTOF e la reale connessione con l'innovazione didattica**. Atteggiamento abbastanza diffuso nelle scuole è quello di disseminare **attività che vengono considerate valide a priori**, ma poi non sempre vengono verificate in itinere e soprattutto a posteriori.

I **team** fanno **fatica a comunicare** tra loro. Vi è un rischio di **sovraabbondanza di comunicazione** perché si rischia di stancare le persone.

Se il lavoro in gruppi operativi risulta da un lato più efficace, dall'altro non permette un ampio coinvolgimento nelle scelte strategiche.

Le difficoltà maggiori sono nel **dialogo tra i Docenti**, che non è solo una questione di tempo fisico, ma piuttosto di una organizzazione che richieda e preveda la condivisione, come è nella primaria e come era tempo fa con le compresenze.

III.4 Competenze – atteggiamenti dei Docenti e formazione

- Ritrosia dei Docenti a spostarsi dalla didattica trasmissiva a quella attiva.
- Molti Docenti proprio non riescono a riconoscere l'utilità di pratiche innovative; l'atteggiamento individualista e possessivo da parte dei Docenti ("le mie ore"); l'idea equivocata di libertà di insegnamento.
- Il rischio che il cambio di prospettiva insito nel PNRR non ci sia, a causa della scarsa collaborazione dei Docenti soprattutto nell'ambito dell'innovazione della didattica.
- La riflessione sugli *outcome* non sempre sfocia in un processo di condivisione con lo staff e con il Collegio. Le motivazioni risiedono nella **mancanza di figure professionali** all'interno della scuola con le necessarie competenze e nel fatto che i Docenti, a causa di una certa autoreferenzialità e della mancanza di un obbligo normativo, non sempre si rivelano **disponibili a partecipare alla formazione professionale**.
- L'adesione **alla formazione** non sempre è soddisfacente, è spinta spesso da situazioni di emergenza mentre vi è più reticenza ad accogliere percorsi formativi funzionali all'introduzione di innovazioni didattiche o organizzative.
- La **formazione dei Docenti** non sempre è adeguata, a volte è sentita come imposta. In alcune situazioni è stato introdotto un vincolo di numero di ore di formazione, che però in altre realtà non è proponibile. **Non sempre i Docenti hanno chiaro cosa effettivamente serve loro**.
- L'**INVALSI** e le indicazioni che può fornire sono **viste e vissute in modo diverso negli ordini** e fortemente influenzate, nelle modalità di approccio, da come il corpo Docente "sente" tali prove. L'atteggiamento dei Docenti è però in grado di influenzare pesantemente come gli studenti affrontano le prove stesse.
- **Ogni gruppo ha un proprio concetto di competenza**, e spesso nella scuola viene applicato un concetto di competenza relativo all'ambito di appartenenza aziendale.
- I Docenti tendono ancora a **lavorare da soli** e se pur dotati di grandi competenze, le attivano solo nelle emergenze.
- *"Ho molti Docenti bravi, ma anche molti privi delle conoscenze di base"*. Si creano inoltre molte polarizzazioni a seconda delle caratteristiche dei Docenti e questo è un grosso ostacolo che bisognerebbe superare.

L'attenzione dei Docenti è sempre più rivolta ai **contenuti disciplinari**, con un focus sul processo di insegnamento piuttosto che sul processo di apprendimento, con scarsa attenzione agli studenti.

L'offerta formativa è tanta, ma **non si può chiedere ai Docenti di formarsi su tutto**.

Difficoltà di **lavorare in team**: manca nei Docenti una adeguata formazione in tal senso. Un fattore di criticità è il problema dell'individualismo dei Docenti che diventa via via sempre più evidente nella scuola secondaria superiore. Centrale è comprendere come mantenere quindi l'equilibrio tra una progettualità basata solo sulle aspettative/desiderata dei Docenti e una prospettiva di più lungo termine e connessa ad una visione più ampia.

III.5 Outcome e impatti

Generale difficoltà di **prevedere quale impatto possano avere le scelte strategiche**, evidenziando la criticità fondamentale che si manifesta nella progettazione scolastica.

Il monitoraggio e la verifica di output e outcome, ma anche la stessa redazione ragionata di una scheda progetto con l'individuazione di obiettivi ben esplicitati, **prevedono un impegno di tempo che non sempre i Docenti sono disposti ad impiegare.**

Diverse concezioni di *outcome*: qualcuno lo intende come esito "complessivo" del processo di insegnamento- apprendimento a lungo termine, mentre altri si focalizzano maggiormente sugli specifici apprendimenti disciplinari, lamentando il calo delle competenze e conoscenze degli studenti.

La scuola è molto autoreferenziale e non ci si interroga sugli impatti; il DS non può progettare perseguendo certi esiti se è senza una squadra (Docenti con visuale limitata ai propri risultati di breve periodo nella propria disciplina/classe; pensare ancora solo al programma); DS e collegio come soggetti che non sono nella stessa dimensione (visione, obiettivi, approccio, motivazioni...). La persistente concezione della scuola come luogo in cui si conserva il sapere, ma senza preoccuparsi di **incidere sulla realtà esterna**, elude a monte il tema degli impatti e del contributo alle trasformazioni.

Sebbene non sia un *outcome*, la numerosità delle iscrizioni potrebbe essere considerata, con una forzatura, un indicatore della capacità di una scuola di avere una progettualità strategica, identitaria e riconoscibile nel territorio. La leva delle iscrizioni non è tuttavia efficace, porta a svilire e a strumentalizzare le azioni di orientamento in ingresso e implica il rischio di favorire la differenziazione fra le classi.

Non è scontato valutare i progetti in termini di *outcome* e di impatti, perché solo nel momento in cui si precisa meglio la logica strategica questi risultati vengono più in evidenza.

Le esperienze nei progetti europei costringono a una prospettiva di analisi della ricaduta che purtroppo di fatto non trova terreno fertile nei Docenti che non possiedono una cultura di questo tipo e così spesso si ritirano da queste opportunità progettuali.

III.6 Territorio - Famiglie e stakeholder

- Territorio da aggregare: un tessuto sociale sfilacciato; forte *background* migratorio (ci sono bellissime iniziative da incentivare per italiano L2, ma spesso i genitori non frequentano perché inaccessibile, non usano i mezzi di trasporto esistenti).
- Difficoltà di trasmettere in modo significativo all'**utenza** la visione educativa della scuola.
- **I rapporti con gli EE.LL. sono generalmente buoni**, anche se a volte ci sono **ingerenze politiche** che non sono opportune. Il **PCTO** è un'**attività fondamentale** della scuola, in cui il **rapporto con l'esterno è amplificato**. È anche **fattore di riconoscimento**, soprattutto per le relazioni tra studenti e ditte/associazioni. Diverse sono le situazioni: le scuole con un bacino territoriale molto grande faticano ad instaurare rapporti significativi con gli EE.LL, mentre le collaborazioni con associazioni locali, sono più attive e feconde. **L'accoglienza degli studenti con difficoltà** fa convergere sull'Istituto più accogliente il maggior numero di situazioni particolari. **Le relazioni con le associazioni sono spesso personali**, per cui quando c'è un ricambio di personale ci sono relazioni da ricostruire. **Le università** si stanno interessando molto di più alle scuole anche a causa delle attività del PNRR.

- I genitori, più che delle scelte, si preoccupano degli aspetti organizzativi della scuola.

“La progettualità della mia scuola può avere ripercussioni e impatti sul contesto, perché getta le basi su una flessibilità mentale che serve.”

Viene riferito il caso di un DS che all'inizio dell'anno ha mandato una lettera a tutti gli stakeholder per comunicare la visione della scuola e gli obiettivi da perseguire; a seguito di questa sono arrivate **proposte da parte di ogni tipologia di associazione** che hanno, però, portato a **riflettere sulla discrasia tra progetto e curriculum**.

Viene richiamata la firma di **Patti di Comunità** alla presenza di Enti e Associazioni del territorio a quali, però, molto spesso non fa seguito una reale condivisione di obiettivi e di azioni. Si delinea, così, una discrepanza tra la condivisione d'intenti e la messa a disposizione di risorse da un lato e la mancanza di consapevolezza su ciò che realmente la scuola pone in essere: spesso si sovrappongono proposte progettuali che rilevano la mancanza di una pianificazione strategica congiunta.

La **Rendicontazione Sociale**, ultimo step del processo di autovalutazione e miglioramento delle scuole, appare una significativa opportunità di incontro con le famiglie e con le varie realtà presenti sul territorio, non soltanto per la condivisione dei traguardi raggiunti alla fine del triennio di riferimento, ma anche per porsi in ascolto e per avviare un processo di metacognizione che condurrà all'avvio di un nuovo triennio caratterizzato da maggiore condivisione educativa.

III.7 Condizionamenti normativi, contrattuali e strutturali

“Non c'è una matura cultura della progettualità.”

I DS osservano che è faticoso coinvolgere persone che si trovano casualmente a lavorare in una certa situazione senza essere stati scelti; l'incarico lavorativo è retribuito in misura insufficiente e chi intende l'insegnamento come una qualsiasi altro lavoro dipendente rende impossibile trovare momenti e tempi per il dialogo, le analisi, la raccolta dei dati.

La **complessità degli istituti comprensivi**, costituiti da ordini diversi di scuole, si riflette per esempio in una maggiore difficoltà nella costruzione di una visione educativa comune su cui sviluppare la strategia, altrettanto può dirsi per quelle **scuole del secondo ciclo con indirizzi di studio tra loro molto diversi**.

Ogni ordine di scuola presenta difficoltà peculiari, mentre la primaria è generalmente centrata sulle competenze trasversali, probabilmente anche dovuta alla metodologia valutativa, nella secondaria sia di primo che di secondo grado le competenze di base sono più sentite.

Il **turn over dei Docenti** rischia di essere un fattore destabilizzante della pianificazione strategica che non può quindi essere intesa in modo troppo rigido.

Il **preariato** rende difficile la possibilità di costruire percorsi stabili, indispensabili per costruire una visione a lungo termine. Non è possibile garantire continuità nei processi quando si è costretti annualmente a rimettersi in gioco. Questo è particolarmente evidente nella questione della progettualità dei PCTO dove sarebbe necessaria una continuità almeno triennale.

Reclutamento dei Docenti: criticità soprattutto in termini di motivazione e di scelta del ruolo.

Nel **concorso straordinario per Docenti** in corso, permane l'impostazione fortemente disciplinare e contenutistica, c'è resistenza al cambiamento.

Vincolo normativo di una **formazione obbligatoria sulla carta, ma facoltativa nella realizzazione.**

L'Esame di Stato rappresenta un vincolo importante perché richiede molte conoscenze specifiche.

La scuola in Italia è vincolata da un insieme di norme che permettono una **scarsa autonomia al DS**, può fare molto la differenza rispetto al clima presente nella scuola, ma i modelli di Project Management proposti non sono direttamente applicabili alla scuola.

Il problema centrale resta **il CCNL che** non prevede una adeguata remunerazione degli incarichi, che impedisce agli stessi DS di esercitare le proprie funzioni. Il middle-management di fatto non esiste.

La **formazione delle classi** è spesso un ostacolo. Ci sono classi al loro interno con criticità enormi, dovute alla presenza di tanti alunni stranieri.

Sarebbe importante implementare il curriculum con discipline tecniche (diritto, economia aziendale, meccanica...).

Importante sarebbe che i Docenti avessero una formazione un po' trasversale.

Il **libro di testo** invalida il curriculum, nel senso che spesso diventa una gabbia, in quanto da strumento didattico principale diventa l'unico.

Criticità nelle **caratteristiche dell'utenza** del settore tecnico e soprattutto professionale: *“i ragazzi sono molto consapevoli al triennio, ma nel primo biennio sono ingestibili, con un tasso di dispersione del 50%. L'utenza dei professionali con la lezione frontale non riesce a produrre apprendimenti e col tempo anche i Docenti assumono atteggiamenti dispersivi.”*

“Non siamo formati adeguatamente sia come Docenti che come Dirigenti per sostenere i nostri studenti, in un'epoca attraversata da repentine trasformazioni.” Anche **il tempo scuola** è assolutamente inadeguato a rispondere alle sfide della contemporaneità. *“È importante che i ragazzi possano rivedere il loro vissuto a scuola. (In un istituto superiore sono stati convocati 17 CdC straordinari per problemi di tipo disciplinate)”*. Tanti sono i vincoli contrattuali e normativi e i paradossi: si cerca di lavorare a classi aperte, ma poi ci si scontra con la **rigidità delle cattedre** e con la non obbligatorietà della formazione.

Anche i **voti** non è detto che siano ancora uno strumento utile ed efficace. *“Dobbiamo cambiare tante cose, come mettere in discussione il voto numerico.”*

Il PTOF è uno **strumento tecnico** non efficace per curare la comunicazione con tutti i Docenti e a maggior ragione con i genitori.

Di fatto stanno cambiando i **profili dei Docenti** in relazione alle nuove esigenze formative, ma il contratto che non rispecchia più la realtà di oggi. Come fanno gli insegnanti a trattare dinamiche così complesse! Il rischio è quello di creare confusione nei ragazzi tra quelli che sono i compiti della scuola e le altre esigenze.

“Ho un collegio stabile e questo provoca troppa “stabilità”.

III.8 Leadership del DS

Si rileva uno scollamento tra le previsioni legislative e la realtà, anche a fronte di un elevato impegno del DS, perché i passaggi decisionali e deliberativi trovano spesso un riscontro passivo e inerziale da parte dei Docenti, dovuto anche a inesperienza e difficoltà nella comunicazione.

La condivisione ricade nella responsabilità del Dirigente, che a volte è ostacolato da un eccesso di burocratizzazione delle procedure e degli adempimenti. Si rileva **difficoltà dei Dirigenti a svolgere il ruolo di leadership per lo sviluppo della progettazione strategica**: Dirigenti con minore esperienza in tale ruolo riconoscono di non aver utilizzato fino ad ora tutta la strumentazione necessaria per tradurre intenzionalmente in una pianificazione strategica la propria visione educativa della scuola; quelli con più anzianità di servizio hanno consapevolezza della sua centralità per la scuola pur rilevando difficoltà nell'attuarela concretamente.

La riflessione avviata da questo percorso di formazione ha messo in evidenza per alcuni Dirigenti la **difficoltà di trasformare la visione educativa della scuola in strategia**, per altri la completa mancanza a monte di una progettazione strategica capace di orientare tutti i processi della scuola e di dare un senso alla singola progettualità.

I DS, talvolta, faticano ad avere una visione strategica e una consapevolezza delle nuove prospettive e sfide educative pressati tra problemi quotidiani e vincoli burocratici legati ai continui e sempre nuovi adempimenti normativi. Il DS non può affrontare queste sfide da solo, o ci si mette in rete, con tutti i limiti che le reti per la formazione per ambito hanno evidenziato in questi anni in termini di condivisione tra i Docenti delle reti, o si investe sulla formazione.

Eccessiva vicinanza ai Docenti (per evitare il conflitto) e eccessiva distanza (per introdurre il cambiamento): è un equilibrio molto difficile nel quale i Ds deve costantemente muoversi.

IV. AZIONI DI SVILUPPO

“Per avere un’impostazione attenta agli impatti serve: una progettazione non elitaria, basata in partenza sul bisogno rilevato; innescare la corallità; avere compartecipazione e condivisione; costruire una documentazione sugli obiettivi nel PdM per avere un feedback; agire sulla riorganizzazione (scuola destrutturata), altrimenti senza visione nessuna progettazione potrà mai essere strategica.”

“Ritengo che la scuola dei progetti debba finire, la molteplicità di questi, infatti, spesso disorienta gli studenti. Nella scuola che dirigo facciamo una distinzione tra progetti nuovi e azioni di sistema e cerchiamo di realizzare solo quei progetti che perseguono gli obiettivi fissati dalla scuola.”

IV.1 Condivisione

Il **coinvolgimento dei Docenti nella condivisione** e nell'attuazione della progettazione strategica è fondamentale, può essere attuato attraverso la creazione di gruppi di lavoro, ma rappresenta una sfida continua, un work in progress.

Efficace aver condiviso **una scheda di valutazione dei progetti**.

La condivisione degli obiettivi strategici risulta più efficace quando passa attraverso una **“autoformazione” tra pari**, ovvero quando alcune buone prassi vengono presentate ai colleghi da alcuni gruppi pilota.

“Esempi di engagement: per gli studenti coinvolgimento in attività didattiche particolarmente attive come alcuni PCTO; per i genitori partecipazione a progetti e manutenzione e abbellimento dei giardini e degli spazi di apprendimento; per le associazioni la partecipazione a progetti.”

- Non bastano le capacità di assumere un impegno collettivo da parte dei Docenti, ma è necessario **saper operare in modo coordinato per** la realizzazione del bene comune.
- Valorizzazione del lavoro dei **dipartimenti** disciplinari, **articolazione del collegio Docenti**, in cui l'idealità della progettualità incrocia il concreto del fare scuola.
- Trasmettere la **roadmap attraverso i documenti** della scuola.
- Far emergere gli outcome-impatti necessita di **consapevolezza, formazione e applicazione da parte dei Docenti**.
- *“Come Ds cerco sempre di evidenziare con tutti le interconnessioni tra i progetti e l'apprendimento.”*

La visione educativa della scuola e la sua attuazione in una progettazione strategica è definita dal Dirigente scolastico con il proprio Collegio Docenti, attraverso un **processo** che in modo **concentrico estende la condivisione dallo staff, ai gruppi di lavoro fino all'intero corpo Docente**. È un lavoro di progressivo affinamento e condivisione degli obiettivi strategici, che viene mantenuto sotto controllo attraverso lo staff e i gruppi di lavoro più motivati. Lo **Staff del Dirigente** scolastico costituisce lo snodo di condivisione e progettazione con il collegio, il suo apporto crea una continuità di cultura di scuola anche nell'avvicinarsi dei Dirigenti.

La **compresenza** è un momento prezioso per risolvere con un collega una criticità insieme, imparando reciprocamente prassi differenti

Bisogna **trovare il modo giusto per far sentire tutti ingaggiati** nel perseguire gli obiettivi della scuola, **senza sentirsi schiacciati** nella propria personale aspirazione a perseguire i propri obiettivi.

Lavorare con i **dipartimenti orizzontali e verticali** aiuta tantissimo. Nei CdC si interviene singolarmente a livello disciplinare, ma poi è importante la condivisione in sedi collettive, come i consigli di classi paralleli dove spesso le problematiche comuni vengono condivise. Ad esempio, i Docenti delle discipline solitamente considerate “inferiori” per un pregiudizio culturale, costituiscono in queste sedi un utile osservatorio trasversale.

IV.2 Autovalutazione

Il RAV rappresenta per molti Dirigenti un riferimento per l'individuazione degli obiettivi prioritari della scuola, rispetto al tema degli apprendimenti degli studenti emerge tuttavia che la pianificazione strategica non è centrata soltanto sul raggiungimento di un target in specifici ambiti disciplinari, ma è attenta anche al processo che produce l'esito finale. I **dati INVALSI**, in particolare, diventano **strumento per interpretare bisogni di intervento** non strettamente finalizzati ai risultati delle prove ma alla acquisizione di competenze trasversali che favoriscono l'apprendimento stesso. La restituzione da parte dell'INVALSI dei dati sulla fragilità degli studenti, intervenuta recentemente e

legata al tema della povertà educativa, ingaggia la scuola in una **sfida importante** e la spinge ad **indagare la storia dell'apprendimento** di ciascun alunno per migliorarne gli esiti.

La visita del NEV ha permesso, in una scuola, di lavorare in modo attivo e comprendere anche al meglio i documenti di progettazione strategica.

Dobbiamo maturare una **cultura dei dati**, il problema però è anche la **grande mole** di dati che arriva ai Docenti e la conseguente **difficoltà di interpretazione**. Necessità di personale dedicato e capace di individuare indicatori rilevanti.

Impatti: ci sono poi progetti come il *debate* che sicuramente accrescono la responsabilità degli studenti e ciò è visibile perché gli studenti cambiano atteggiamento. In sostanza si vede l'impatto quando l'atteggiamento maturato permane nel tempo.

IV.3 Innovazione didattica e del curricolo

Progetti di innovazione didattica tesi al miglioramento degli obiettivi di apprendimento sono stati più facilmente inseriti nell'ambito di una progettazione strategica in risposta ad innovazioni normative, quali la **riforma degli istituti professionali** centrata sulle competenze o le nuove modalità di valutazione nella scuola primaria. Gli istituti professionali, in particolare, hanno acquisito consapevolezza del cambiamento strategico imposto dalla norma grazie ad un percorso di accompagnamento dell'amministrazione centrale e di reti di scuole, che si è tradotto in una progettualità strategica, intenzionale, sviluppata nelle singole scuole, che ha coinvolto il curricolo, gli ambienti di apprendimento, la formazione dei Docenti, la valutazione e che giunge ora alla prova dell'esame di Stato.

I temi di innovazione, inoltre, sono:

- L'alfabetizzazione funzionale, poiché inficia gli apprendimenti.
- Cambiare strategia per quanto riguarda le modalità di recupero.
- Puntare sui PCTO e sulle discipline laboratoriali.
- Sviluppo della dimensione laboratoriale.
- Coltivare l'aspetto creativo del sé, anche in relazione a riflessioni su orientamento e dispersione.
- Quando si parla di generazione digitale è necessario fare delle distinzioni, perché i ragazzi hanno scarse competenze digitali di buon livello
- La costruzione di una progettualità strategica non è facilitata talvolta dal **quadro normativo**, negli Istituti comprensivi infatti la **discontinuità del sistema di valutazione tra primaria e secondaria** di 1° grado ne penalizza la condivisione; per tale ragione la progettualità strategica di molti IC è stata centrata sulla **continuità tra ordini di scuola diversi**.
- Tramite **registro elettronico** è possibile attivare la certificazione delle competenze per andare verso una **valutazione più ampia**, che includa ad esempio anche i PCTO, con indicazione della disciplina coinvolta in modo prevalente, e che non si preoccupi di stilare graduatorie, ma di **valutare processi**. Forse anche da parte dei DS c'è troppa **ansia valutativa**, magari per pararsi rispetto alle famiglie, ci si aspetta che tutto sia misurabile. Occorre rompere una valutazione rigida, spersonalizzata, che va – in modo patologico – a definire l'identità dello studente.

“Abbiamo notato problemi nell'area logico matematica e l'assenza di competenze nell'imparare ad imparare. Per contrastare questo problema abbiamo cominciato a fare formazione dei Docenti con corsi tipo 'Gestire l'insuccesso'. La formazione è importante pure per la cittadinanza. Quanto alle competenze digitali ci siamo impegnati nell'individuazione di standard minimi.”

“Sarebbe importante avere focus su queste tematiche, proprio come stiamo facendo ora.”

È importante che i Docenti vedano come rilevante il **benessere nel processo di insegnamento, degli alunni, ma anche il proprio**: dovrebbero comprendere che cambiare la metodologia, attivare processi “è più bello” che erogare semplicemente contenuti. Gli insegnanti patiscono la burocrazia nella scuola e lo scarso riconoscimento sociale.

In contesti con **alto numero di alunni stranieri** come quelli delle Direzioni didattiche, occorre una progettualità fortemente orientata sull'integrazione, valorizzando le attività esterne come didattica ordinaria: **“Il fuori è Scuola”**.

IV.4 Formazione

La **formazione** proposta è sempre molto ampia, coerente con gli obiettivi di miglioramento, programmata in momenti dell'anno funzionali alle esigenze didattiche e compatibili con i carichi di lavoro, con metodologie molto spesso riconducibili alla ricerca-azione per favorire l'apporto dei singoli Docenti e il confronto. Molto apprezzata dai Docenti è anche la formazione tra pari e la produzione di materiali didattici costruiti per trasmettere, nelle scuole con forte turnover, il patrimonio di esperienze didattiche che caratterizzano le discipline di indirizzo e laboratoriali.

L'osservazione tra pari è utile, ma si verifica solo con i neoassunti.

La vera molla che determina la **partecipazione dei Docenti alla formazione professionale** è rappresentata dalla motivazione personale; si rileva un discreto coinvolgimento nel caso di formazioni di gruppo.

Esempi di **formazione peer-to-peer** sono: “il caffè digitale” (Docenti che si incontrano informalmente per condividere esperienze/ informazioni); scambi tra assistenti amministrativi relativi alle competenze da possedere per lo svolgimento delle varie funzioni. Un corsista individua quale elemento determinante anche per lo svolgimento di formazioni peer to peer la possibilità di fruire di spazi per incontrarsi e confrontarsi. Formazione *peer-to-peer* sono state attivate con successo, quali i gruppi di pratica organizzati dagli animatori digitali e i “caffè pedagogici”. Si tratta di soluzioni trasferibili, anche se dipendono dalla motivazione del contesto e sembrano risultare maggiormente graditi nella scuola primaria, rispetto alle secondarie. Andrebbe **valorizzato il Consiglio di classe** come **occasione di formazione peer-to-peer** di gruppo, specie nella scuola secondaria di primo grado, per far aumentare la consapevolezza che la relazione educativa rappresenta una condizione per l'apprendimento.

La formazione dei Docenti funziona in alcune situazioni, in particolare quando si intercettano i bisogni dei Docenti e si evita di inflazionare l'offerta di formazione. Particolarmente positive sono le esperienze di autoformazione, laddove i Docenti più esperti riescano a coinvolgere i colleghi su tematiche di comune interesse. Significative sono anche le esperienze di condivisione di materiali attraverso una *classroom*, mentre hanno meno successo le esperienze di tutoraggio istituzionalizzate, perché alcuni Docenti vivono con disagio l'idea di essere osservati da un collega.

Incentivo alla formazione tramite la valorizzazione del merito o l'inserimento dei momenti di formazione nelle attività funzionali programmate (collegi Docenti tematici e simili). L'idea che la formazione possa esaurire tutto in sé non è sostenibile; è importante che poi ci siano **azioni di accompagnamento**.

Alcune formazioni, legate agli obiettivi di miglioramento devono essere collegiali **per tutti**, altre formazioni debbono **essere libere e fruite individualmente**.

Utile predisporre al termine dell'anno scolastico nella scheda di restituzione anche i corsi di formazione effettuati, con un abstract dei contenuti e **le ricadute che hanno avuto nell'attività didattica**,

Utile raccogliere il **curricolo professionale per valorizzare il capitale professionale** a disposizione e per orientare i percorsi di formazione e aggiornamento.

Importante **far lavorare insieme Docenti** e in tal senso sono risultate molto proficue le esperienze dei PON FSE, in cui esperto e tutor, spesso entrambi Docenti interni, hanno collaborato insieme con pieno riconoscimento reciproco.

È necessaria una **formazione attiva**, non frontale. Da valorizzare l'esempio delle scuole in cui Docenti competenti propongono sportelli didattici per loro colleghi con minore esperienza. *Il peer-to-peer* dello sportello consente di trovare risposte mirate sul problema specifico che si presenta e "se te lo dice il collega, c'è da fidarsi". Inoltre, si aiutano i nuovi Docenti a capire meglio la scuola in cui si trovano, e tutto questo diventa anche una palestra di accoglienza

Es.: a giugno si attiva l'iniziativa "la mia esperienza conta", in cui si racconta agli altri insegnanti una propria esperienza di insegnamento. Chi presenta l'esperienza è molto motivato perché vede valorizzato il proprio lavoro in un'ottica anche di disseminazione e di ripetibilità. Nel tempo questi Docenti diventano dei punti di riferimento di competenze specifiche per i loro colleghi.

IV.5 Reti – relazioni con territorio

- Forte **dialogo** scuola-territorio per meglio leggere le esigenze del tessuto produttivo e professionale e per migliorare il capitale umano della comunità.
- Italiano L2 anche per gli adulti in collaborazione con il CPIA, in modo da consentire la partecipazione a eventi di gruppo e alla vita scolastica dei genitori stranieri.
- La **partecipazione** delle famiglie e dei ragazzi è un aspetto organizzativo da curare.
- L'Erasmus serve per giocare su dimensione locale-globale, soprattutto con una scuola in un piccolo centro il quadro globale è importante (non ci sono collegamenti e trasporti e avere una nuova visione può avere ricadute importanti nel lungo periodo 5-10 anni).
- La **condivisione educativa** interviene con il coinvolgimento diretto, sia degli studenti, per esempio nelle varie attività didattiche e nei PCTO, sia delle associazioni e dei genitori, quando vengono chiamati a collaborare attivamente a scuola, magari utilizzando le loro professionalità a beneficio di tutta la comunità scolastica.

"L'interazione con il territorio – oltre alle risorse anche in termini di reti che può offrire - comporta un approccio di attenzione ai possibili vincoli e ostacoli che limitano o possono inficiare un progetto."

"In alcuni contesti (aree interne, piccoli centri, piccoli plessi, scarsità di trasporto pubblico) risulta importante riflettere sul legame con il luogo e sul rapporto tra il contesto in cui si cresce e le altre diverse realtà /l'altrove. Le interconnessioni importanti tra l'ambiente scuola e il mondo possono allargare la visione e avere un impatto sul contesto."

Emerge lo sforzo delle scuole, pur in contesti differenziati, di intrecciare e **mantenere positivi rapporti con gli stakeholder**, sulla qualità dei quali tuttavia i corsisti esprimono pareri discordanti.

Le scuole propongono in più modalità e occasioni la propria vision, ma non sempre hanno riscontri positivi dagli interlocutori, che non di rado sono partecipi soltanto quando vedono in gioco interessi che li riguardano direttamente. Nel confronto con **gli enti locali le situazioni sono molto variegata** e dipendenti probabilmente dalla maggiore o minore sensibilità nei confronti delle tematiche educative da parte degli assessorati e in genere degli interlocutori istituzionali. Le scuole continuano ad **interrogarsi sulle modalità più adeguate a comunicare efficacemente la propria visione.**

Ci vorrebbe una commissione esterna per valutare i progetti.

I genitori apprezzano quando percepiscono che dietro un progetto esiste una logica, anche se la loro preoccupazione principale rimane comunque quella dell'efficienza dei servizi. Quando si esce dalla didattica tradizionale è necessario coinvolgere le famiglie, perché queste conoscono solo il modello di scuola in cui hanno studiato, cioè quello tradizionale.

L'analisi dei bisogni formativi degli studenti e degli stakeholder è il punto di partenza. Spesso i genitori non sono educati alla condivisione,

Es. per le scuole della provincia di Rimini è attivo da anni il progetto *Riminirete*, che consente di verificare i risultati scolastici a lungo termine degli studenti, offrendo la possibilità di indagini statistiche; tale possibilità è però sfruttata solo da alcune istituzioni scolastiche. In generale si può dire che sul territorio il riconoscimento e la collaborazione con gli stakeholder sia elevata: dalla collaborazione per l'*outdoor education*, alla valorizzazione del territorio appenninico nel Frignano, al coinvolgimento delle aziende meccaniche per i PCTO a Maranello, ai diversi Patti per la scuola stilati in verticale tra scuole di grado diverso ed i relativi Comuni; le scuole del territorio modenese hanno sviluppato un buon livello di condivisione educativa.

IV.6 Da dove iniziereste per migliorare la capacità di progettazione strategica della vostra scuola

- **Studio approfondito** della progettazione strategica con lo staff.
- **Questionario** ai Docenti.
- Riflessione **sulla strutturazione dei progetti**, perché a volte si parcellizzano gli obiettivi
- Concetto di **organizzazione e documentazione**: anche la strutturazione di una semplice scheda progetto può aiutare a pensare e anche a documentare.
- Formerei un **gruppo di progetto**, perché tutti noi abbiamo sempre fatto progetti, ma non abbiamo una preparazione scientifica per strutturare i progetti.
- **Progettazione condivisa**: condividere a livello di plessi e poi portare a sintesi, creare senso di appartenenza
- **Cronoprogramma 'perfetto'**, poi affiderei i **ruoli ai Referenti di plesso** trattandosi di progetti d'Istituto, facendo capire loro il ruolo educativo che ricoprono.
- La **chiarezza delle finalità dei progetti** è collegata ad un **approccio concreto e laboratoriale** delle attività proposte.
- Dai **dipartimenti**; condivisione per visione unitaria, operare nei dipartimenti per cambiare l'approccio alla didattica; come raccogliere i fabbisogni dei dipartimenti? Nelle superiori ci sono **potenzialità nei dipartimenti, ma sensibilità diverse.**
- Massimizzare la **formazione** in tutte le dimensioni.

- Formazione per i Dirigenti e per il Middle Management, soprattutto su quelle tematiche sentite come strategiche. (Sarebbe utile avere all'interno delle scuole figure esperte su varie tematiche che possano rispondere e porre rimedio a situazioni problematiche che dovessero presentarsi.)
- Applicare gli **strumenti della pianificazione strategica**.
- Analisi dei **risultati in modo analitico**: con dati oggettivi i Docenti percepiscono alcune criticità, arriva il messaggio che viene interiorizzato; è pertanto necessario continuare a mostrare attraverso grafici come stanno andando le cose, l'interesse nasce lì!
- Dalla **comunicazione**, perché molte volte non arriva, non è incisiva; dal modo in cui si comunicare; certamente la comunicazione è un aspetto da presidiare.
- Dal **coinvolgimento**, facendo capire il livello di responsabilità che hanno, quanto sono importanti i Docenti con tutto il personale. Far capire che da loro dipende il futuro degli studenti, riqualficandoli".
- **Fare emergere** le loro **competenze**, sul piano delle **relazioni**; seguire dei **modelli efficaci che sono vincenti**, per esempio scuole innovative in Veneto. Fornire l'opportunità a tutti i Docenti di mettersi in gioco, valorizzando competenze e proposte di ognuno.
- **Motivazione** anche per i Docenti non soltanto per gli studenti, anche se si lavora con tanta fatica.
- Preso atto della difficoltà dei Docenti a confrontarsi, investire moltissimo sui **consigli di classe**.
- Costruire **occasioni per squadra con il corpo Docente**.
- Almeno a inizio anno **cambiare il contesto della relazione** con i Docenti.
- Rafforzare la rilevazione del fabbisogno formativo per la progettazione sulla formazione professionale, a partire da relazioni esistenti e bisogni manifestati.
- Attivare condivisione con i Consigli di classe, i Team di progettazione, i Dipartimenti.
- Essere focalizzati noi DS ci aiuta a focalizzare i Docenti. (Essere qui al corso MIELE è un aiuto a farlo.)
- Organizzare **dei momenti di pianificazione** anche per sottocommissioni. Lavorare in maniera semplice attraverso piccoli gruppi. Imparare la **metodologia a livello piccolo per capire il valore al piano più alto**, per poter meglio pianificare.
- La scuola dovrebbe essere aperta al confronto nel territorio, all'insieme delle altre scuole, al Comune e alle associazioni. Se l'**esigenza viene dal territorio** è come se avesse una **valenza più alta** rispetto al fatto che provenga da un gruppo di colleghi perché è il territorio che lo chiede.
- **Attività progettuali con compiti autentici e da sviluppare in maniera verticale**. Programmare insieme per vedere il percorso finale.
- Intervenire nei **plessi con molte classi** dove è più faticoso collaborare e i Docenti non si conoscono.
- Far **superare la percezione degli insegnati** che la scuola si esaurisce semplicemente con l'andare in classe, e che tutto il resto, il RAV, il PTOF, è parte burocratica.
- Far **ruotare nei ruoli**: dopo tot anni è il momento di dire basta!
- Far comprendere a tutti quanto lavoro sta dietro determinate commissioni.
- **Formazione specifica, un master, alta formazione, figure specializzate, qualificate**.
- Capire dove vogliamo andare e con quali risorse.
- Conoscere preliminarmente le persone che formano il nostro collegio per progettare interventi che possano essere condivisi.
- Punti di forza / punti di criticità (e **analisi SWOT**).
- **Leadership condivisa e diffusa**, middle management.
- **Documentare i processi, utilizzo dei dati**.
- Figura del **"finalizzatore"** (a partire dagli input PNRR).

*“In un **collegio** ho fatto vedere un compito di realtà, faccio vedere un video con bambini che leggono e scrivono, di un lavoro competente, strutturato, progettato, documenti importanti. **Incoraggiamento e predisposizione di un discorso coerente al collegio, valorizzando le loro competenze.** Così è cambiato anche il loro atteggiamento.”*

*“Ritengo di aver **bisogno di strumenti manageriali più raffinati** per individuare dati rilevanti che siano di supporto alle decisioni. Vorrei poter osservare di più gli outcome e concentrarmi di più sulla gestione che invece tendo a dare per scontata. Il rischio è di decidere sulla base di percezioni anziché su evidenze e dati.”*

“Ci sto ancora ragionando; formazione sì ma come concretizzare? Ok condivisione, ma concretamente? ...anche questo diventa miglioramento di istituto, ci sto pensando”.

“Abbiamo scritto il progetto ma qualcuno è spaventato, per quanto condividi non tutti colgono le implicazioni”

Sviluppare la capacità di coinvolgimento dei Docenti; creare gruppi di lavoro con l’obiettivo di sviluppare progetti condivisi; individuare un filone condiviso anche a partire da una criticità o una problematica comune; sollecitare proposte da parte degli stessi Docenti o degli stakeholder (prospettiva *bottom-up*).

Miglioramento dell’area organizzativa: partendo dall’analisi dei bisogni, con una chiara definizione di dove si vuole andare e con quali risorse, lavorando di più e meglio, monitoraggio di tutti i processi realizzati a scuola, riducendo la micro-progettualità, attivando un processo di consapevolezza progettuale.

PROGETTO DI FORMAZIONE (RICERCA-AZIONE) PER DIRIGENTI SCOLASTICI DELL'EMILIA-ROMAGNA

**sintesi delle risultanze in tema di
MIDDLE MANAGEMENT SCOLASTICO**

I. INTRODUZIONE	1
<i>I.1. Nota introduttiva</i>	
<i>I.2. Sintesi complessiva</i>	
II. PRIORITÀ	2
<i>II.1 Organizzazione - organigramma</i>	
<i>II.2. Le Figure di MM</i>	
III. BARRIERE (criticità da considerare)	6
<i>III.1 Vincoli normativi</i>	
<i>III.2 Condizionamenti interni</i>	
<i>III.3 Leadership</i>	
<i>III.4 Competenze e atteggiamento dei Docenti</i>	
<i>III.5 Settore amministrativo</i>	
IV. AZIONI DI SVILUPPO	9
<i>IV.2 Ruolo del DS</i>	
<i>IV.3 Su quali aspetti vorreste intervenire</i>	

I. INTRODUZIONE

I.1. Nota introduttiva

Il presente rapporto trae origine dal progetto di ricerca-azione per Dirigenti Scolastici (DS) M.I.E.L.E., svolto dall'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'anno scolastico 2022-2023.

L'articolazione composita del percorso è stata interessata da un susseguirsi di attività laboratoriali, tra gennaio e giugno 2023, con differenti focus tematici, di studio, riflessione e approfondimento organizzati in gruppi di lavoro per ambiti territoriali di circa 15 DS.

Con la partecipazione di circa 200 DS operanti su tutto il territorio regionale, ogni laboratorio ha previsto altresì lo svolgimento di un focus group tematico. Le risultanze del terzo laboratorio, in tema di middle management scolastico, sono riportate di seguito per punti schematici, organizzate secondo quanto rilevato in termini di priorità, criticità da considerare (barriere) e spazi di miglioramento, dunque azioni di sviluppo. Ogni paragrafo è organizzato in sottoparagrafi tematici. Il contenuto della presente sintesi riflette in modo anonimo ed aggregato esclusivamente la visione dei e delle partecipanti al progetto, sovente in modo schematico e talvolta anche mediante citazioni dirette. Il rapporto restituisce una panoramica del posizionamento sul tema dei DS partecipanti che risulta talvolta frammentario. Si nota, tuttavia, come la condivisione di questo percorso di formazione dei Dirigenti abbia creato sinergie per economie di scala ottenibili in un lavoro in rete tra le loro scuole stesse.

La sintesi è a cura di Lorena Peccolo con il coordinamento scientifico del Professor Angelo Paletta. L'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna ha da tempo avviato un importante lavoro di sensibilizzazione per contrastare gli stereotipi di genere. Quando nel rapporto, per esigenze di sintesi, è usata solo la forma maschile, questa è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone che operano nell'ambito delle comunità scolastiche.

1.2. Sintesi complessiva

La cultura organizzativa delle scuole non è un motivo di investimento da parte delle amministrazioni. Le figure di middle leadership non hanno mai, o solo in misura ridotta, usufruito di formazione ad hoc. I DS sono capaci di costruire quotidianamente strutture organizzative e cultura organizzativa e sono questi i motivi per i quali la scuola tiene. Nella scuola ci sono tante persone motivate, capaci, volenterose di mettersi in gioco, disponibili ad imparare. Purtroppo, per loro non c'è un sistema premiante. Questi Docenti si sono costruiti da soli e sono una grandissima risorsa. Il DS deve investire sull'*empowerment*, su di loro e sulla loro disponibilità. Quasi tutto quello che si fa a scuola si basa sulla motivazione delle persone e su di una cultura appresa attraverso l'esperienza pratica e non sul piano teorico. Compito del DS è far comprendere a tutti le attese e gli obiettivi da raggiungere.

La cultura organizzativa risente di numerose variabili, legate sia alla presenza più o meno stabile del dirigente nella stessa istituzione, sia alla storia stessa dell'istituto scolastico (dimensionamenti ecc.), quanto al contesto geografico e storico in cui l'istituto si trova (in questo senso c'è chi parla di "continuo riposizionamento"). L'organizzazione strategica viene considerata in modo dinamico, non una acquisizione definita una volta per tutte.

Il rapporto tra chiarezza della visione strategica e definizione di ruoli, funzioni e responsabilità è a doppio filo, nel senso che la prima aiuta a definire i secondi e viceversa; alcuni colleghi ritengono opportuno partire dalla definizione per arrivare alla visione strategica, altri sottolineano l'importanza di rendere chiara costantemente in varie sedi la visione strategica per consentire una migliore definizione di ruoli e responsabilità. In quasi tutti gli istituti i dirigenti sottolineano l'importanza di una condivisione dell'autovalutazione di istituto come momento fondante la costruzione di una strategia, ma quasi tutti rilevano anche che le difficoltà maggiori si riscontrano nel permanere, nella mentalità di molti Docenti, di un'idea di scuola sorpassata, in cui il Docente vive il proprio ruolo come "solista" e si sente infastidito dalla partecipazione ai momenti collegiali della scuola e/o dalla necessità di riconoscere la professionalità delle altre figure presenti (es. personale di segreteria).

II. PRIORITÀ

II.1 Organizzazione - organigramma

Occorre creare una **interconnessione degli obiettivi con i processi**.

Alla **progettazione strategica devono corrispondere le risorse strumentali e umane**; poiché vi è sempre una miriade di **progetti** proposti dalle scuole, allineare a questi le risorse è molto impegnativo. Necessario diventa, pertanto, individuare poche macroaree progettuali e semplificare così la rete dei referenti.

Il progetto educativo-didattico e gli obiettivi strategici devono essere **calibrati sulle risorse umane e strumentali effettivamente disponibili**.

Ricorso, nella progettualità, ad una **logica di collaborazione orizzontale** tra le classi per una dimensione comune di lavoro e di ottimizzazione delle risorse.

Organizzazione del sistema come presupposto **fondamentale per il corretto funzionamento dell'Istituzione scolastica**.

L'organizzazione ha una **ricaduta diretta sugli apprendimenti degli alunni**.

La validità dell'organizzazione della propria scuola si può vedere da due punti di vista: da una parte i risultati del **buon funzionamento complessivo** dovuto a più aspetti e ragioni; dall'altra il **clima positivo della scuola**, e quindi la percezione da parte del personale.

Fondamentale è che la **struttura organizzativa regga nonostante il turnover, evitando monopoli di gestione**, tutti sono importanti ma nessuno deve sentirsi indispensabile, perché questo creerebbe un forte conflitto.

Organigramma: necessità che i **ruoli siano esplicitati** dal dirigente con sufficiente chiarezza e precisione, assegnando a ciascuno di essi compiti specifici che aiutino a comprendere la direzione da seguire. È necessario **evitare un mansionario eccessivamente carico di impegni e tener conto che si lavora bene se vi è empatia**.

Un **buon organigramma non garantisce che a quello corrisponda una comunità di pratiche, con un clima di umanità e qualità delle relazioni**: il modello del middle management è una realtà a legami deboli che non si può pretendere di portare ad armonia.

I ruoli possono essere esplicitati attraverso il **funzionigramma**, che ha la duplice finalità di chiarire quali siano i compiti da svolgere alle figure di sistema, ma anche di rendere edotto il Collegio Docenti del loro lavoro.

Una corretta gestione e organizzazione dipende anche da come funziona l'**ufficio amministrativo**.

Inserimento, nelle **schede di proposta progettuale**, di un campo di raccordo a PTOF e Piano di Miglioramento.

Le iniziative di **contrasto della dispersione sono occasione per incentivare la visione strategica**: inserire nel team di progettazione quasi tutte le figure di sistema consente di operare in sinergia e di far passare l'aspetto organizzativo come indispensabile.

II.2. Le Figure di MM

Il **ruolo dello staff** è sempre **complicato e strategico**. Attraverso l'osservazione dello staff emergono delle difficoltà e delle situazioni complicate. È difficile creare il gruppo di staff e poi eventualmente sfortirlo. Una criticità è quella di capire chi fa cosa e come la fa. Un Docente dello staff può essere bravo nella gestione degli aspetti amministrativi e meno in quelli relazionali o nel creare un clima di fiducia e viceversa. Lo staff dovrebbe essere **formato da più persone con capacità diverse e possedere una buona relazione con gli altri Docenti. Il loro ruolo è complicato perché devono saper mediare**. Fare in modo che le figure di sistema abbiano una **formazione specifica**. Più il Docente di middle management possiede competenze e conosce le regole e le norme, più semplice è il ruolo del DS: più sono formati e studiano, più facile è la gestione organizzativa. Avere autorevolezza e credibilità per lo staff passa da una specifica formazione, ma forse questo dovrebbe arrivare dall'alto. La formazione è il primo strumento per farli sentire sicuri e che fa veramente la differenza.

È importante che tra DS e figure di sistema ci sia una **condivisione di valori che porta a una prevedibilità delle azioni** e quindi bisogna incontrare le persone per comprenderle e farsi comprendere. A volte c'è condivisione etica in verticale (DS – figure di MM), ma poi, quando si va sull'orizzontale (relazione con i colleghi), ci si scontra con dei muri, perché vige l'individualismo e ogni Docente vede solo ciò che lo riguarda direttamente. Bisogna **continuamente mettere in evidenza che la scuola ha dei valori, una strategia e degli obiettivi**.

Le due relazioni, **quella verticale con il DS e quella orizzontale con i colleghi, appaiono difficilmente armonizzabili**: le cause si individuano sia nella mancata comprensione da parte dei Docenti dell'impegno e della fatica che comportano le posizioni assunte dai colleghi che si rendono disponibili ad assumere alcuni ruoli, sia, talvolta, in una forma di "invidia" sterile, che spinge alla critica ma non ad essere propositivi. Da questo punto di vista l'atteggiamento non positivo dei

sindacati: spesso sembrano sostenere l'idea di un appiattimento della professionalità Docente in nome di un egualitarismo che non è funzionale all'organizzazione.

Rispetto a questa problematica i corsisti si dividono: da un lato, coloro che ritengono utile immaginare un **middle management formalizzato**, che delinei quindi figure dal ruolo più chiaro a tutti gli altri e allo stesso tempo riconosca la preparazione dei singoli per l'accesso allo specifico ruolo e lo stipendio adeguato al maggiore impegno; dall'altro, chi teme che questo porterebbe ad **una 'burocratizzazione' della carriera** e all'accesso al ruolo specifico da parte di Docenti preparati, ma non in sintonia con l'impostazione della scuola e del dirigente.

Condivisa l'opportunità di **coinvolgere le figure di sistema** nelle fasi di ideazione e promozione della visione di sviluppo della scuola e dei processi di sviluppo professionale, ma tutti rilevano la **difficoltà di coinvolgerli** in tali fasi, perché le responsabilità sono grandi, soprattutto anche in relazione alle risposte da dare ai colleghi, che in molti casi non vedono di buon occhio l'assunzione di questi ruoli. Per questo il dirigente interviene sostenendo le figure del middle management, cercando **un difficile equilibrio tra il farsi percepire sempre presente**, anche in funzione di "paracadute", e **il lasciare sufficiente libertà** di movimento anche per dimostrare fiducia nel loro agire.

La **gestione e la cura delle relazioni** è sempre fondamentale e quindi nella fase di attribuzione di un incarico è imprescindibile valutare anche le capacità relazionali e l'autorevolezza che il candidato potrà avere nel ruolo che assume. Si tratta di una valutazione importante, ma critica, in quanto meno facilmente "oggettivabile" rispetto ad altri tipi di competenze e quindi più facilmente attaccabile, anche a livello sindacale. Questo rende difficile cambiare figure che svolgono determinate funzioni da anni precedenti rispetto all'arrivo del dirigente.

II.2.2 Individuazione

Le disponibilità sono limitate e le esigenze dell'organizzazione elevate.

È preferibile **prediligere i giovani Docenti**, pieni di energia ed entusiasmo, che compensa la mancanza di esperienza. Solitamente sono più disponibili a formarsi e a lavorare con gli altri.

Selezione: affidabilità, correttezza, trasparenza sono i **principali elementi. Non esiste un sistema per far emergere queste figure e farle formare.** Ci sono continue proposte di formazione e **spesso sono gli stessi Docenti a orientare i percorsi di formazione.**

Criticità del **reclutamento**: spesso non vi è una scelta perché le persone disponibili ad impegnarsi sono **poche** e spesso svolgono il loro ruolo in **modo "amatoriale"**.

II.2.3 Strutturazione e Gestione

La direzione da perseguire è quella di **uno staff allargato**. L'*engagement* si può favorire diffondendo le idee nell'ambito di un gruppo ampio di collaboratori. Una volta chiarita e condivisa la *vision* in questo ambito è più facile promuoverne la condivisione con il Collegio Docenti.

Vanno trovati **spazi di confronto intermedio tra il singolo incaricato e l'intero Collegio Docenti**, con appunto il confronto e la collaborazione con altre figure nello staff.

Risulta opportuno **non sovraccaricare di compiti e funzioni poche persone**, ma coinvolgere a rotazione figure diverse.

È altresì importante trovare **equilibrio nella composizione** del middle management in relazione alle dimensioni e alla natura della progettualità strategica della scuola.

La **stabilità** può essere un **valore** se considerata in termini di professionalità acquisita, ma può diventare un **limite** allo sviluppo di nuove professionalità. Con **la stabilità** del ruolo si afferma anche un certo prestigio.

Posizioni diverse tra i DS:

- alcuni ritengono che possa essere efficace **suddividere una funzione tra due figure**, sia per dividere il carico di lavoro, che per dare la possibilità a Docenti nuovi o più giovani di entrare nel ruolo con il supporto di Docenti più esperti; altri trovano meno efficiente la gestione di un'area di lavoro suddivisa tra due persone
- tra la necessità di mantenere una **continuità**, per favorire lo sviluppo di competenze, e il promuovere una rotazione, per consentire la possibilità di accesso al ruolo da parte di più persone e una maggiore innovazione.

Organizzare nuclei concentrici di responsabilità a cascata.

II.2.4 Rapporto con il contesto

I Docenti non sostengono la **differenziazione dei ruoli**, quindi il MM è osteggiato e **non sempre appoggiato**. Anche ora, quando si cerca di approcciare il tema della differenziazione dei ruoli, a proposito dell'esperienza del tutor per l'orientamento è evidente la resistenza dei Docenti.

Necessario è il **riconoscimento dei pari** alle figure di coordinamento.

Le persone accettano e mantengono l'incarico **se riconoscono la fiducia dei colleghi e delle famiglie**.

Non vogliono autonomia, non prendono iniziativa di organizzare incontri con colleghi, talvolta non svolgono i compiti che sono previsti dai mansionari se comporta di relazionarsi con colleghi: "non voglio dare ordini ai miei pari" ; non comprendono che a volerlo non è lei in persona, ma che è una esigenza organizzativa

Talora da parte dei Docenti pur disponibili a lavorare per una visione strategica di scuola c'è **il timore di essere una voce fuori dal coro rispetto ai colleghi, di distinguersi troppo**.

II.2.5 Profili e formazione

Prioritaria per le figure di coordinamento la **capacità relazionale**; **le competenze tecniche si possono costruire**, mentre è fondamentale l'"**imparare ad imparare**".

Spesso le competenze professionali si costruiscono sul campo.

L'azione di svolgere dei ruoli organizzativi si fonda solo **sull'etica professionale e sulla volontà di difendere e portare avanti qualcosa in cui si crede**. Restano fondamentali i **gruppi di mutuo aiuto** per la risoluzione di problemi. Ma non bastano, serve formazione di competenze e organizzazione stabile.

Non sempre risulta facile per i collaboratori alla dirigenza **conciliare le relazioni con i colleghi con il ruolo rivestito**. Infatti, essi possono sentirsi percepiti dai propri colleghi come distanti e portatori delle sole istanze dirigenziali.

La **formazione è condizione** per l'adeguato svolgimento degli incarichi. Il personale che accede ad un incarico quasi mai è in possesso di formazione che si realizza in itinere anche attraverso azioni di accompagnamento del DS.

Le figure di staff vanno **preparate ad affrontare le difficoltà**.

I **coordinatori di classe** meriterebbero un'attenzione particolare dal proprio DS. Uno dei middle leader più importanti è certamente il coordinatore di classe, anche le lezioni di prevenzione della dispersione scolastica partono dal coordinatore e dalla sua capacità di diagnosi del disagio all'interno della classe che coordina.

Tema delicato i coordinatori di classe: lavorare in **visione strategica del loro ruolo**.

Collaboratori: implica il tema della responsabilità e quello della fiducia. La **scelta fiduciaria** del DS in alcuni genera la percezione che alcuni ruoli siano spazi di potere, in questo senso si rimarca il rischio di **eccessiva personalizzazione dei ruoli**. Necessario che il **collaboratore abbia un rapporto empatico con i colleghi**. I **vicepresidi** vanno **ascoltati dal DS** perché portano gli umori e i problemi della scuola, devono stare in mezzo ai colleghi per far passare la visione.

Non è facile avere figure di **collaboratori capaci di integrare nel proprio profilo professionale i compiti gestionali e organizzativi con quelli di visione di sviluppo della scuola**. Anzi, emerge spesso come svolgere più ruoli, operativo/gestionali e educativo/progettuale, causi problemi di burnout. Per facilitare questa integrazione occorre accettare e riconoscere quello che le singole persone sono in grado di offrire.

I **Coordinatori di plesso**: hanno **ampio livello di autonomia** ma è necessario maggiore raccordo su linee comuni.

Le **FFSS** devono essere **affiancate**, supportate, occorre **lavorare insieme**, poi puoi permetterti di allontanarti un po'. I Docenti più strutturati possono anche lavorare in autonomia e il DS può lasciarli andare.

II.2.6 Valorizzazione

Il dirigente scolastico deve **valorizzare le figure di sistema** dinnanzi al Collegio Docenti e pretendere il rispetto dei loro ruoli.

Il **riconoscimento pubblico** è una delle leve fondamentali, per cui è opportuno creare occasioni in cui possano emergere quello che hanno fatto.

C'è spesso grande **generosità da parte dei Docenti**, ma le **responsabilità dovrebbero essere riconosciute** e avere adeguato compenso.

III. BARRIERE (criticità da considerare)

III.1 Vincoli normativi

La scuola non ha grandi strumenti, a partire dalla mancanza di compensi adeguati.

Va evidenziata l'assenza di **valutazione** dei Docenti: le situazioni problematiche di difficile gestione contribuiscono a minare il lavoro della scuola sulle scelte educative.

Andrebbero definiti un **nuovo quadro contrattuale e un rinnovato Testo unico** della scuola con particolare riferimento alle **competenze degli organi collegiali per evitare una eccessiva conflittualità interna**.

Se ci fosse poi un **ruolo intermedio definito**, il processo risulterebbe più semplice. I Docenti avrebbero uno strumento in più per rapportarsi con i colleghi, non con autorità ma con autorevolezza. L'organizzazione si scontra con la pratica quotidiana: questa difficoltà è talvolta insormontabile, come insormontabili sono i privilegi, i **vincoli contrattuali**, i **limiti normativi** che tutelano tutti i dipendenti. I contratti di mobilità andrebbero tutti cambiati, come le forme di reclutamento, da tutti considerate inadeguate per reclutare i migliori. L'incapacità e la protervia di una parte del personale sono un limite invalicabile.

La **mancanza di riconoscimento giuridico** del ruolo e della funzione dello staff costituisce un grosso problema perché i nostri organigrammi sono costruiti con artifici e creatività senza avere una reale istituzionalizzazione dal punto di vista contrattuale.

Rimane aperto il dibattito sulla **progressione di carriera** del Docente.

III.2 Condizionamenti interni

Nel **rapporto di prossimità** che dovrebbe instaurarsi **tra DS e vicario** si inseriscono spesso **elementi di disturbo: si mischiano ruoli diversi e non opportuni**, vicepresidi che sono anche RSU, organi collegiali mai riformati, pressioni sindacali improprie che tendono a livellare tutti al minimo dell'impegno, una **visione di scuola piuttosto individualista**.

Es. di scuole superiori **eccellenti nell'organizzazione, ma carenti nella visione** che manca di chiarezza. Si arriva ad un livello di efficienza ma senza una prospettiva di visione.

Scollamento tra la visione e il progetto educativo di Istituto "dichiarato" e **la reale incidenza** di tali scelte nella didattica quotidiana.

La **formazione** si riesce a fare, in realtà è il **monitoraggio che è complesso**.

Si **fatica a ricavare "spazi" e "tempi"** utili ad un confronto efficace, funzionale ad una condivisione autentica.

La **questione logistica (più plessi) incide molto** sui rapporti, anche organizzativi.

In scuole **grandi e divise su più plessi risulta** difficile assegnare a poche figure la gestione e questo rende complesso il coordinamento e la condivisione tra le figure di MM.

Alcuni istituti hanno delle **tradizioni ormai consolidate** ed a volte è difficile cambiare la loro organizzazione. Bisogna sforzarsi ed allontanarsi dal consueto, da quello che si è sempre storicamente fatto.

Come si traducono in strategie educative? Male perché **sono poche le figure Strumentali, non riescono farsi carico di tanti studenti e docenti**, non abbiamo risorse sufficienti per avere più figure; e il **coordinatore di classe e il tutor, come si ricordano?**

Difficoltà dovuta ad un numero molto elevato di **Docenti precari con contratto annuale**.

Numerosi stakeholder con diverse posizioni e concezioni con cui confrontarsi.

III.3 Leadership

I continui **cambiamenti di dirigenza** non consentono talvolta l'attuazione di un progetto strategico. Da un'esperienza di dirigenza fortemente radicata nel territorio al passaggio alla **reggenza**: c'è stata una perdita completa della bussola. È elemento a cui non si dava prima grande valore; invece, ora questa esperienza ha permesso di comprendere quanto sia **importante l'acquisizione della visione**, la sua condivisione e il suo "entrare" nel sistema.

A scuola, **se il DS non c'è, diventa il caos**. E poi la presenza dei minori e i genitori, cambia il contesto. **"Bisogna presidiare"**.

Per imporre organizzazione si tende a 'burocratizzare', ma si perde significato profondo. L'obiettivo non è compilare un modulo.

Idea di **leadership distribuita nel senso funzionale di una "distribuzione di deleghe"** e invece che concezione di una delega che si alimenta del **"trasferimento di autorevolezza"** (nel relazionarsi con colleghi, genitori e esterni, il collaboratore è autorevole non solo in sé, ma soprattutto in quanto delegato/prescelto dal DS autorevole).

Due ordini di problemi: in primo luogo **l'appiattimento del dirigente scolastico sui problemi organizzativi**, che non gli lasciano il tempo per ragionare sulle linee pedagogico-didattiche da condividere con il Collegio Docenti; in secondo luogo, la **scarsa preparazione giuridica delle figure di sistema**, cui si può ovviare con una opportuna formazione.

III.4 Competenze e atteggiamento dei Docenti

Uno dei primi obiettivi di miglioramento è il **contrasto della dispersione**, per la quale ora ci sono tante risorse, ma la lotta alla dispersione scolastica cozza in alcuni casi con una **reazione endogena dei Docenti, che ricorrono a tantissimi i procedimenti disciplinari** per arginare comportamenti ma anche e soprattutto per "liberarsi" anche solo per pochi giorni, di un problema.

Le figure di MM sono soggette a **critiche da parte dei colleghi che sono poco consapevoli** della complessità del lavoro organizzativo. Occorre promuovere la conoscenza **affinché si sviluppi fiducia reciproca** soprattutto nelle relazioni orizzontali.

Nella condivisione della visione strategica ci sono **tensioni legate ai diversi ordini di scuola o indirizzi**: tra scuola infanzia, primaria e sec. di primo grado, tra Liceo, Tecnici e professionali.

Talvolta il **collegio** è una realtà poco strutturata, **poca coesa e con fazioni in lotta perenne l'una con l'altra**, quando il collaboratore fa parte di una fazione tenderà a denigrare chi fa parte della fazione avversa. Questo rappresenta un problema perché alla fine si costruiscono situazioni di privilegio; sarebbe invece importante che i **principali collaboratori** diventassero capaci di **lavorare nei processi di costruzione di una identità e di una strategia comuni**, diventando punti di riferimento di tutti.

"Nell'azione legata al PNRR non sono riuscita a delegare il senso della progettualità, hanno preso solo l'aspetto esecutivo, riesco a delegare solo per aree molto consolidate, ma su ambiti nuovi è difficile."

"Contestano le riunioni, capisco le loro fatiche, ma gli incontri servono per non lasciar sole le persone. Meno fatica se tutti conoscessero le priorità della scuola."

Il discorso strategico parte dall'**autovalutazione**; es. prove comuni, processo di condivisione utile a pianificare il curriculum: coinvolgimento dal basso, dal feudo dell'aula, riscontro di elementi su cui lavorare; il concetto di curriculum è ancora vago, **"fatico a far passare l'idea di coordinarsi, di avere nelle classi garanzia di opportunità formative comuni"**.

Esiste tra i Docenti una certa frequenza di **comportamenti disallineati, critici o oppositivi** che non sempre le figure intermedie ritengono di dover essere loro a governare (**ritorno alla gerarchia/rinuncia della delega**).

III.5 Settore amministrativo

Le segreterie sono sovente **assolutamente inadeguate**.

Situazione **del personale ATA**: la **precarietà e la mancanza di formazione adeguata** di questo personale condiziona molto negativamente il lavoro delle segreterie e quindi di tutta l'organizzazione; mancano inoltre strumenti adeguati a valorizzare chi lo merita.

Si ritiene molto **importante coinvolgere il DSGA**, almeno il DSGA, come attore e persona impegnata per l'organizzazione; è essenziale perché ci sia interazione tra la parte amministrativa e la parte dei processi. È fondamentale che si comprenda come i **servizi generali e amministrativi debbano essere al servizio del progetto educativo**.

IV. AZIONI DI SVILUPPO

Luoghi ideali per il coinvolgimento e la responsabilizzazione dei Docenti sono le **articolazioni del Collegio Docenti**, ovvero i gruppi di lavoro e le commissioni, in cui tutti hanno la possibilità di interagire e di partecipare attivamente alle discussioni. L'ambito del Collegio Docenti è troppo ampio e dispersivo e non consente un approfondimento adeguato.

In molte scuole prevale una **contrapposizione aprioristica fra il personale e il dirigente scolastico**. Le figure di sistema sono coinvolte in questa dinamica e spesso assumono un ruolo di contrattazione con il dirigente scolastico, per favorire le istanze dei loro colleghi. Tuttavia, **favorendo la rotazione degli incarichi e lavorando sulla comunicazione sistematica dello stato di avanzamento degli obiettivi da raggiungere**, è possibile innescare un **circolo virtuoso tendente alla condivisione delle responsabilità** fra un numero sempre maggiore di insegnanti.

Per **stimolare il contesto** e farlo reagire una soluzione potrebbe essere quella di portare delle **novità**. Ma per vedere i primi effetti del cambiamento **occorre del tempo** e che l'**organizzazione maturi nuove consapevolezze**

Occorre affiancare nuovo personale a chi sta già operando e lavorare molto sulla comunicazione dirigente / staff **per evitare situazioni in cui chi opera si possa sentire solo**.

Il piano di formazione è difficile da strutturare, ma una buona strategia può essere quella di costruire **commissioni o gruppi di lavoro intorno ai referenti, disseminando le buone pratiche** in modo che ci sia sempre qualche insegnante formato per tutti gli ambiti strategici.

Formazione: incentivare e rendere più efficace la **formazione tra pari** (FS), rilevazione del fabbisogno formativo con questionario.

Formazione ampia non è sufficiente, perché ogni scuola ha proprie **peculiarità** e quindi la necessità di calare la formazione e l'accompagnamento nella realtà specifica.

Valutazione delle figure: oltre alla rendicontazione dovuta in collegio, dare restituzione nei dipartimenti, ma con attenzione al rischio di frammentazione.

Valorizzazione: **diffondere le attività di formazione** svolte dai Docenti, **riconoscimento economico, dare spazio** (Il DS deve essere in grado di fare un passo indietro).

Ascolto da parte del DS in situazioni informali.

Sessione di riscontro strutturata e dedicata, a fine anno scolastico, alle figure di coordinamento.

I Docenti devono prendersi la responsabilità anche nei confronti dei colleghi: non possono ritrarsi dicendo "ma è un mio collega"; devono dire quello che non va non dall'alto ma in modo franco

Sottrarsi al meccanismo del DS - mamma, da cui tutti si aspettano di essere elogiati. Il **riconoscimento** deve venire dalla comunità scolastica, non tanto dal DS.

Il **monitoraggio** è fondamentale per capire i legami e come impostare il lavoro successivo. Ho notato che la novità **tende a spaventare** gli insegnanti. In questo però le ff. ss. aiutano gli altri colleghi a capire meglio e a non aver timore di esporsi.

IV.2 Ruolo del DS

IV.2.1 ruolo del DS come formatore

Nei primi tempi, **compito del DS** è quello di **osservare il funzionamento** dell'organizzazione per poi dare indicazioni, incoraggiare, gestire i processi, **intervenendo con la guida e soprattutto dando formazione**. Dopo la fase iniziale di osservazione e di affiancamento occorre dare fiducia anche per liberarsi di compiti e responsabilità per concentrarsi sulla vision.

Il DS può esercitare verso i vice un ruolo educativo/formativo, per farli crescere. In fondo esercita nei loro confronti una sorta di azione di *classroom management*.

Intervenire sulla didattica, seppure in modo indiretto, risulta assolutamente necessario per evidenziare le pratiche didattiche deboli e "suggerire" quelle più adatte alla situazione di difficoltà/problema verificata (spesso, sono gli stessi Docenti a richiedere il supporto e l'intervento del dirigente).

Importante è **intervenire sulla continuità tra gli ordini**: funzionale sarebbe l'esperienza reciproca di modalità di pianificazione e svolgimento dell'attività didattica. Fondamentale la valorizzazione reciproca.

Necessario è curare l'informazione reciproca tra **Docenti a livello orizzontale**.

Condividere tutto con le persone delle quali mi fido. La **leadership diffusa** è positiva come strategia, **più persone fai crescere e meglio è**. "*Nel PNRR ho scelto persone completamente diverse dal mio consueto gruppo di lavoro*".

Rilevante diventa quindi trasmettere il **messaggio che sono le persone che fanno la differenza**.

IV.2.2 Dialogo con le figure di MM di sostegno e motivazione

Vi è tanta voglia di collaborare ma anche tanto **disagio nel vivere il rapporto con i colleghi**. Il **dialogo continuo con lo staff** è importante e va coltivato anche attraverso il dialogo individuale con le singole persone.

Attenzione al **lavoro di squadra**, al pari della **capacità di delegare** del DS, favorire un **buon clima di scuola per gli studenti** e un buon clima di lavoro **per il personale**.

Bisogna **fare leva sulla motivazione** dei Docenti per allargare la cerchia ma allo stesso tempo **far riferimento alle poche persone che sono disponibili**.

Controllare senza demotivare, perché nella scuola **il DS non può perdere assolutamente le persone**. Quindi è fondamentale **lavorare sulla relazione**, cercando di ingaggiare in profondità, facendo leva sulle caratteristiche personali.

Il DS non ha la possibilità di selezionare il personale o di incentivarlo adeguatamente per cui occorre lavorare sulla relazione.

Testimoniare uno **stile relazionale che possa contaminare anche le altre figure**.

Riconoscimento delle figure di MM: Il ruolo del dirigente è fondamentale nel dare rilevanza alle figure di sistema, promuovendone la riconoscibilità come soggetti delegati e dunque istituzionalizzati, sia all'interno dell'istituzione scolastica, sia nelle occasioni di incontro con gli stakeholder.

Un valore la possibile **diversità di visione su alcuni aspetti** di cui possono essere portatori i collaboratori: è importante non sceglierli a propria immagine e somiglianza, ma **integrare nel team**

di direzione diversi punti di vista per arrivare a fare sintesi prendendo decisioni dopo un **percorso di confronto** in cui si esaminano tutti gli aspetti implicati.

Nella fase di **mantenimento dell'incarico** occorre poi **vigilare su una eccessiva identificazione tra persona e ruolo**; nel tempo le situazioni si cristallizzano eccessivamente.

Occorre anche **lavorare per sostenere il lavoro d'insieme da parte dello staff**. Talora le varie figure faticano ad andare d'accordo, ognuno si ritaglia un proprio ruolo, è compito del DS **ricomporre una unitarietà dei processi gestionali ed educativi**, ad esempio esercitando un consapevole ruolo educativo nei confronti di tutti, non rinunciando mai a coinvolgerli.

IV.2.3 Mantenimento di difficili equilibri

Il DS sia sempre un bravo **equilibrista** per bilanciare istanze contrapposte.

Valutare quello che è giusto **delegare** e ciò che invece va tenuto per sé.

Quando il comportamento di un collaboratore appare essere fuori dalle aspettative/direttive del DS, capita che il suo intervento possa "irrigidirsi" e diventare nei fatti di tipo gerarchico-correttivo. Pare difficile trovare nella realtà quotidiana un punto definito di **equilibrio tra il dover verificare e controllare i delegati** (con la responsabilità comunque in capo al DS) e il voler **lasciarli agire** in modo autonomo e responsabilizzato.

IV.2.4 Interpretazione delle problematiche e guida

Insieme discutiamo i risultati e insieme cerchiamo di capire e questo crea una situazione di responsabilità. Abbiamo **bisogno dei dati**. Le **pratiche processuali** sono importanti. Comprendere la criticità, cercare di generare e rimodulare, fare un **cambiamento** più funzionale per arrivare ai nostri traguardi, anche in situazione di contestazioni e di resistenza, che ci sono sempre e sopraggiungono costantemente. Un **collegio che sia consapevole**, che parla, che si attiva, che dice la sua, contribuisce a conseguire una logica di processo. Stimolare tutti per fare in modo che **ognuno apporti la propria parte nel gruppo**, non solo in termini di idee, **ma di strumentazioni, buone pratiche da restituire nelle riunioni**.

C'è sempre bisogno di un **DS che si prenda la responsabilità**, altrimenti i collaboratori non vengono accettati.

Per un dirigente **fondamentale sapere tutto di tutti**, avere una visione totale anche se poi le situazioni possono benissimo essere seguite dai collaboratori. Ciò ovviamente comporta dei **rischi** poiché gli altri per inesperienza, interesse proprio possono prendere delle decisioni che tu non avresti mai preso; c'è bisogno che **qualcuno indirizzi nel modo giusto** e questo è fondamentale. Fare in modo che **nello staff maturi la visione**, che non è del DS ma va **ricercata nella scuola stessa**, va costruita insieme e condivisa. Importante **legare le persone non a sé, ma alla visione strategica della scuola tutta**, e alla prospettiva complessiva della scuola pubblica italiana

"Ho inserito nei documenti di programmazione dei dipartimenti non la voce 'problematiche', ma 'buone pratiche da condividere'; (infatti non si condividono le problematiche ma le pratiche di soluzione). [...] Sono ora più collaborativi tra di loro".

IV.2.5 Gestione dei feedback

Il DS deve preoccuparsi di **dare e ricevere feedback** attraverso un rapporto costante (colloqui individuali, e-mail, incontri di staff...).

Le **modalità per dare riscontri e feedback ai collaboratori** durante l'incarico dipendono dal tipo di situazione critica (interna o con genitori/esterni) e dal livello di criticità di eventuali casi delicati.

I Collegi Docenti diventano spesso rituali con relazioni che nessuno ascolta. Il **feedback** si ha con l'**interlocuzione** periodica con le figure e i gruppetti ristretti. Con loro ci si confronta su cosa è andato bene, male e cosa dobbiamo fare per migliorare. La **rendicontazione diventa positiva** anche nei momenti informali del confronto, la formalizzazione la riduce a mero adempimento.

La **presenza del dirigente scolastico nelle commissioni e nei gruppi** è significativa per il ruolo di guida e anche per la possibilità di **svolgere direttamente il monitoraggio** sull'andamento dei lavori, oltre che sul funzionamento delle stesse figure di sistema.

Modalità efficaci per **ricevere e dare riscontri** in relazione all'attivazione di comportamenti organizzativi e relazionali efficaci, finalizzati anche al raggiungimento degli obiettivi strategici: operare leadership collaborativa, di fiducia, di riconoscimento delle capacità dei collaboratori e di condivisione:

- tenere sempre le **porte aperte e favorire lo scambio continuo con le funzioni di sistema**, affinché questo modo di relazionare diventi anche il loro nei confronti degli altri insegnanti.
- favorire lo scambio e la **collaborazione fra le funzioni strumentali**, in modo che le loro azioni per la realizzazione del PTOF siano coordinate e coerenti.
- la **fiducia deve essere tale da consentire anche l'accettazione delle critiche costruttive** finalizzate alla realizzazione della mission.
- la **modalità relazionale sempre disponibile e presente del dirigente scolastico** diffonde l'idea dell'impegno nel miglioramento della scuola, e **rappresenta un modello per le figure di sistema**, che a loro volta sono modello per gli altri insegnanti, i quali sono un modello per gli studenti.

IV.3 Su quali aspetti vorreste intervenire

(oltre alle aspettative di tutti del superamento dei vincoli strutturali quali: contratto, organi collegiali, ruolo sindacato, formazione obbligatoria, risorse finanziarie per il riconoscimento...)

- Ci vorrebbero **professionalità formate e valorizzate**. Il nostro ruolo, ad oggi, resta la gestione della complessità e l'individuazione delle persone più adatte a ricoprire determinati ruoli. Chi si rende disponibile va **incoraggiato, accompagnato, seguito, consigliato**. (valorizzazione e motivazione)
- L'aspetto rilevante risulta essere quello della **formazione**, inteso come processo indispensabile al fine di poter contare su personale in grado di affrontare le numerose sfide che attendono la scuola; l'attribuzione di una funzione dovrebbe essere correlata ad una formazione obbligatoria per quel ruolo.
- Riproporre una **formazione di questo tipo** (strumento del focus group) **anche alle figure di staff per** valorizzarne idee e proposte.
- Prevedere una **formazione specifica su modelli organizzativi complessi** (gestione dei gruppi, analisi di sistemi complessi, strumenti per leggere il contesto...).
- È indispensabile un percorso di **formazione/affiancamento del DS per poter far crescere e rendere più autonome queste figure**.

- Avere **leve dirette per la valorizzazione**, occorre riconoscimento ufficiale, ora è ufficiosa.
- Ci vuole il **distacco**, anche dalle classi.
- Importanza di **coinvolgere i giovani, i neoassunti**.
- Sugli **aspetti più decisionali occorrerà valutare ulteriori soluzioni e strumenti**.
- Considerare in queste figure: **competenza, onestà, impegno**.
- **Connettere le persone** per trasformare le isole operative, in arcipelaghi collaborativi.
- Va guardata in modo **positivo la nascita di figure con ruoli specifici e riconoscibili**;
- Occorre **un bilanciamento tra riconoscimento di figure di middle management e istituzionalizzazione eccessiva dei ruoli**.
- Essere per primi noi dirigenti scolastici gli **agenti del cambiamento**.
- Ammettere con grande umiltà errori e difficoltà, la fatica, la nostra umanità e l'incapacità di **non poter sempre da soli risolvere tutte le situazioni problematiche**.
- La realizzazione di questi obiettivi non dovrebbe essere qualcosa di superficiale, legata solo ai risultati scolastici, dovrebbe prevedere un passo ulteriore e più profondo, che mi piacerebbe condividere con voi, ovvero quello di chi **come dirigente scolastico acquisisce consapevolezza, esce dalla visione egocentrica per approdare alla condivisione** (non come mero atto dovuto o mansione in più da compiere, ma come atto cosciente), alla leadership diffusa.
- **Bisogna mirare a un livello di engagement valoriale**; le competenze vengono apprese in un secondo momento.
- **Riflessione**: la nostra visione cosa ci mette in evidenza nella scelta delle figure?
- Serve più **ottimismo**, più capacità di non problematizzare dal nulla; alcuni vedono tutti i problemi, mentre serve proporre le soluzioni.
- Per la **valorizzazione**, attenzione al bagaglio di crescita della persona e alla leadership che viene acquisita dal DS, così matura esperienza e apre scenari, la capacità di instaurare relazioni verso l'esterno come insieme di opportunità interessanti.
- Un **buon riconoscimento economico**, PNRR con fondo per collaborazioni oltre al FIS.
- Avere tempo ed essere più esperti per la **gestione strategica delle figure di sistema**.
- Più **attenzione alle caratteristiche personali** delle figure di sistema. **Guardare alle potenzialità** delle persone, dare fiducia, esserci.

Aspetti su cui i dirigenti vorrebbero porre **attenzione nell'individuazione e nella valorizzazione** di queste nuove figure: il riconoscimento giuridico, la formazione su competenze comunicative e relazionali, la condivisione del progetto strategico della scuola, la capacità di fare squadra, il possesso di buone competenze sul piano educativo ancor prima che su quello organizzativo, equilibrio nella gestione della classe e nei rapporti interpersonali, capacità di autocontrollo nelle situazioni di forte pressione. Ma anche la necessità di **ammettere con grande umiltà errori e difficoltà, la fatica**, l'umanità e l'incapacità di poter sempre da soli risolvere tutte le situazioni problematiche.

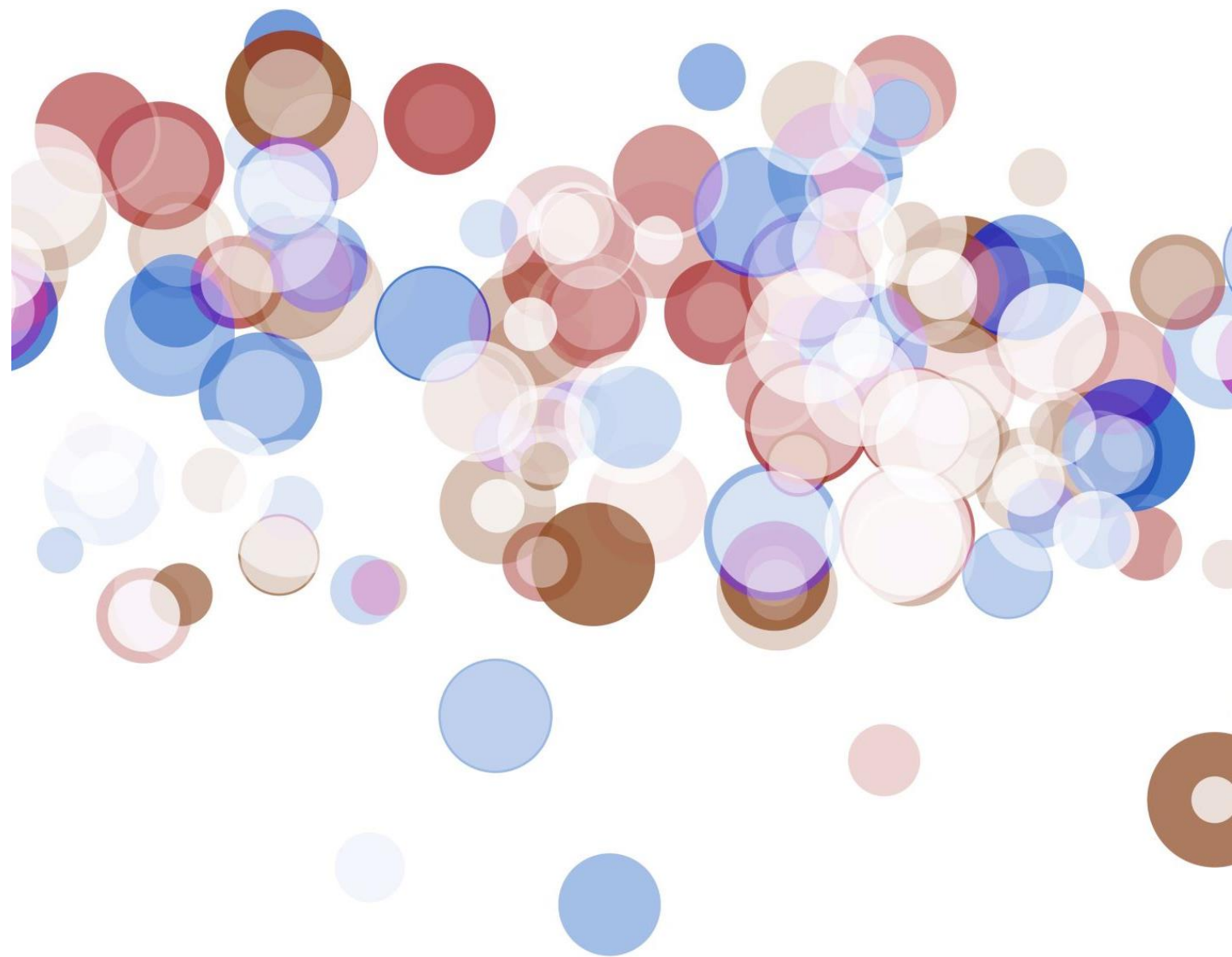
Management Innovation and Educational Leadership Evaluation (M.I.E.L.E.)

**PROGETTO DI FORMAZIONE PER DIRIGENTI
SCOLASTICI DELL'EMILIA-ROMAGNA**

FONDAZIONE MAST

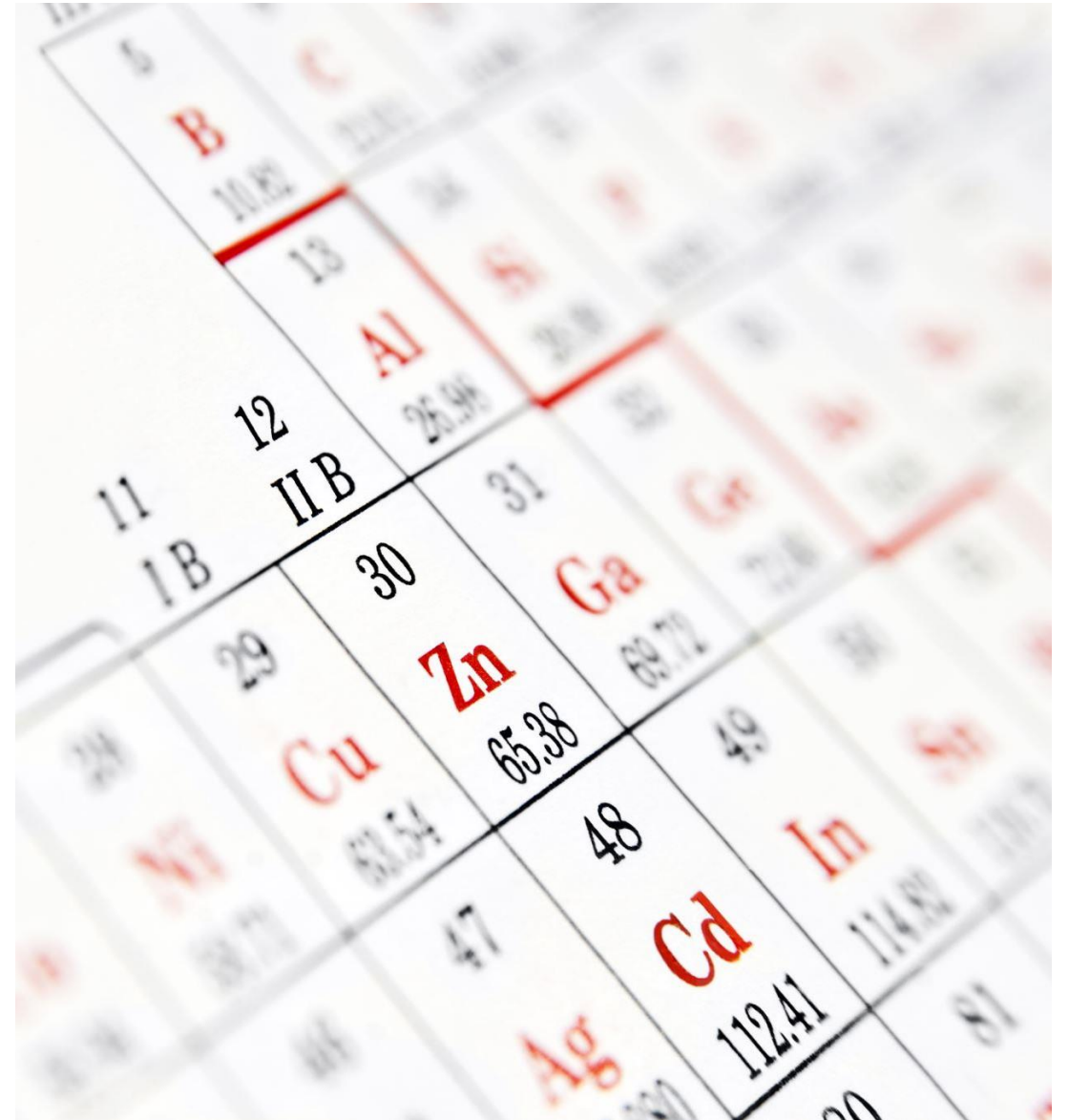
BOLOGNA

25 settembre 2023



Esiti del questionario su La scuola come learning organization

- Numero Risposte: 118
- Escluse (1 non accosente / 9 vuoti): 110

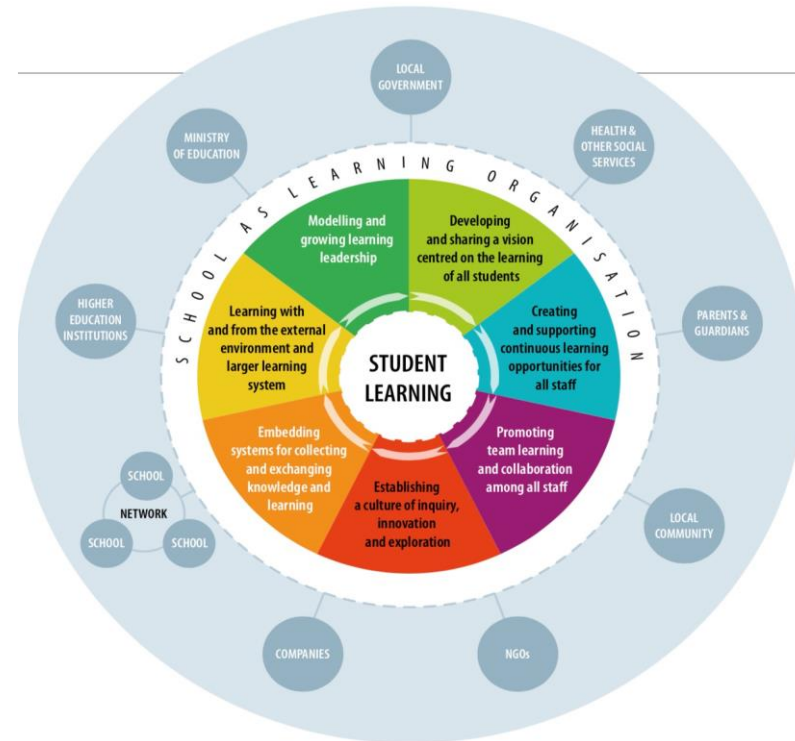


Questionario iniziale (e finale) sulla percezione della propria scuola come «Professional learning Community»

Sviluppare la leadership delle scuole

Imparare con e dagli attori dell'ambiente esterno e da più ampi sistemi di apprendimento

Sviluppare sistemi che favoriscono il trasferimento di conoscenza professionale



Promuovere una cultura di ricerca, sperimentazione e innovazione

Sviluppare una visione condivisa centrata sugli apprendimenti degli studenti

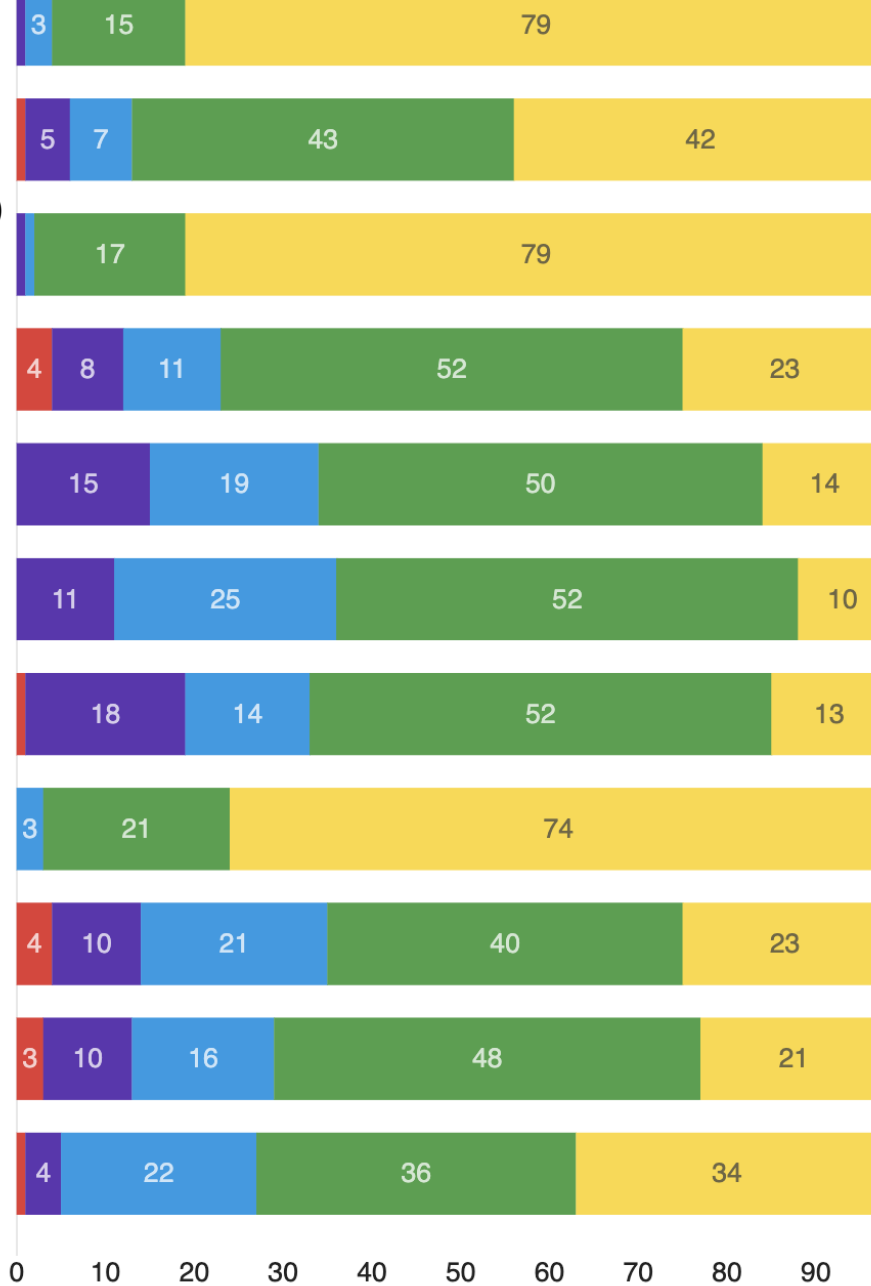
Creare e supportare opportunità di apprendimento continuo del personale

Promuovere l'apprendimento di gruppo e la collaborazione tra il personale

Visione condivisa centrata sull'apprendimento di tutti gli studenti

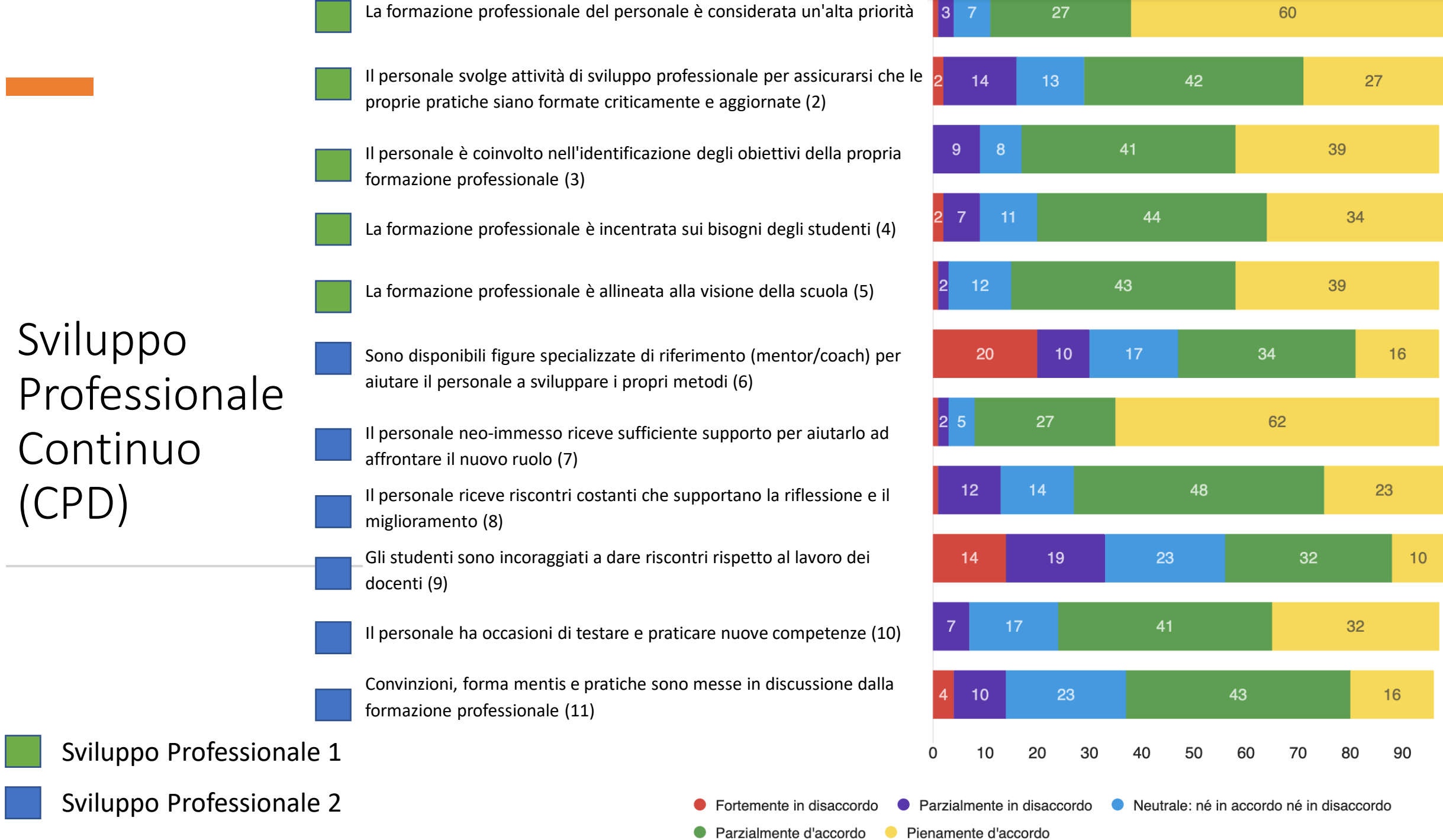
- La visione della scuola punta a migliorare i risultati cognitivi e socio-emotivi dello studente, incluso il suo benessere (1)
- La visione della scuola enfatizza la preparazione degli studenti al futuro in un mondo che cambia (2)
- La visione della scuola è inclusiva, abbraccia tutti gli studenti, tenendo conto delle differenze di background socio economico e culturale (3)
- Le attività di insegnamento e gli ambienti di apprendimento sono costruiti a partire dalla visione della scuola (4)
- La visione della scuola è compresa e condivisa da tutto il personale impiegato nella scuola (5)
- Il personale è ispirato e motivato a trasformare la visione della scuola in realtà (6)
- Tutto il personale è coinvolto nello sviluppo della visione della scuola (7)
- La leadership della scuola è coinvolta nello sviluppo della visione della scuola (8)
- Gli studenti sono invitati a contribuire alla formazione della visione della scuola (9)
- Le famiglie sono invitate a contribuire alla formazione della visione della scuola (10)
- Gli stakeholder esterni sono invitati a supportare la definizione della visione della scuola (11)

- Visione 3
- Visione 2
- Visione 1



● Fortemente in disaccordo
 ● Parzialmente in disaccordo
 ● Neutrale: né in accordo né in disaccordo
● Parzialmente d'accordo
 ● Pienamente d'accordo

Sviluppo Professionale Continuo (CPD)

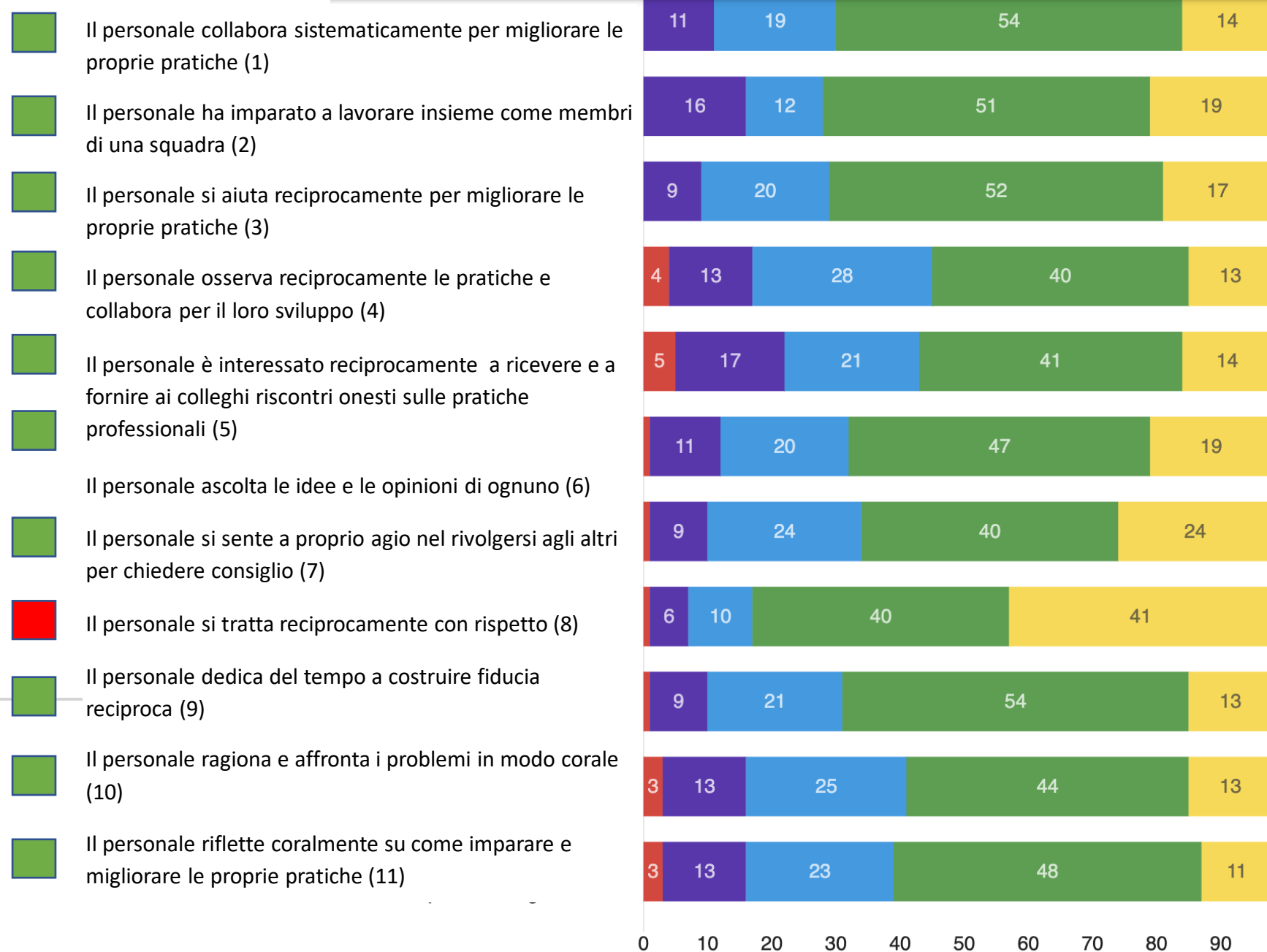


■ Sviluppo Professionale 1

■ Sviluppo Professionale 2

● Fortemente in disaccordo
 ● Parzialmente in disaccordo
 ● Neutrale: né in accordo né in disaccordo
● Parzialmente d'accordo
 ● Pienamente d'accordo

Apprendimento di Gruppo e Collaborazione del Personale



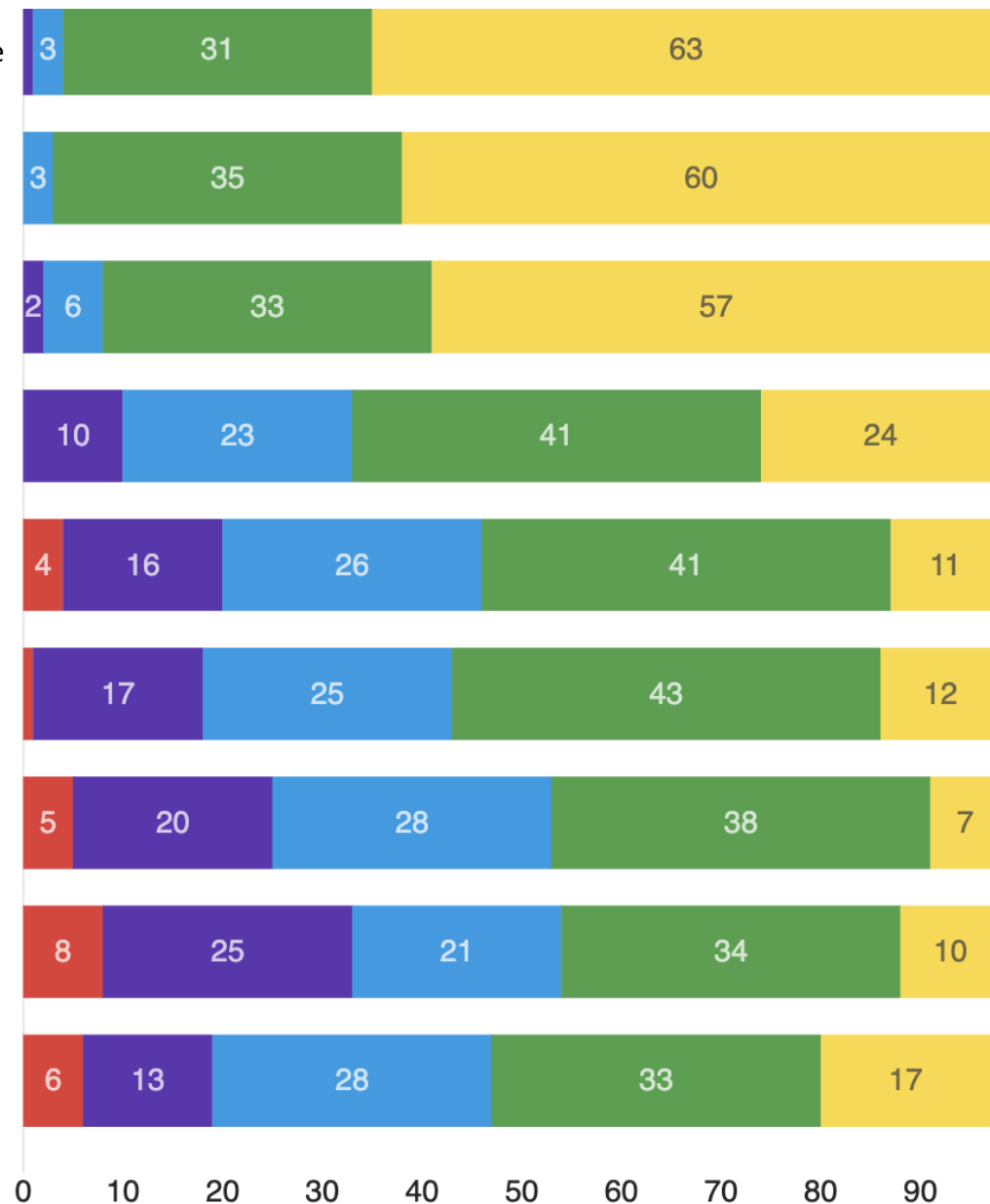
■ Apprendimento di Gruppo
■ Escluso

● Fortemente in disaccordo
 ● Parzialmente in disaccordo
 ● Neutrale: né in accordo né in disaccordo
● Parzialmente d'accordo
 ● Pienamente d'accordo

Orientamento alla ricerca, sperimentazio ne e innovazione

- Il personale è incoraggiato a sperimentare e ad innovare le proprie pratiche (1)
- Il personale è incoraggiato a prendere l'iniziativa (2)
- Il personale riceve supporto nell'affrontare situazioni nuove e a prendere rischi calcolati (3)
- Il personale dedica del tempo ad esplorare un problema prima di agire (4)
- Il personale si dedica all'indagine (es. pone domande, raccoglie e utilizza evidenze per decidere come cambiare le pratiche e valutarne l'impatto) (5)
- Il personale è aperto a pensare e ad agire in modo differente (6)
- Il personale è aperto al fatto che altri mettano in discussione le proprie convinzioni, opinioni e idee (7)
- Il personale discute apertamente dei fallimenti al fine di imparare da essi (8)
- I problemi sono visti come opportunità per imparare (9)

- Orientamento 1
- Orientamento 2



- Fortemente in disaccordo
- Parzialmente in disaccordo
- Neutrale: né in accordo né in disaccordo
- Parzialmente d'accordo
- Pienamente d'accordo

Sistemi organizzativi per la raccolta e lo scambio di conoscenze tra il personale

I piani di sviluppo della scuola (PTOF, Piani di miglioramento) si basano sull'autovalutazione permanente e sono aggiornati regolarmente almeno una volta all'anno (23)

Esistono meccanismi organizzativi strutturati di dialogo e di condivisione di conoscenze tra il personale (42)

Vengono raccolte evidenze per misurare l'avanzamento verso gli obiettivi e identificare le lacune nelle performance della scuola (43)

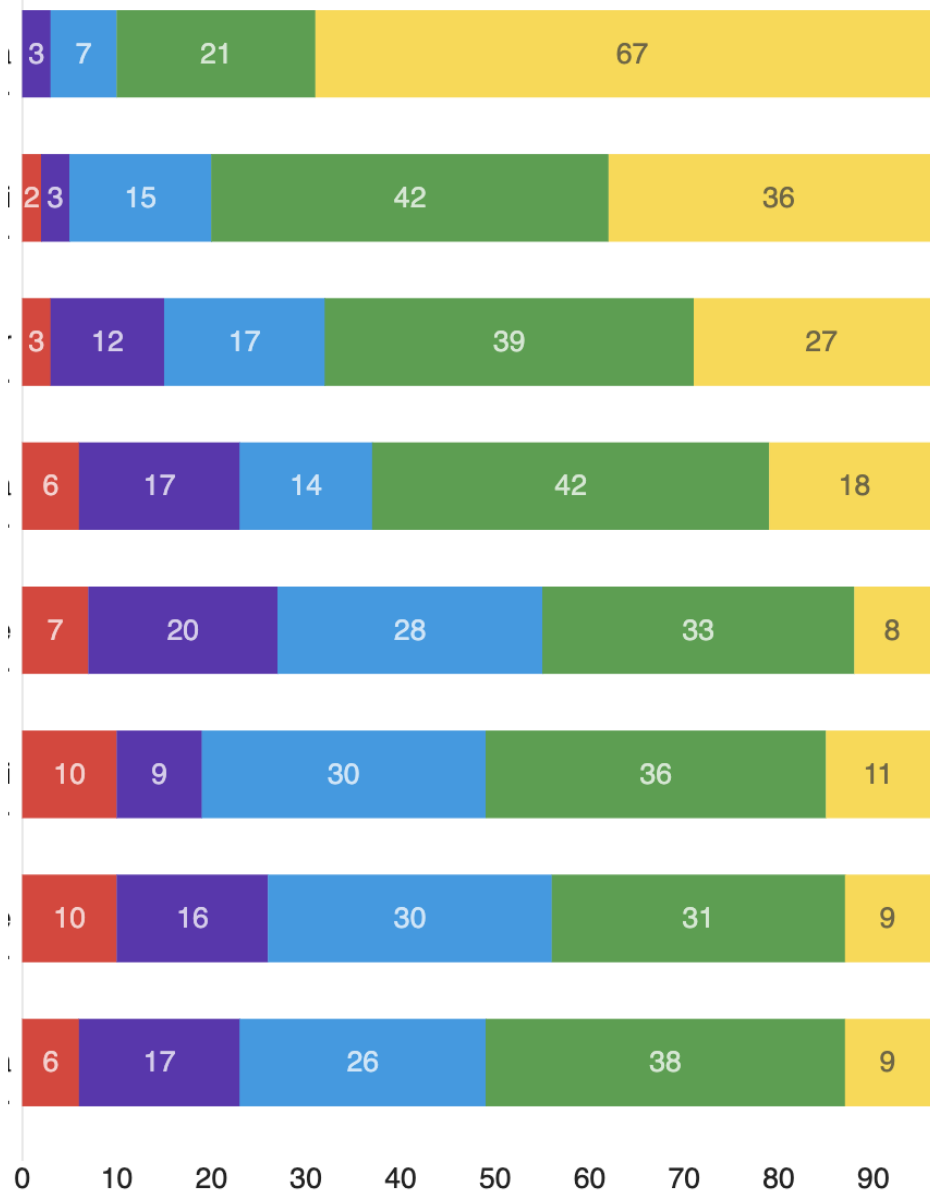
Il personale analizza e utilizza sistematicamente dati sugli studenti e gli apprendimenti per migliorare le proprie pratiche (44)

Il personale utilizza evidenze che sono frutto della ricerca per migliorare le proprie pratiche (45)






Il personale analizza esempi di buone pratiche, ma anche di pratiche fallimentari per imparare da esse (46)

Il personale impara come analizzare e utilizzare i dati per migliorare le proprie pratiche (47)

Il personale discute e verifica regolarmente che le azioni abbiano avuto l'impatto atteso e cambia rotta se necessario (48)



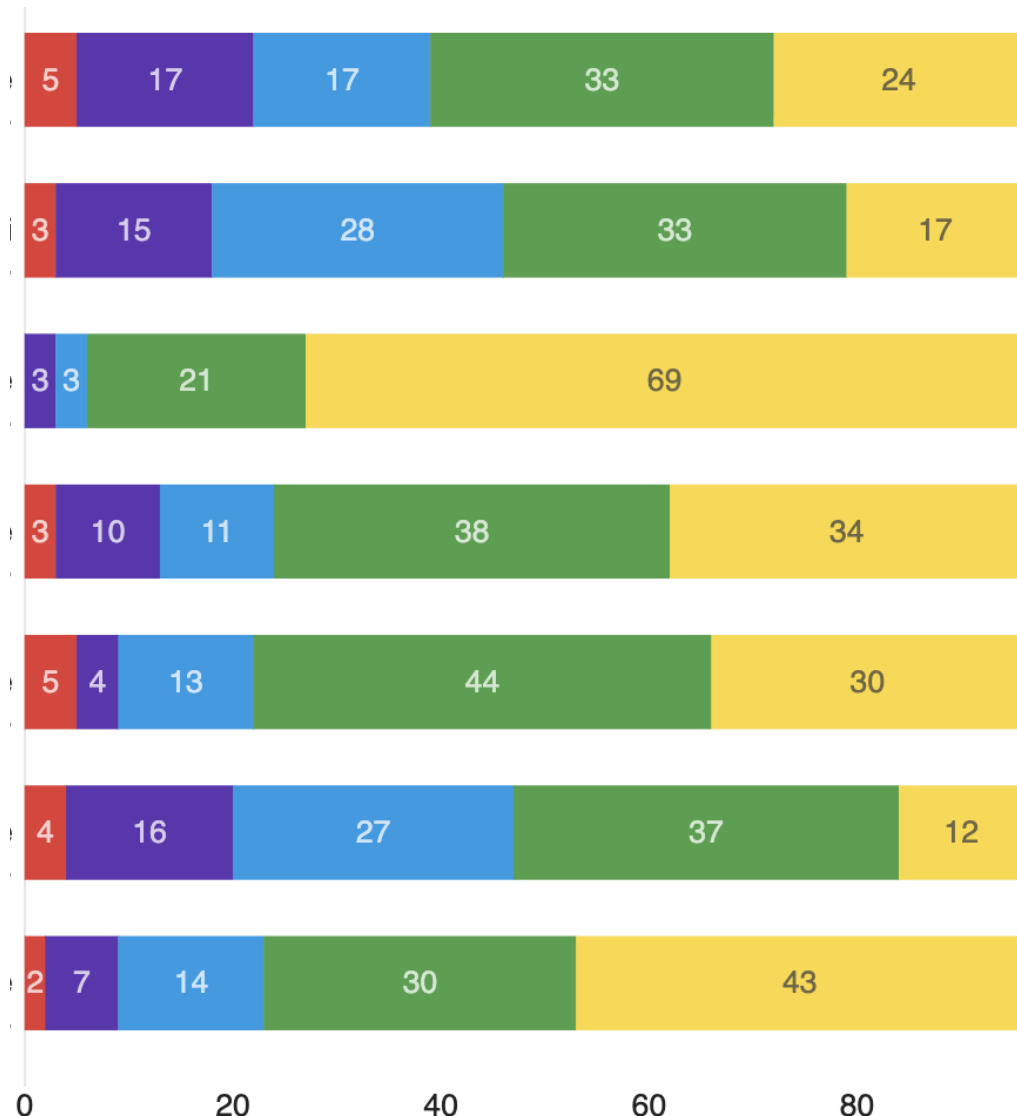
 Sistemi di Scambio Conoscenza

 Fortemente in disaccordo
  Parzialmente in disaccordo
  Neutrale: né in accordo né in disaccordo
 Parzialmente d'accordo
  Pienamente d'accordo

Apprendere con e dall'ambiente esterno

- Opportunità e minacce esterne alla scuola sono monitorate con costanza per migliorare le pratiche (1)
- Genitori/tutori sono partner dei processi educativi e organizzativi della scuola (2)
- Il personale collabora attivamente con i servizi sociali e sanitari per rispondere meglio ai bisogni degli studenti (3)
- Il personale collabora attivamente con le università e i centri di ricerca per intensificare l'apprendimento di personale e studenti (4)
- Il personale collabora attivamente con altri partner esterni (istituzioni di alta formazione, fondazioni, associazioni, ecc.) per intensificare l'apprendimento di personale e studenti (5)
- Il personale collabora, impara e condivide conoscenze col personale di altre scuole (6)
- La scuola nel suo insieme è coinvolta in reti o collaborazioni con altre scuole, imparando reciprocamente dalle buone pratiche (7)

■ Apprendimento Ambiente Esterno



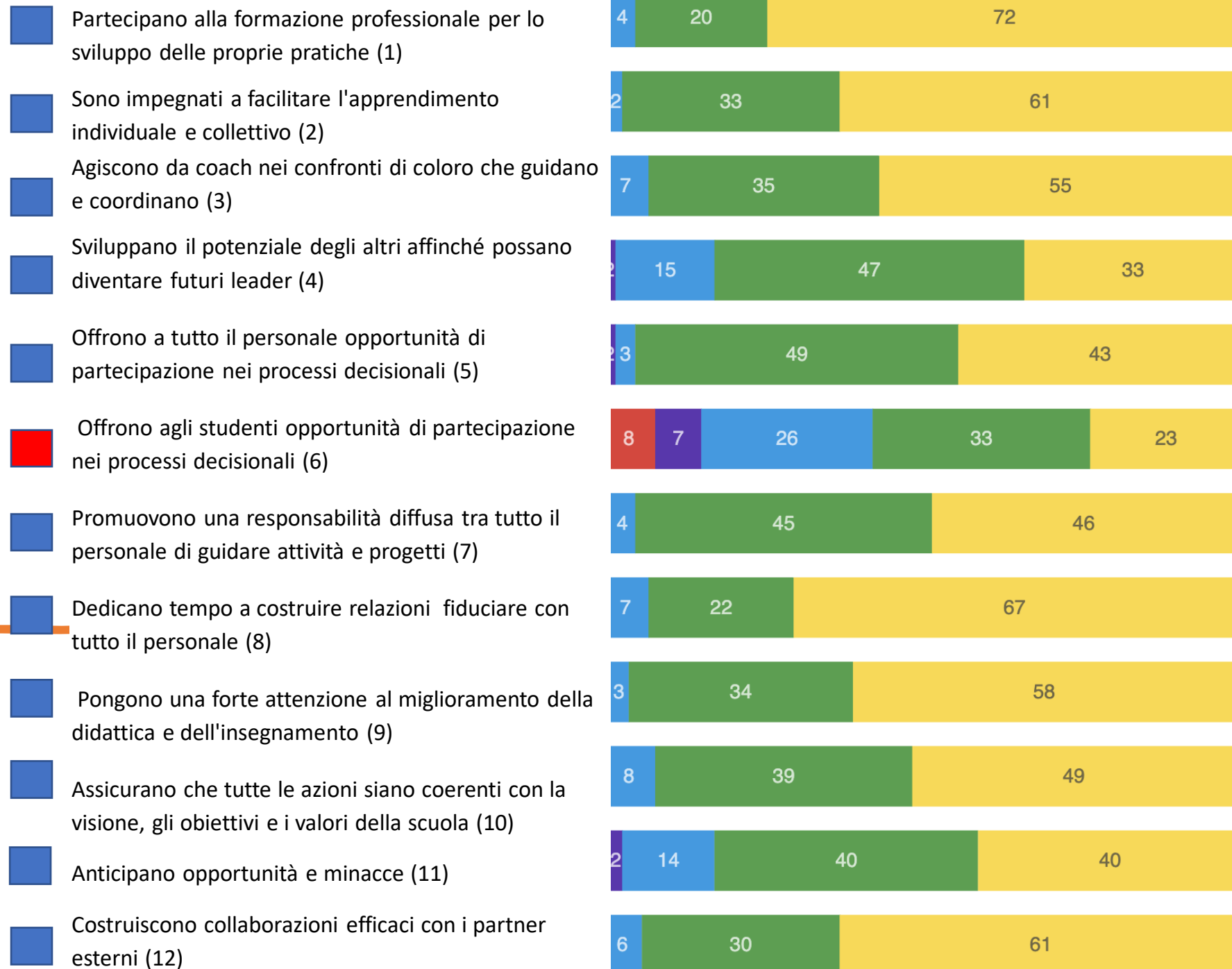
● Fortemente in disaccordo
 ● Parzialmente in disaccordo
 ● Neutrale: né in accordo né in disaccordo
● Parzialmente d'accordo
 ● Pienamente d'accordo

I leader (DS, delegati del DS e funzioni strumentali)...

Distributed Leadership per l'apprendimento

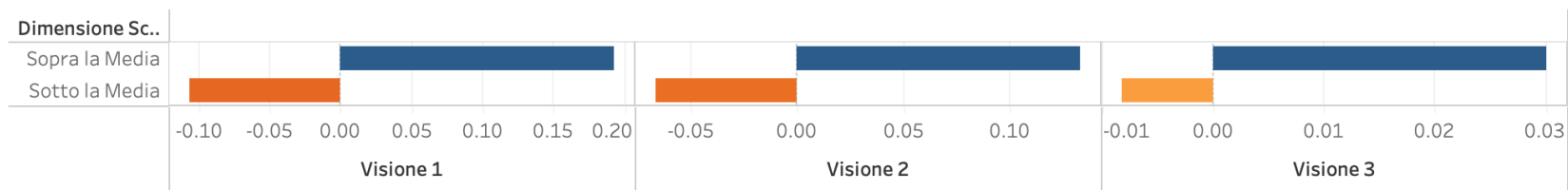
Leadership

Escluso

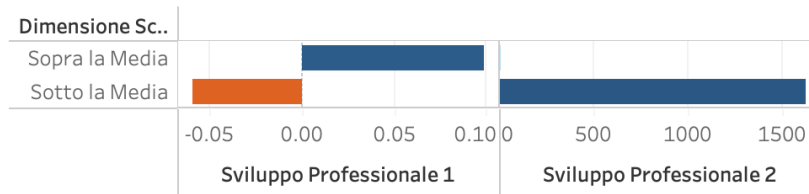


Dimensione Scuola

Visione



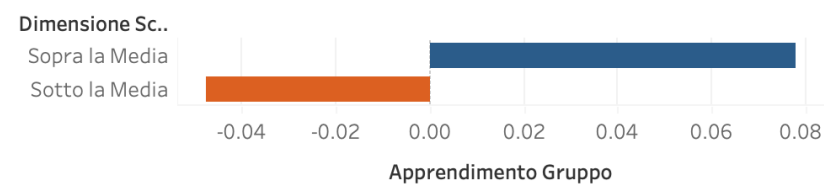
Sviluppo Professionale



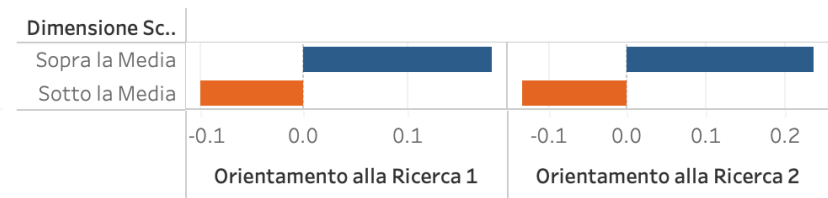
Sistemi Conoscenza Personale



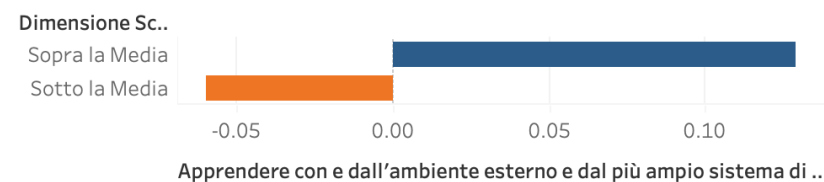
Apprendimento Gruppo



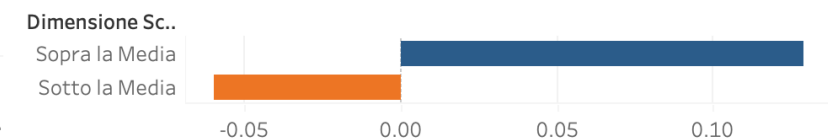
Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno

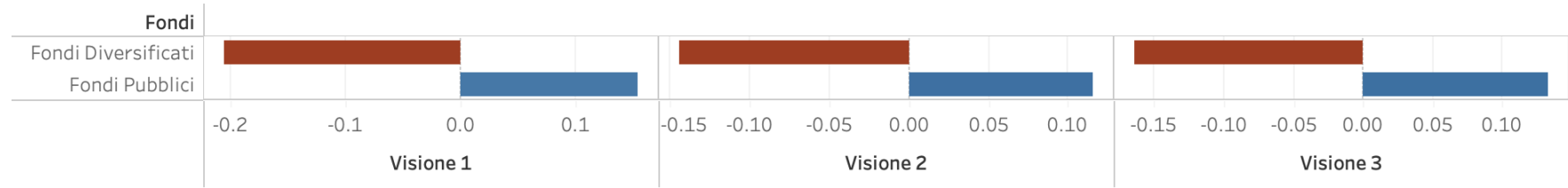


Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento

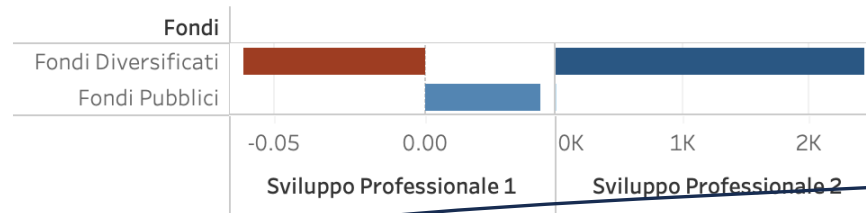


Fondi

Visione



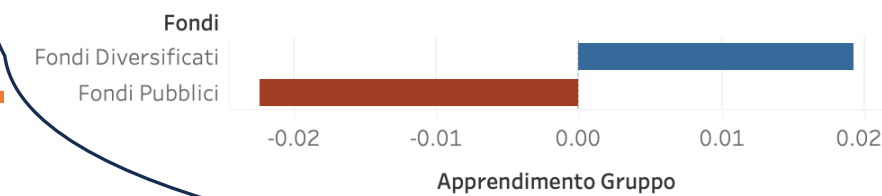
Sviluppo Professionale



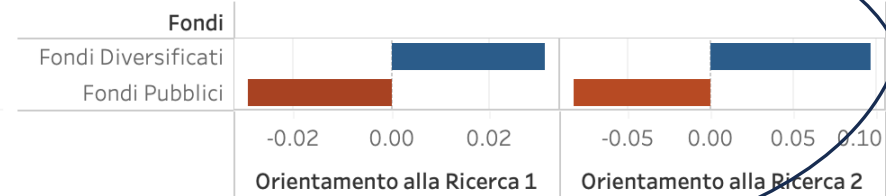
Sistemi Conoscenza Personale



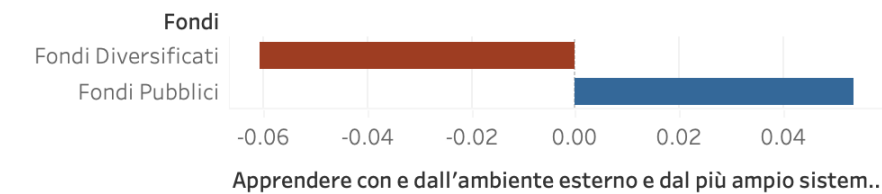
Apprendimento Gruppo



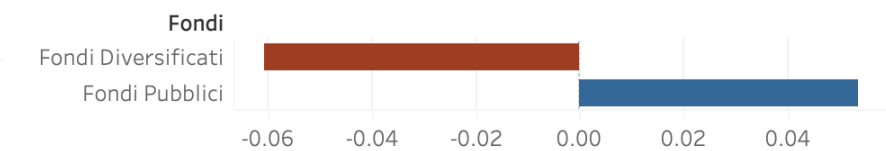
Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno

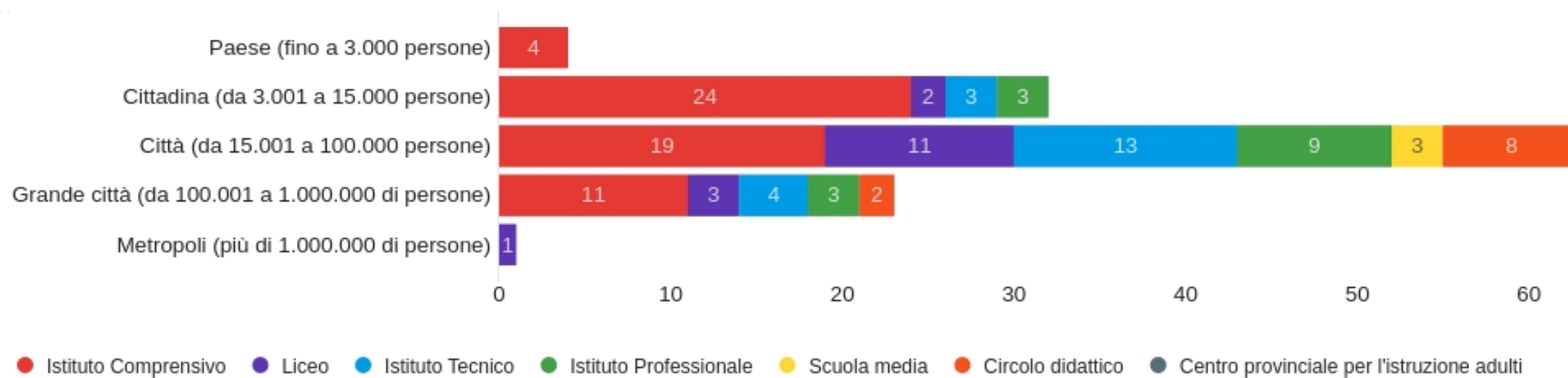


Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento



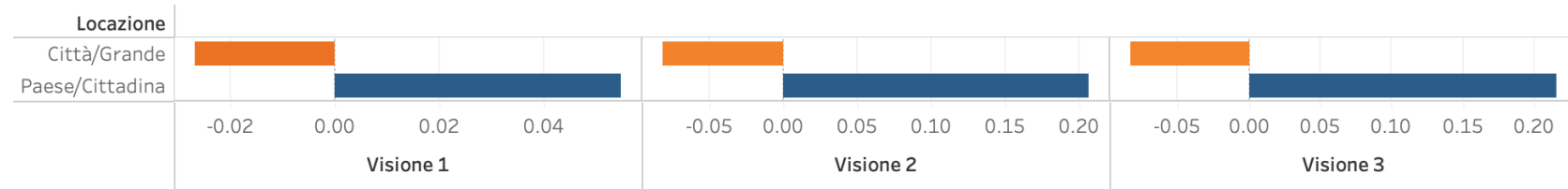
Sede principale della scuola

Q1.9 - Quale localizzazione tra le seguenti descrive meglio la sede principale della tua scuola?

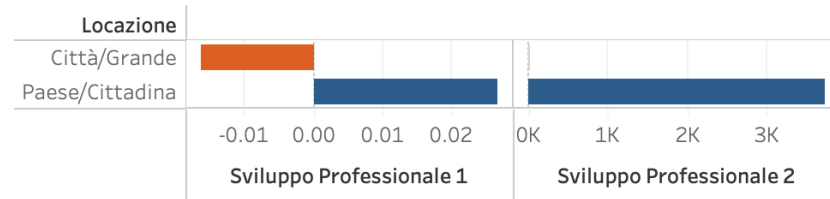


Localizzazione geografica

Visione



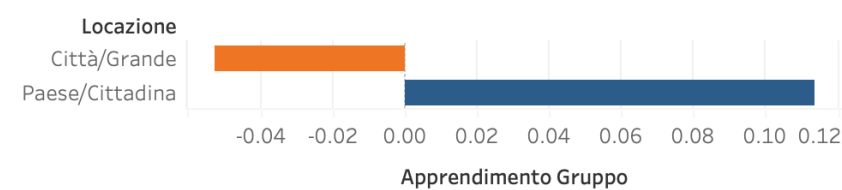
Sviluppo Professionale



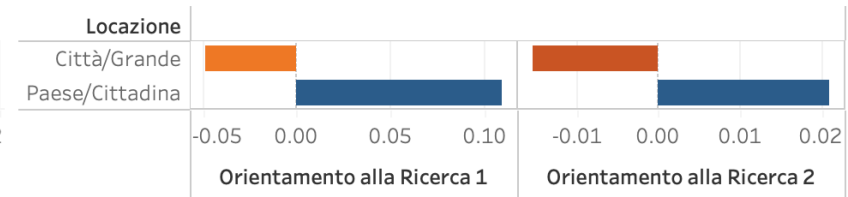
Sistemi Conoscenza Personale



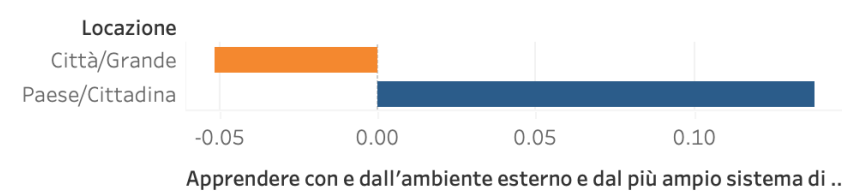
Apprendimento Gruppo



Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno



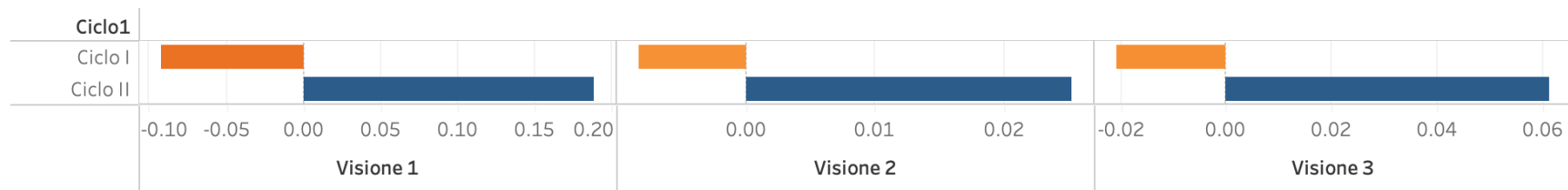
Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento



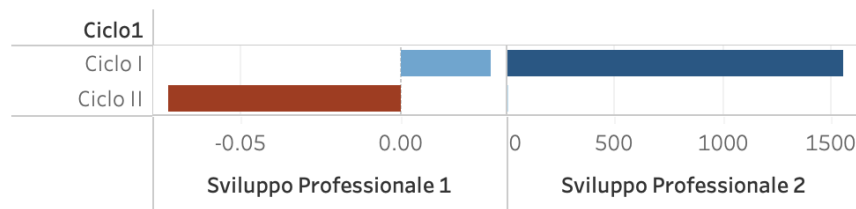
Ciclo



Visione



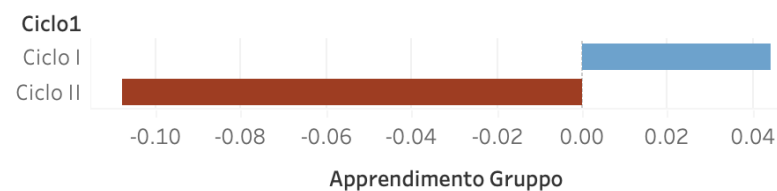
Sviluppo Professionale



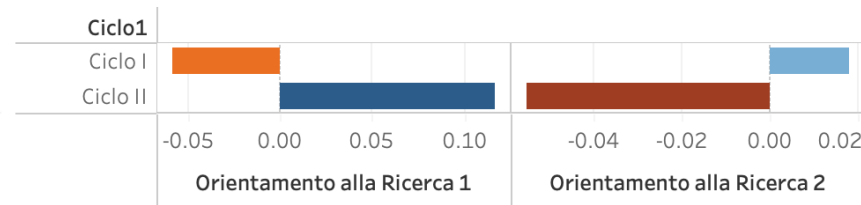
Sistemi Conoscenza Personale



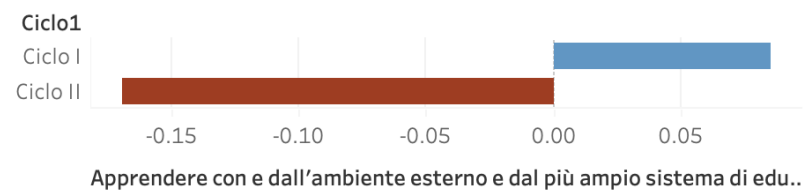
Apprendimento Gruppo



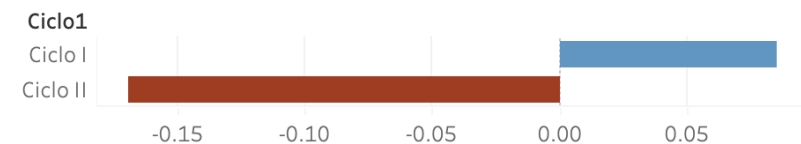
Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno

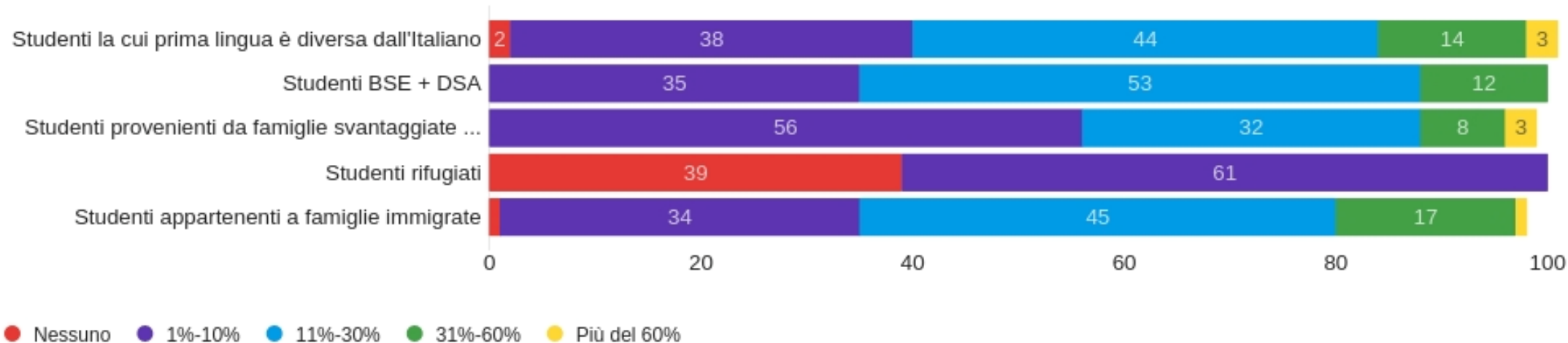


Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento



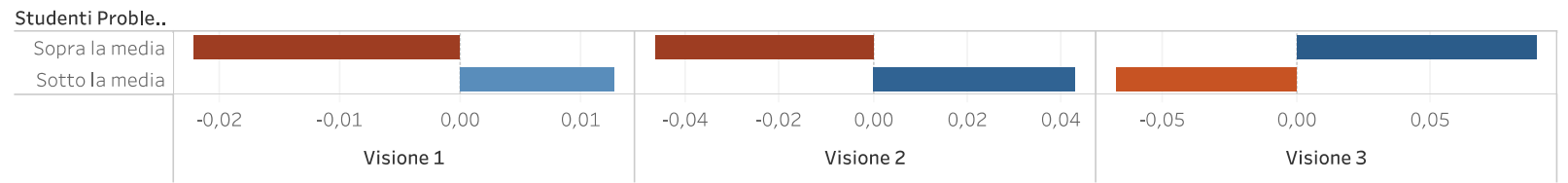
Studenti

Q1.14 - Si prega di indicare in modo approssimativo la percentuale di studenti nell...

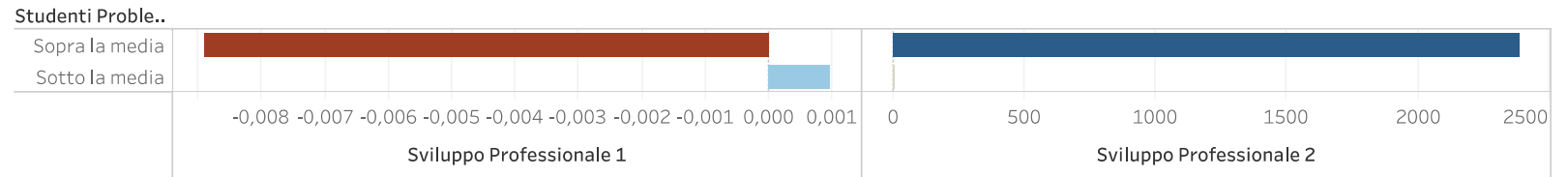


Studenti speciali

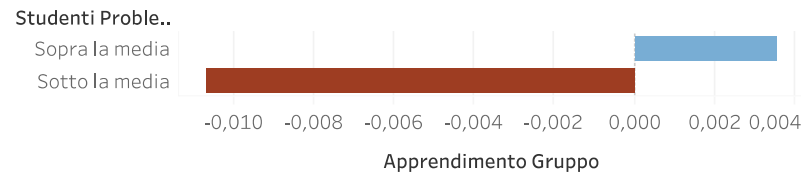
Visione



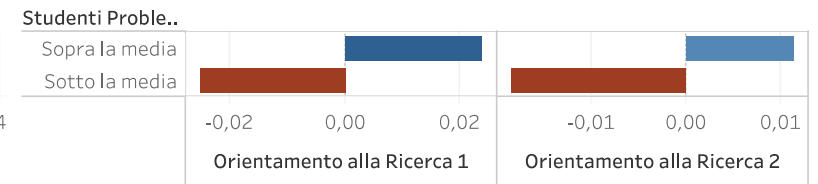
Sviluppo Professionale



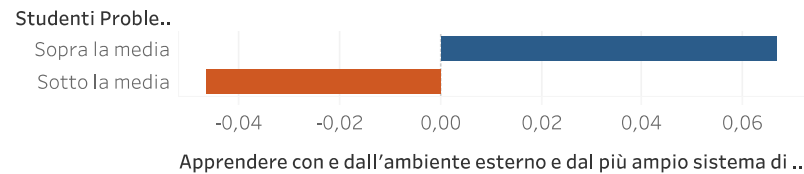
Apprendimento Gruppo



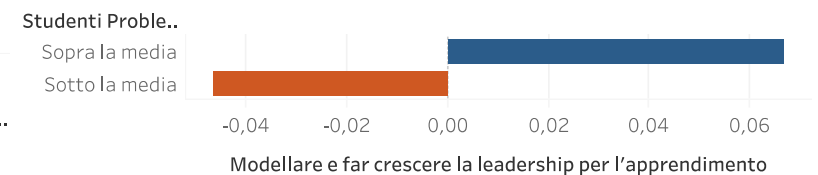
Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno

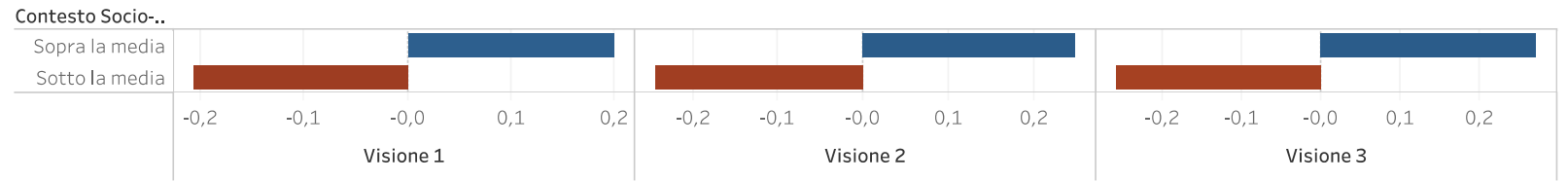


Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento

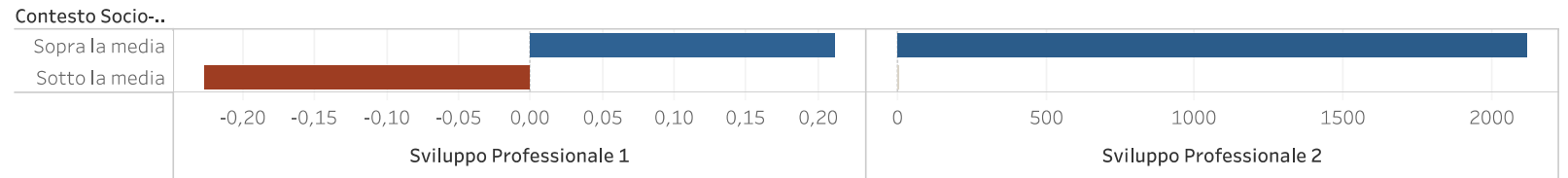


Contesto Socio-Economico

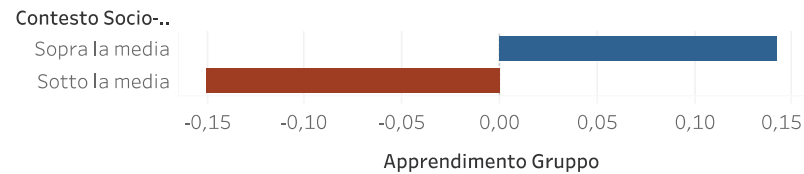
Visione



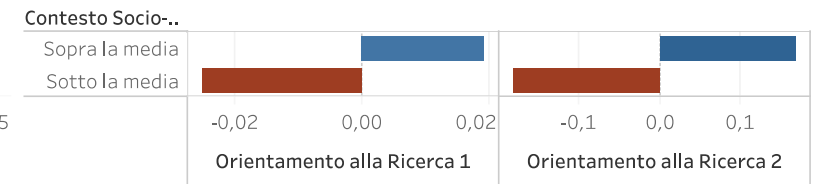
Sviluppo Professionale



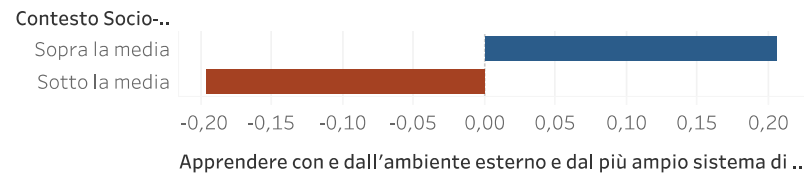
Apprendimento Gruppo



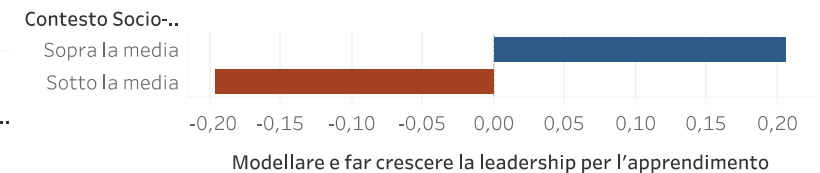
Orientamento alla Ricerca



Apprendere con e dall'ambiente esterno



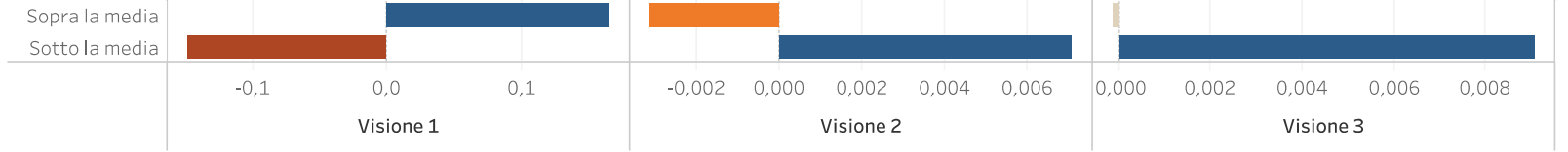
Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento



Anni Dirigente Scuola

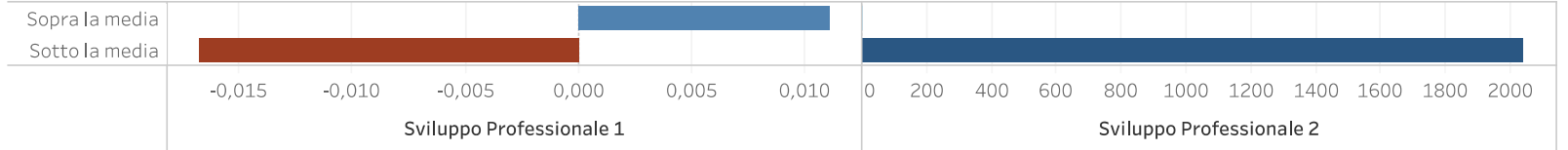
Visione

Anni Dirigente ..



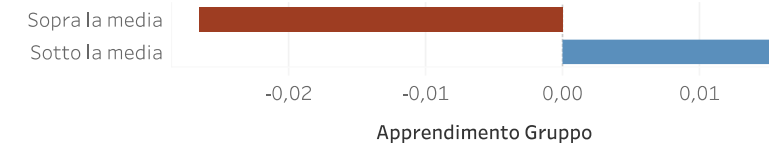
Sviluppo Professionale

Anni Dirigente ..



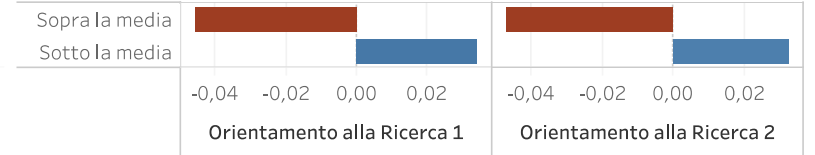
Apprendimento Gruppo

Anni Dirigente ..



Orientamento alla Ricerca

Anni Dirigente ..



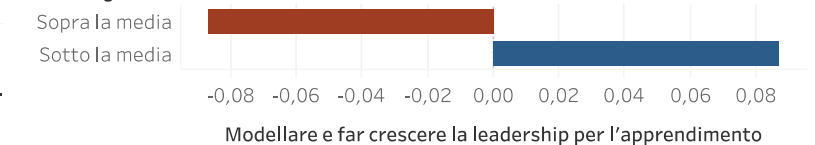
Apprendere con e dall'ambiente esterno

Anni Dirigente ..



Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento

Anni Dirigente ..





Management Innovation & Leadership Evaluation (M.I.E.L.E.)

A cura di DISA & USRER

Struttura del percorso e protagonisti

Tre pilastri formativi per la promozione di una *Professional Learning Community (PLC)*

- **Il mio essere leader per l'apprendimento**
- **La visione educativa della scuola e la progettualità strategica**
- **Il middle management e la leadership distribuita**

Tre focus group laboratoriali

15 Dirigenti Tutor reclutati attraverso selezione pubblica

7 Osservatori

- Bombardi, Elmadhi, Fochi, Nicolosi, Pagliuca, Peccolo, Silvestri

198 Dirigenti corsisti (circa 13 DS per ogni tutor)

Di Massa Giuseppina

Pavoni Ombretta

Fabbri Rossella

Camporesi Lorella

Berardi Franca

Olivetti Susi

Massarenti Carla

Giovanetti Stefania

Vaccari Luigi

Morini Giovanna

Favari Simona

Santoro Adriana

Rusciano Marianna

Ruscelli Marco

Stamboulis Electra

Tre pilastri formativi per la promozione di una **Professional Learning Community (PLC)**



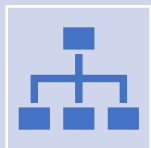
**Il mio essere leader per
l'apprendimento**

Etica e Tratti personali dei leader di
successo



**La visione educativa della scuola
e la progettualità strategica**

Pratiche di management strategico



**Il middle management e la
leadership distribuita**

Organizzazione e leadership per sostenere il
cambiamento strategico

Il percorso formativo



Materiali didattici per lo studio individuale in preparazione della raccolta dei casi spunto



Schede preliminari per la raccolta dei casi spunto sviluppati dai dirigenti corsisti (circa $3 \times 198 = 594$)



Sintesi dei casi spunto da parte dei tutor e restituzione al gruppo di ricerca ($3 \times 15 = 45$)



Definizione da parte del gruppo di ricerca delle schede a supporto della conduzione dei focus group laboratoriali ($3 \times 3 = 9$)



Relazione finale del focus group a cura dei tutor con il supporto degli osservatori ($3 \times 15 = 45$)



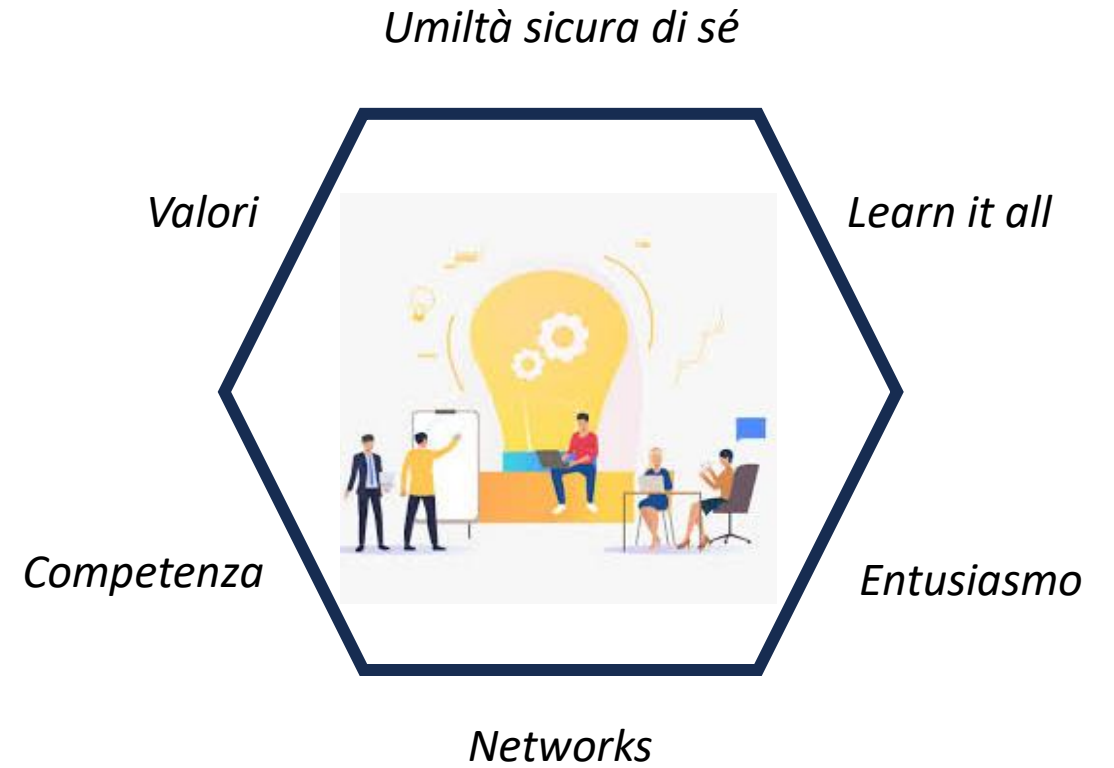
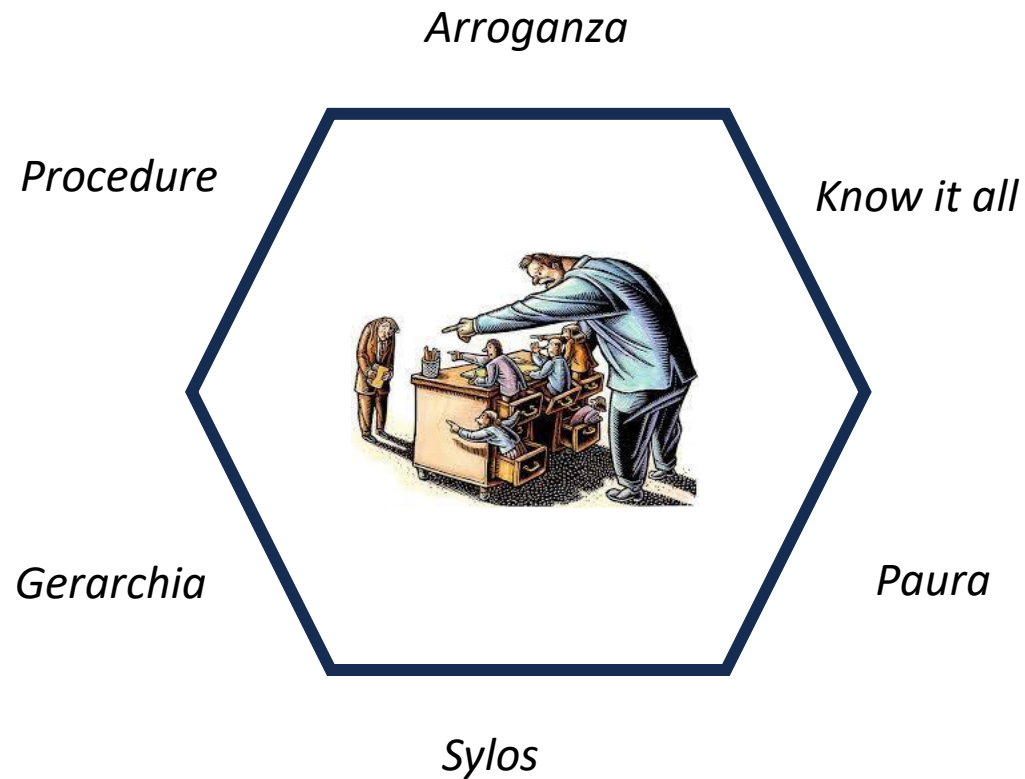


Take at home

- Sviluppo di **conoscenze teorico-pratiche** su tre pilastri formativi della figura del DS in Italia
- Processo di **autoriflessione strutturata** su approcci, pratiche e strumenti di leadership e management nella scuola (problematizzazione individuale su casi pratici guidata dai concetti teorici: consapevolezza, capacità critiche, messa in discussione...)
- Confronto e condivisione di stili e pratiche di leadership, approcci al problem solving, capacità di gestire la complessità... (**apprendimento collaborativo**)
- Sviluppo di un modello di **decision-making partecipativo e di responsabilizzazione collettiva**
- Acquisizione di un **metodo di conduzione del lavoro di gruppo** (metodologia del focus group replicabile dai DS all'interno delle proprie realtà scolastiche)
- Promozione di una **forma mentis focalizzata sulla metacognizione** per l'analisi degli impatti prodotti dalle proprie azioni di leadership (monitoraggio, ricostruzione, sense-making)



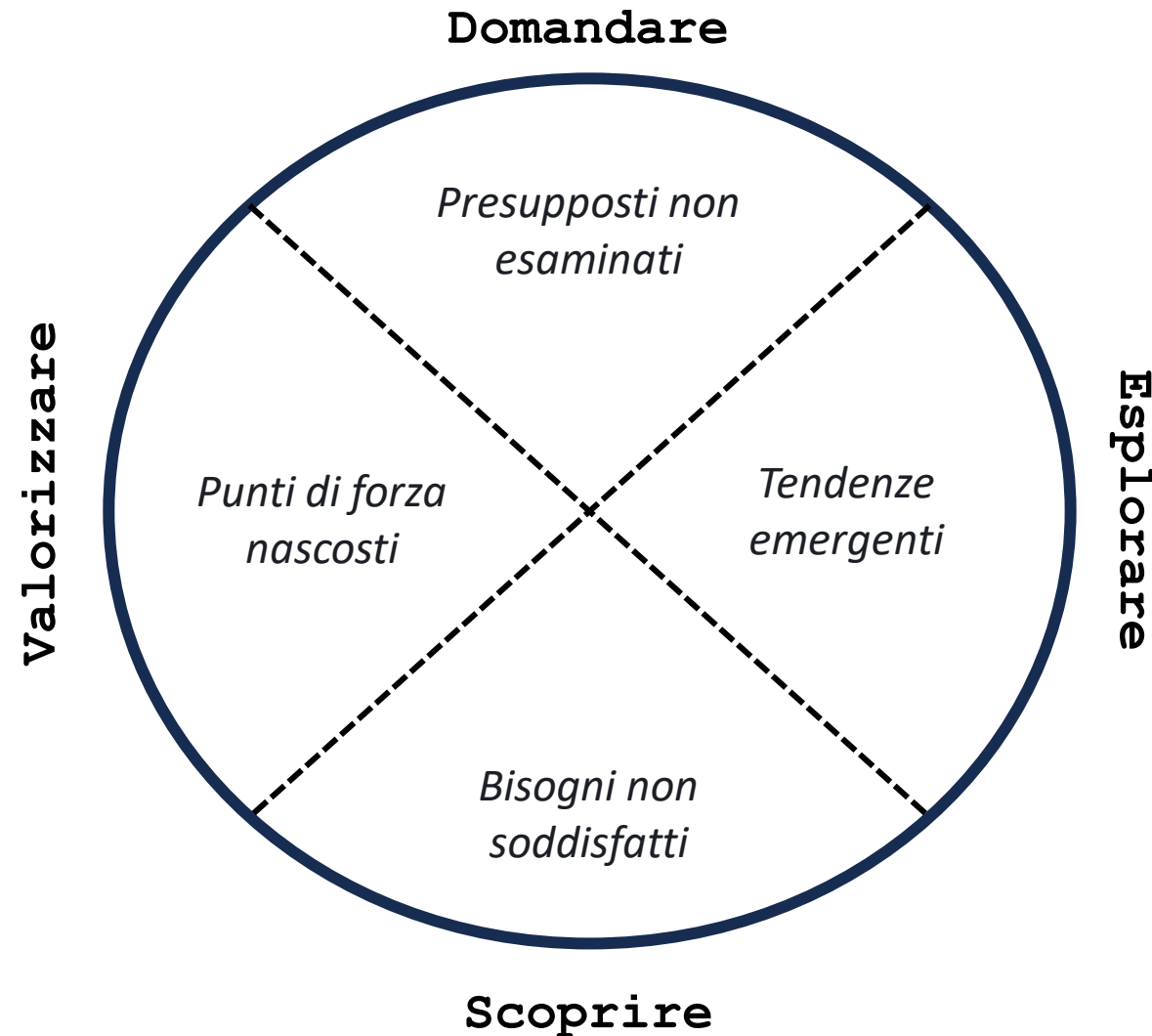
Management dell'innovazione



Mancanza di pensiero critico
«Inerzia»
«Yes man»

Volontà di progredire
Iniziative a tutti i livelli
Passione e impegno

Le quattro risorse dell'Innovazione



Il compasso dell'innovazione

