



INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Ente di Diritto Pubblico Decreto Legislativo 286/2004

Nota Metodologica del Questionario Dirigente

edizioni:

2014/15

2015/16

2016/17

Indice

Introduzione	3
1. Il quadro di riferimento teorico.....	3
1.1 Esperienza professionale del Dirigente Scolastico e caratteristiche anagrafiche.....	7
1.2 L'atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti e l'uso dei risultati delle prove INVALSI.....	8
1.3. La <i>leadership</i>	10
1.4 Benessere organizzativo.....	12
1.5 Il coinvolgimento degli <i>stakeholder</i>	13
1.6 Le dotazioni infrastrutturali	14
2. La raccolta dei dati	16
2.1 Standardizzazione, strutturazione e direttività del Questionario Scuola.....	16
2.2. La somministrazione del Questionario	16
2.2.1 Uso di Limesurvey per la somministrazione del questionario	16
2.2.2 La comunicazione con le scuole, la gestione della privacy e il servizio di assistenza online	17
2.3 La partecipazione dei Dirigenti Scolastici.....	17
3. La validazione degli <i>item</i> proposti nel Questionario Scuola.....	23
3.1 Il processo di validazione dei quesiti.....	23
3.2 La valutazione di sistema sugli apprendimenti e l'uso dei risultati delle prove INVALSI.....	25
3.2.1 Frequenza anomala delle risposte "Non so"	25
3.2.2 Distribuzione e Affidabilità delle scale.....	25
3.3 Benessere organizzativo.....	28
3.3.1 Frequenza anomala delle risposte "Non so"	28
3.3.2 Distribuzione e Affidabilità delle scale di Atteggiamenti.....	30
3.4 Leadership Didattica e Amministrativa.....	33
3.4.1 Distribuzione e Affidabilità delle scale di Atteggiamenti.....	35
3.4.2 Analisi Fattoriale.....	39
3.5 Stakeholder.....	43
3.5.1 Categorie di risposte sbilanciate per numero di rispondenti	43
3.6 Infrastrutture e Materiale Didattico.....	45
3.7 Esperienze professionali	45
Indice delle Tabelle	47
Indice delle Figure.....	47
Indice dei Grafici	48
Riferimenti bibliografici.....	49

Introduzione

La presente Nota Metodologica ha come scopo principale quello di illustrare il quadro di riferimento teorico, le fasi di somministrazione e il processo di validazione degli item del Questionario Scuola. Quest'ultimo si inserisce accanto alle prove cognitive e al Questionario Insegnante come strumento di ricerca con la finalità di: conoscere le opinioni dei Dirigenti Scolastici sulle prove INVALSI; conoscere il coinvolgimento delle famiglie e degli altri soggetti interessati nel processo scolastico; raccogliere informazioni inerenti i modi di dirigere la scuola.

Nell'anno scolastico 2012/13, in via sperimentale, è stato costruito e somministrato un primo questionario rivolto ai Dirigenti Scolastici delle scuole campione delle Rilevazioni Nazionali. Il basso tasso di risposte registrato ha reso però necessaria una ridefinizione più articolata del quadro di riferimento teorico, attraverso l'individuazione puntuale di dimensioni e indicatori sulla base della letteratura di riferimento, una revisione della struttura generale del questionario e degli item e, infine, la messa a punto di alcuni accorgimenti per la fase di somministrazione. Questa nuova versione del Questionario Scuola è stata somministrata ai Dirigenti Scolastici delle classi campione che hanno partecipato alle Rilevazioni Nazionali 2013/14. Sulla base dei nuovi dati e dal confronto con esperti del settore, di dirigenti e insegnanti, le cui opinioni sono state raccolte attraverso una serie di seminari (Formia 2014; Bari 2015; Palermo 2015;) ¹, si è giunti alla versione attuale del questionario (edizione 2014/15 e 2015/16).

Il presente contributo si articola in tre capitoli: nel primo sono illustrati i riferimenti teorici del questionario, sulla base dei quali sono stati individuati indicatori e dimensioni; nel secondo viene illustrata la fase di raccolta dei dati, in particolare il livello di partecipazione dei Dirigenti Scolastici coinvolti nell'indagine, il grado di standardizzazione, strutturazione e direttività del questionario; nel terzo vengono presentate le principali caratteristiche psicometriche dello strumento.

1. Il quadro di riferimento teorico

La scuola, come istituzione, è stata nel tempo oggetto di numerosi cambiamenti, come la riforma dei cicli, l'organizzazione delle classi, il sistema di valutazione degli alunni, gli esami finali di entrambi i cicli di istruzione e molti altri aspetti. Accanto a questi cambiamenti, che sono per lo più il risultato delle scelte politiche dei vari governi che si sono succeduti, sono mutate anche le aspettative dei cittadini. Si è passati, infatti, da una concezione della scuola come un'istituzione deputata a far raggiungere un determinato ruolo sociale a seconda dell'origine della famiglia, a una concezione della scuola come strumento per lo sviluppo e la crescita del Paese (Campione, 2011).

A partire dagli anni '90 si è tentato di superare l'approccio tradizionale dominante secondo cui se la scuola non funziona, allora bisogna intervenire sul contenitore (fare formazione ai capi d'istituto, riformare i cicli, ecc.),

¹ Il 28 e il 29 Ottobre 2014 si è tenuto a Formia il seminario "il Questionario Insegnante e il Questionario Scuola: teorie, strumenti e risultati". Il seminario, rivolto principalmente a esperti del settore è stata un'occasione sia per approfondire gli aspetti teorici e metodologici dei due strumenti, sia per avviare una prima discussione sui risultati emersi dall'indagine. Sono seguiti due seminari (Bari e Palermo), rivolti principalmente a docenti e Dirigenti Scolastici.

a favore di un modello di scuola intesa come un'organizzazione che apprende e che produce apprendimento. Come sottolinea Calidoni (Calidoni, 2002) le scuole diventano organizzazioni che apprendono quando:

- si collegano ad altri contesti di apprendimento;
- non vi sono barriere insormontabili tra la scuola e la comunità;
- la *leadership* è distribuita e aperta;
- la scuola e i suoi *leader* incoraggiano la valutazione;
- si condividono le aspettative in un clima positivo;
- i ruoli sono intercambiabili: i docenti si considerano in apprendimento, gli alunni possono "insegnare";
- la diversità è considerata un valore e c'è attenzione alla dimensione affettiva.

La scuola non può essere più considerata l'unica agenzia formativa ma, insieme ad altre istituzioni contribuisce a formare i futuri cittadini e spetta al Dirigente Scolastico il compito di promuovere interventi che assicurino la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle diverse risorse culturali, professionali, sociali ed economiche presenti nel territorio, con particolare attenzione al rispetto della libertà educativa delle famiglie e al diritto di apprendimento degli studenti (D.lgs. 165/2001).

La figura del Dirigente Scolastico diventa lo snodo principale per l'attuazione di questi cambiamenti in quanto conosce dall'interno la realtà scolastica e le peculiarità del territorio di appartenenza. Negli ultimi anni, la ricerca ha dimostrato che i Dirigenti Scolastici hanno un ruolo fondamentale nel creare e sostenere programmi di miglioramento per la scuola, sia a livello organizzativo sia a livello didattico (Leithwood *et al*, 2004). Il ruolo del Dirigente Scolastico è, infatti, secondo solo all'insegnamento nell'influenzare il successo e il rendimento degli studenti. Nonostante l'importanza rivestita da tale ruolo, le ricerche empiriche sullo stile dirigenziale in Italia sono poche e la maggior parte dei Dirigenti Scolastici si ritrovano da soli a dover reinterpretare questo nuovo ruolo che richiede capacità manageriali, educative e di *leadership*.

Il Dirigente Scolastico si occupa di gestione del personale, gestione finanziaria e contabile, interagisce con una molteplicità di soggetti interni ed esterni, ecc. Si tratta dunque di una figura molto eterogenea che richiede competenze amministrative e giuridiche, capacità strategiche, assertività e un'ampia visione politica, il tutto finalizzato al conseguimento del benessere scolastico e del successo formativo di ciascun alunno affidato alla scuola.

All'interno di un'organizzazione così complessa come è la scuola, dove gli aspetti organizzativi interni non possono prescindere dal contesto, dal territorio e dalle varie di figure di riferimento, il Questionario Scuola realizzato dall'INVALSI tenta di esplorare tre livelli: individuale, di scuola e territoriale. Come mostra la Fig. 1, a livello individuale, gli aspetti approfonditi riguardano l'esperienza professionale del Dirigente Scolastico e il suo atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti; sono state anche inserite alcune domande con lo scopo di ottenere, a livello individuale, informazioni di tipo socio-culturale. A livello scuola, gli aspetti indagati sono lo stile dirigenziale, il benessere organizzativo e le infrastrutture dell'istituto, l'uso che si fa dei risultati della valutazione degli apprendimenti. A livello territoriale sono state poste ai Dirigenti Scolastici delle domande sulla partecipazione a progetti esterni alla scuola e sul ruolo degli *stakeholder*. Ciascun livello è stato articolato in dimensioni e indicatori, come mostra la mappa presentata in Fig. 2 che verrà approfondita nei successivi paragrafi.

Figura 1 - Livelli e dimensioni approfonditi nel Questionario Scuola



Figura 2 - Mappa delle dimensioni e degli indicatori del Questionario Scuola

Dimensioni	Indicatori	Domande questionario scuola
ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELLA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI	Percezione dell'atteggiamento di altri soggetti (ad es. studenti, insegnanti, genitori) nei confronti delle Rilevazioni Nazionali	D1
	Giudizio sugli aspetti operativi delle Rilevazioni Nazionali	D2
USO DEI RISULTATI DELLE PROVE INVALSI	Atteggiamento nei confronti dell'uso dei risultati	D4
	Tipo di uso dei risultati a scuola	D3
BENESSERE ORGANIZZATIVO	Partecipazione a progetti esterni alla scuola (PON) e ricadute positive	D5, D5bis
	Coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni strategiche	D7
	Coinvolgimento della comunità scolastica per affrontare problematiche complesse	D8
	Comportamenti degli studenti	D15
LEADERSHIP DIDATTICA	Partecipazione insegnanti alla vita della scuola	D16
	Autonomia indirizzi educativi della scuola	D6_a
	Impostazione degli obiettivi della scuola	D10
	Supervisione della didattica e promozione migliorie negli insegnamenti	D10, D11
LEADERSHIP AMMINISTRATIVA	Intermediazione tra docente e classe	D10
	Autonomia gestione finanziaria	D6_b
	Implementazione della norme burocratiche	D11
STAKEHOLDER	Controllo procedure amministrative	D11
	<ul style="list-style-type: none"> • Aspettative dei genitori sui livelli di rendimento da raggiungere • Proposte di partecipazione/intervento della scuola ai genitori • Partecipazione dei genitori • Associazionismo dei genitori • Importanza dell'opinione dei vari rappresentanti della comunità scolastica e degli enti locali nelle principali decisioni 	D9, D12, D13, D14
DOTAZIONI INFRASTRUTTURALI	<ul style="list-style-type: none"> • Registro di classe elettronico • Presenza di adeguati strumenti di lavoro 	D17, D18, D19
ESPERIENZA PROFESSIONALE	Titolo di studio	D22, D22bis
	Continuità sul posto di lavoro	D23, D24
	Lavoro fuori Regione	D25
	Esperienze lavorative con indagini INVALSI	D26
CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE	Genere	D20
	Anno nascita	D21

1.1 Esperienza professionale del Dirigente Scolastico e caratteristiche anagrafiche

L'esperienza professionale del Dirigente Scolastico (Fig. 3), qui considerata in termini di continuità sul posto di lavoro, e le informazioni socio-culturali (Fig. 4), quali il titolo di studio e i dati anagrafici, possono fornire elementi utili per indagare le competenze dei Dirigenti Scolastici e per analizzare il processo di reclutamento degli stessi, tema molto dibattuto anche fra i decisori politici.

Figura 3 - Dimensioni e indicatori relativi all'esperienza professionale

ESPERIENZA PROFESSIONALE	Titolo di studio
	Continuità sul posto di lavoro
	Lavoro fuori Regione
	Esperienze lavorative con indagini INVALSI

Figura 4 - Dimensioni e indicatori relativi alle caratteristiche anagrafiche

CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE	Genere
	Anno nascita

La continuità sul posto di lavoro, caratteristica indicata dalla letteratura come potenzialmente correlata alle competenze dei Dirigenti Scolastici, è stata indagata all'interno del questionario dalle domande relative all'esperienza lavorativa complessiva maturata nel ruolo di Dirigente Scolastico, al tipo di incarico svolto nella scuola attuale (se a tempo determinato, indeterminato, ecc.) e all'eventuale esperienza lavorativa anche come insegnante al di fuori della regione in cui si svolge l'incarico attuale. La letteratura recente sottolinea come l'impatto e l'efficacia dell'azione di un Dirigente Scolastico sulla scuola aumenti con l'esperienza specifica in quella particolare scuola (*tenure*) nei primi anni di gestione ma come poi nel corso del tempo non vi sia tra le due misure una relazione necessariamente lineare (Di Liberto *et al.*, 2013). In relazione allo stile dirigenziale, Gasperoni e Mantovani (2013) specificano che all'aumentare dell'esperienza come insegnante cresce la sensibilità per la *leadership* didattica e diminuisce quella per la *leadership* amministrativa; inoltre, a parità di altre condizioni, i Dirigenti Scolastici che lavorano in una data scuola da meno di cinque anni esercitano una *leadership* didattica più debole rispetto a quella dei colleghi con maggiori anni di servizio, e questo è ancora più evidente se il Dirigente Scolastico è al suo primo anno nella scuola.

Per quanto riguarda le altre caratteristiche dei Dirigenti Scolastici (genere, età e titolo di studio), in Italia, in base a quanto emerso dall'indagine Talis 2013, la componente femminile è cresciuta di 9 punti percentuali dal 2008 al 2013, si diventa Dirigenti Scolastici a un'età lavorativa più avanzata (l'86% dei Dirigenti Scolastici ha più di 50 anni, addirittura il 47% del totale ha più di 60 anni) e si maturano pertanto pochi anni di esperienza dirigenziale (solo il 20% dei Dirigenti Scolastici ha più di 20 anni di esperienza dirigenziale) L'ingresso tardivo nella professione fa sì che solo .

Per quanto riguarda i titoli di studio dei Dirigenti Scolastici, si registra un leggero calo tra coloro che dichiarano di avere titoli di studio a livello ISCED 5 (laurea). Quest'ultimo dato in realtà viene compensato da coloro che dichiarano di avere effettuato studi superiori, di livello ISCED 6 (dottorato di ricerca). Pur considerando il fenomeno della femminilizzazione del corpo docente italiano (Cavalli, 1992; Schizzerotto, 2000; De Lillo, 2010) e tenendo presente che un prerequisito per accedere al concorso da Dirigente Scolastico è aver

lavorato come insegnante, il dato sulla crescita femminile nel ruolo di Dirigente Scolastico non è scontato in un paese in cui l'accesso a posizioni dirigenziali per le donne è spesso limitato e in cui la partecipazione femminile al mercato del lavoro è tra le più basse nell'ambito dei paesi OCSE.

1.2 L'atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti e l'uso dei risultati delle prove INVALSI

Una sezione del Questionario Scuola è stata interamente dedicata all'opinione dei Dirigenti Scolastici sulle Rilevazioni Nazionali con l'obiettivo di dare ai Dirigenti Scolastici l'opportunità di esprimere il loro parere sulla valutazione degli apprendimenti (cfr. Fig. 5).

Figura 5 - Dimensione e indicatori relativi alla valutazione di sistema sugli apprendimenti

ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELLA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI	Percezione dell'atteggiamento di altri soggetti (ad es. studenti, insegnanti, genitori) nei confronti delle Rilevazioni Nazionali
	Giudizio sugli aspetti operativi delle Rilevazioni Nazionali

Figura 6 - Dimensione e indicatori relativi all'uso dei risultati delle prove INVALSI

USO DEI RISULTATI DELLE PROVE INVALSI	Atteggiamento nei confronti dell'uso dei risultati
	Tipo di uso dei risultati a scuola

Il processo valutativo soprattutto a seguito della legge sull'autonomia scolastica è diventato uno strumento importante per la direzione degli istituti scolastici, in quanto permette un monitoraggio continuo dell'azione formativa, sulla base del quale è possibile intraprendere azioni di miglioramento. Quindi se l'ottica è quella dello sviluppo e non del controllo, la valutazione non è da intendersi come "un dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati" ma piuttosto "come un dispositivo di retroazione della scuola, utile a regolarne la prosecuzione" (Castoldi, 2011).

La valutazione può diventare uno strumento strategico per il Dirigente Scolastico in tre modi profondamente diversi:

- valutazione *del* miglioramento;
- valutazione *per* il miglioramento;
- valutazione *come* miglioramento.

Nel primo caso l'azione valutativa non innesca un processo di cambiamento ma fornisce al Dirigente Scolastico un *feedback* utile sulla gestione della didattica; il processo innovativo e valutativo procedono in modo separato e parallelo. Nel secondo caso l'aspetto valutativo e innovativo si integrano all'interno dello stesso percorso, diventando due processi complementari; la valutazione precede il miglioramento e serve a definire le condizioni del successivo miglioramento. Infine, nella valutazione come miglioramento, i due processi, innovativo e valutativo, coincidono e la valutazione diventa una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi (Hopkins, 1998).

Nell'ottica della valutazione come miglioramento, le informazioni, oggettive e sintetiche, fornite dalle Rilevazioni Nazionali a cura dell'INVALSI, possono essere utilizzate per arricchire i processi autovalutativi

finalizzati al miglioramento degli aspetti educativi e formativi. Ad esempio la discussione all'interno del collegio docenti dei diversi punteggi ottenuti in classi parallele, può portare al miglioramento sia perché può creare una maggiore consapevolezza degli obiettivi educativi o delle pratiche didattiche sia perché può potenziare la cooperazione tra i colleghi.

Nel corso degli anni le Rilevazioni Nazionali hanno fornito alle scuole sempre più elementi per la valutazione del sistema educativo a livello nazionale e per l'autovalutazione di istituto: l'uso di prove censuarie al posto di quelle campionarie consente a ogni scuola di collocare la propria posizione su base comparativa; le informazioni sempre più dettagliate sui diversi ambiti delle prove offrono la possibilità di riflettere in modo più articolato sulla didattica; le informazioni sull'intera distribuzione degli studenti di una scuola o di una classe, e non solo il suo dato medio, permettono di lavorare in modo differenziato sulle "eccellenze" e sui soggetti "deboli"; il posizionamento di una scuola o di una classe non solo rispetto alla media nazionale o regionale, ma anche rispetto a un campione di scuole o classi con una composizione simile della popolazione studentesca, permette di confrontarsi con altre scuole simili (*benchmarking*); l'introduzione del cosiddetto *cheating* permette infine di rilevare atteggiamenti anomali (Sestito, 2013).

Alla luce di queste considerazioni e sulla base di quanto evidenziato in precedenza sul ruolo strategico svolto dal Dirigente Scolastico nel raccordare le esigenze formative degli studenti con le richieste del territorio e di quanto possa essere promotore di azioni di cambiamento e di miglioramento, abbiamo ritenuto fondamentale indagare a livello individuale l'atteggiamento dei Dirigenti Scolastici nei confronti della valutazione degli apprendimenti e, a livello di scuola, quanto i risultati delle Rilevazioni Nazionali vengano effettivamente utilizzati.

1.3. La *leadership*

La crisi del modello centralista della scuola, sancito dalla legge sull'autonomia scolastica (Legge n. 59 del 1997) e riconducibile a varie ragioni tra cui una crescente differenziazione e articolazione della domanda sociale della formazione e i tempi sempre più veloci imposti dalle nuove tecnologie, ha messo in discussione la struttura dell'apparato amministrativo, il modello organizzativo dell'Istituto scolastico e la funzione del Dirigente Scolastico (Tropea, 2002). Con l'attribuzione della qualifica dirigenziale, la figura del Capo di Istituto, suddivisa nei ruoli di Preside e Direttore didattico, è stata sostituita dalla figura del Dirigente Scolastico. In una scuola centralista, il Capo d'Istituto poteva esercitare la sua *leadership* tutt'al più come un esempio da seguire per le sue caratteristiche carismatiche, morali e di cultura personale. Il nuovo ruolo dirigenziale invece richiede sia la capacità di svolgere una vera e propria funzione di "*leader*", cioè coordinare e motivare i diversi attori della sua organizzazione per realizzare obiettivi comuni, sia competenze manageriali per gestire le risorse umane, finanziarie e strumentali e per dare conto pubblicamente dei risultati ottenuti.

A partire dagli anni Settanta, e in particolare negli ultimi anni, a seguito dei vari cambiamenti che abbiamo brevemente citato, si è sviluppata un'ampia letteratura intorno al concetto di *leadership* scolastica. In Italia, si è affermato con più forza il concetto di *leadership* educativa, soprattutto in quei Dirigenti Scolastici che non condividevano un governo della scuola segnato da un *management* di tipo aziendale.

Una prima spinta viene dal filone di studi sulle *Scuole Efficaci o school effectiveness*, i cui risultati hanno sottolineato che una differenza tra scuole più efficaci e scuole meno efficaci riguardava l'atteggiamento e le attività del Dirigente Scolastico. Gli studi che sintetizzano questi risultati indicano che i *leader* efficaci possiedono le seguenti caratteristiche (Scheerens, 2011):

- promuovono un clima di lavoro ordinato e stimolante;
- danno importanza alle abilità di base;
- monitorano l'apprendimento degli studenti;
- collaborano con gli insegnanti in merito alle questioni che riguardano il curriculum e l'istruzione;
- incoraggiano e ricompensano gli insegnanti;
- supervisionano e controllano gli insegnanti;
- migliorano le competenze, l'esperienza e la professionalità degli insegnanti.

Grazie al contributo di Hallinger (1983) il concetto di *leader* educativo è diventato più ampio, in quanto consiste "nel definire una missione per la scuola, organizzare e individuare il curriculum e l'istruzione, promuovere un clima fondamentale per l'apprendimento".

Agli inizi degli anni '90 il modello teorico della *instructional leadership* passa in secondo piano a seguito dell'affermarsi in campo educativo dei concetti della *transformational leadership*, elaborati nell'ambito delle teorie organizzative durante gli anni '70 e '80. Quest'ultimo modello si inserisce all'interno del filone di ricerca denominato *School Improvement* e dà risalto alla capacità del *leader* di stimolare percorsi di miglioramento all'interno della propria organizzazione. Nel modello trasformativo, la *leadership* diviene condivisa in quanto non è riconducibile esclusivamente al Dirigente Scolastico, ma coinvolge anche gli insegnanti, mentre nella *instructional leadership* si cerca di influenzare le condizioni che incidono direttamente sulla qualità del curriculum e delle attività in classe.

L'indagine OCSE TALIS, effettuata tra il 2007 e il 2008, limitatamente al settore delle scuole secondarie superiori ha evidenziato che nelle scuole in cui il Dirigente Scolastico ricalca il modello dell'*instructional leadership*, c'è una maggiore attenzione all'innovazione delle pratiche didattiche e la collaborazione tra docenti è più diffusa e consolidata (Zanolla, 2013). Sempre nella stessa indagine emerge che l'Italia ha realizzato un punteggio medio sulla *leadership* didattica significativamente superiore alla media TALIS, in quanto maggiormente impegnati nelle miglorie didattiche e nello sviluppo professionale dei docenti.

Risultati interessanti emergono anche dal progetto *The role of school leadership on student achievement* (Vidoni e Molino, 2007). Secondo gli autori, un'attività dirigenziale basata sulla *instructional leadership* è correlata a risultati positivi per studenti con *status* socio economico e culturale (ESCS) basso, mentre un approccio basato sul *management* è correlata a risultati positivi per studenti con *status* socio economico e culturale (ESCS) alto.

Di recente, a seguito soprattutto delle ricerche di Hallinger (2003), Marks e Printy (2003) e Leithwood (2006), si è cercato di sintetizzare le principali dimensioni della componente "*instructional*" e di quella "*trasformational*" in un modello integrato di *leadership for learning*, dove si fa esplicito riferimento agli apprendimenti. Una *leadership* per l'apprendimento "si caratterizza per migliorare l'insegnamento, lo sviluppo professionale degli insegnanti, la loro formazione continua, le forme di valutazione che utilizzano, affinché siano in grado di tessere un insieme di trame che forniscano un valore aggiunto per gli studenti sostenendoli nell'apprendimento continuo e nel raggiungimento di risultati più efficaci" (Ellerani, 2013). In un progetto di ricerca triennale "*The leadership for Learning Project*", Swaffield e MacBeat (2009) individuano nel "mantenere il focus sull'apprendimento, creare un ambiente favorevole per l'apprendimento, condividere e distribuire la *leadership*, alimentare il dialogo nella scuole e render conto del proprio operato" i principi identificativi della *leadership* per l'apprendimento (Ellerani, 2013).

Data la complessità concettuale della *leadership scolastica* e le implicazioni relazionali con i vari attori del processo educativo (insegnanti, genitori, ecc.) e del territorio, abbiamo deciso di inserire all'interno del Questionario Scuola le due batterie sulla *leadership* didattica e amministrativa (Fig. 7), proposte nel questionario per Dirigenti Scolastici TALIS 2008 ma, consapevoli del fatto che da sole queste due batterie non potevano esaurire il discorso sugli stili dirigenziali, abbiamo approfondito, in sezioni diverse del questionario, sia lo sviluppo delle risorse umane (organizzazione del gruppo di lavoro, degli obiettivi di apprendimento, degli obiettivi economico-finanziari ecc.), sia il benessere organizzativo (coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni strategiche, il coinvolgimento dei genitori, le relazioni interpersonali, ecc.). Un ulteriore aspetto collegato alla *leadership* è il livello di soddisfazione nel proprio lavoro: nel rapporto Talis 2013 emerge, infatti, che i Dirigenti Scolastici che dichiarano una maggiore soddisfazione nel loro lavoro, esprimono anche una maggiore condivisione della responsabilità e una *leadership* distribuita ed orientata alla funzione educativa. Pur consapevoli che l'argomento avrebbe meritato ulteriori approfondimenti, abbiamo ritenuto utile inserire almeno una domanda sul grado di soddisfazione da parte del Dirigente Scolastico in merito al "livello di autonomia nella scelta degli indirizzi educativi della scuola" e "il livello di autonomia nella gestione delle risorse finanziarie".

Figura 7 - Dimensioni e indicatori relativi alla *leadership* didattica e amministrativa

<i>LEADERSHIP</i> DIDATTICA	Autonomia indirizzi educativi della scuola
	Impostazione degli obiettivi della scuola
	Supervisione della didattica e promozione miglorie negli insegnamenti
	Intermediazione tra docente e classe
<i>LEADERSHIP</i> AMMINISTRATIVA	Autonomia gestione finanziaria
	Implementazione della norme burocratiche
	Controllo procedure amministrative

1.4 Benessere organizzativo

Il benessere organizzativo è quell'insieme di condizioni che determina la qualità della convivenza nei contesti lavorativi, "può essere inteso come la capacità di un'organizzazione di promuovere e mantenere il più alto grado di benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori, ma non ultimo collegato a una serie di variabili di natura organizzativa che ne complicano e, talvolta, ne arricchiscono la definizione" (CNR, 2012:11).

La Presidenza del Consiglio dei Ministri con la direttiva del 24 marzo 2004 (Presidenza Consiglio dei Ministri 24.03.2004, G.U. 05.04.2004) ha approvato alcune misure per il miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni, del sistema sociale interno, delle relazioni interpersonali e, in generale, della cultura organizzativa. In particolare la direttiva si pone l'obiettivo di realizzare opportune misure di miglioramento per:

- valorizzare le risorse umane, aumentare la motivazione dei collaboratori, migliorare i rapporti tra Dirigenti Scolastici e operatori, accrescere il senso di appartenenza e di soddisfazione dei lavoratori per la propria amministrazione;
- rendere attrattive le amministrazioni pubbliche per i talenti migliori;
- migliorare l'immagine interna ed esterna e la qualità complessiva dei servizi forniti dall'amministrazione;
- diffondere la cultura della partecipazione, quale presupposto dell'orientamento al risultato, al posto della cultura dell'adempimento;
- realizzare sistemi di comunicazione interna;
- prevenire i rischi psico-sociali.

A partire dalla pubblicazione del rapporto Coleman (1966), in cui si affermava che una volta tenuto conto del *background* dello studente, i fattori tipici della scuola erano in grado di spiegare meno del 10% della variabilità totale dei risultati individuali degli studenti, si è sviluppato un acceso dibattito su quali altri fattori potessero influenzare il livello di apprendimento degli studenti. Gli studi del settore di ricerca della *School Effectiveness* hanno associato elevati livelli di apprendimento degli studenti anche a un "ambiente scolastico ordinato e sicuro" e a "un'elevata aspettativa nei confronti dell'apprendimento degli studenti", in particolare all'interno del cosiddetto modello "*five-factor model*" (Edmond, 1979; Brookover *et al.*, 1979). Anche gli studi riconducibili alla *School Improvement* hanno sottolineato l'importanza di un coinvolgimento attivo del personale scolastico. Gli studi recenti sulla *leadership for learning* considerano lo sviluppo delle risorse umane e la

costruzione di relazioni produttive con le famiglie, le comunità e la connessione della scuola all'ambiente in generale (Paletta, 2014) come elementi fondamentali di una *leadership* condivisa.

Alla luce di queste considerazioni abbiamo ritenuto opportuno indagare alcuni aspetti del benessere organizzativo (Fig. 8).

Figura 8 - Dimensioni e indicatori relativi alla percezione del benessere organizzativo

BENESSERE ORGANIZZATIVO	Partecipazione a progetti esterni alla scuola (PON) e ricadute positive
	Coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni strategiche
	Coinvolgimento della comunità scolastica per affrontare problematiche complesse
	Comportamenti degli studenti
	Partecipazione insegnanti alla vita della scuola

1.5 Il coinvolgimento degli *stakeholder*

In relazione ai vari cambiamenti di cui abbiamo più volte parlato all'interno di questo capitolo e che riguardano le nuove competenze richieste al Dirigente Scolastico, tra cui quella di essere attento ai bisogni formativi del territorio, abbiamo ritenuto utile inserire una serie di item che riguardano il coinvolgimento dei genitori e degli enti locali (Fig. 9).

Figura 9 - Dimensioni e indicatori relativi al coinvolgimento dei genitori e degli enti locali

STAKEHOLDER	<ul style="list-style-type: none"> • Aspettative dei genitori sui livelli di rendimento da raggiungere • Proposte di partecipazione/intervento della scuola ai genitori • Partecipazione dei genitori • Associazionismo dei genitori • Importanza dell'opinione dei vari rappresentanti della comunità scolastica e degli enti locali nelle principali decisioni
-------------	---

Nel sistema formativo vengono solitamente individuate tre tipologie di agenti: *formali, non formali e informali*. Il primo ambito riguarda il sistema scolastico e la formazione professionale; il secondo comprende le agenzie formative extrascolastiche che hanno una dichiarata intenzionalità formativa; i sistemi informali, infine, si riferiscono a quelle agenzie sociali che non hanno come priorità una finalità educativa, ma che formano attraverso la comunicazione mass-mediatica e l'esperienza quotidiana. Da qui una prima definizione di territorio inteso come l'insieme di questi sistemi, che influenzano e condizionano il sistema scolastico. Sotto l'aspetto educativo, il territorio comprende dunque la comunità che gravita intorno alla scuola, i genitori, la famiglia, il mondo del lavoro, l'ambiente sociale, culturale e ambientale. Sotto l'aspetto istituzionale, invece, si può far riferimento ai rapporti tra scuola ed Enti locali, elemento centrale per i decisori politici per individuare gli elementi di governo dei sistemi attuali (Demo, 2011).

Il processo di coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica non si è sviluppato in modo lineare in tutti i paesi e, nella maggior parte dei casi, la normativa e le riforme degli anni Novanta hanno dato una nuova base legale alla partecipazione dei genitori ai sistemi educativi. In Italia, la normativa, acquisendo le indicazioni di

modelli didattico-educativi, ha sancito il passaggio del ruolo dei genitori nella vita scolastica da mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi.

A partire dagli anni Sessanta, i risultati di ricerche sulla dispersione scolastica e sulle cosiddette *pedagogie compensatorie* hanno dimostrato che il recupero dell'azione formativa diventa difficile se i ragazzi non vengono sostenuti dalle famiglie (Oliverio Ferraris A., 2013). Anche alcune indagini internazionali (OCSE PISA 2006, 2009, 2012) indicano una relazione tra il livello di apprendimento e il coinvolgimento della famiglia.

Anche se il coinvolgimento dei genitori è ormai definitivamente riconosciuto dalle politiche scolastiche e la ricerca empirica ne evidenzia l'importanza, le tipologie di rapporto scuola-famiglia, variano a seconda delle caratteristiche delle scuole, delle famiglie e dell'ambiente sociale e culturale in cui esse sono inserite. Ci sono pertanto situazioni in cui la scuola collabora effettivamente con i genitori, ma ci sono anche casi in cui la partecipazione è scarsa o nulla, o addirittura situazioni in cui questo rapporto è conflittuale (Oliverio Ferraris A., 2013). Se non si parte da modalità comunicative efficaci tra scuola e famiglia sarà difficile arrivare alla consultazione e alla co-decisione come auspicato dalla normativa.

Il tema della comunicazione interna (condivisione e circolazione delle informazioni) ed esterna con le famiglie e gli Enti Locali è abbastanza recente e si è sviluppato anch'esso soprattutto a seguito della riforma sull'autonomia scolastica. Il compito del Dirigente Scolastico di valorizzare le risorse umane e professionali non può prescindere dal prestare attenzione alle dinamiche comunicative e relazionali interne. La possibilità inoltre di diversificare l'offerta formativa e, quindi, di diventare competitivi rispetto ad altre scuole del territorio ha richiesto man mano alla scuola la capacità di dialogare con il territorio e rendersi visibile. Masuelli *et al.* (2011) sottolineano la centralità del Dirigente Scolastico nella definizione dei processi comunicativi interni ed esterni dell'organizzazione scolastica e come questi ultimi siano determinanti per le possibilità di sviluppo dell'istituzione. La gestione della comunicazione infatti influisce sulla valutazione implicita che il sistema amministrativo formula sulla singola scuola, valutazione che a sua volta condiziona l'erogazione delle risorse finanziarie. Un supporto importante allo sviluppo del processo comunicativo viene indubbiamente dall'uso delle ITC, che permettono una diffusione capillare e veloce delle informazioni sia all'interno che all'esterno delle organizzazioni scolastiche.

1.6 Le dotazioni infrastrutturali

In termini generali, il patrimonio di risorse di natura tecnica di cui un'impresa dispone rappresenta uno strumento essenziale per sviluppare la propria capacità competitiva; tali risorse tecniche, costituite da immobili, impianti, attrezzature essenziali per l'esecuzione dei processi produttivi gestiti dall'impresa, richiedono particolare cura se si vuole preservarne l'utilità e l'efficienza nel tempo. Allo stesso modo l'offerta formativa della Scuola è strettamente correlata con la reale disponibilità delle risorse presenti in Istituto: la disponibilità di una biblioteca, di laboratori e di attrezzature rivestono una importanza strategica fondamentale per raggiungere gli obiettivi di sviluppo. I livelli di competenza infatti sono influenzati, anche se in maniera indiretta, da variabili legate alle condizioni strutturali della scuola (Bratti, Vaccari, 2006), pertanto abbiamo ritenuto interessante rilevare il numero dei plessi, l'uso del registro elettronico, la presenza di adeguati strumenti di lavoro (una rete

internet funzionante, la presenza di LIM, materiali didattici, ecc.), l'accesso a strutture funzionanti, quali laboratori, palestre, ecc.

Le nuove tecnologie, all'interno del sistema scolastico possono veicolare importanti cambiamenti, in grado di influenzare il *setting* didattico nel suo complesso, quali l'ambiente fisico, i comportamenti e le relazioni fra i vari attori, i compiti e le attività, il clima relazionale e operativo, le motivazioni e le aspettative e, in ultima istanza, il processo di apprendimento. L'uso delle nuove tecnologie ha contribuito a mettere in discussione un modello "lineare di apprendimento", dove il sapere passa dal maestro al discente, a favore di un ruolo attivo di chi apprende. La realizzazione concreta di un ambiente di *apprendimento*, inteso come "un luogo dove le persone possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse informative nel loro compito di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere problemi" (Wilson, 1996) non sarà possibile finché ci saranno dati che denunciano condizioni precarie dell'edilizia scolastica in termini di sicurezza. Secondo uno studio di Legambiente del 2013, oltre il 60% degli edifici scolastici è stato costruito prima del 1974, data dell'entrata in vigore della normativa antisismica; il 37,6% delle scuole necessita di interventi di manutenzione urgente; il 40% è privo del certificato di agibilità; il 38,4% si trova in aree a rischio sismico e il 60% non ha il certificato di prevenzione incendi.

A partire dalla *spendig review* (D.L. 98/2011 convertito in Legge 111/2011) i vari piani di dimensionamento scolastico hanno portato principalmente nella scuola di base all'aumento del numero di plessi e del numero di alunni per classe, accrescendo la difficoltà di gestione e organizzazione da parte dei Dirigenti Scolastici, soprattutto se i vari plessi sono geograficamente distanti.

Diversi studi sul clima scolastico² hanno individuato nella dimensione della scuola uno dei fattori che influisce sulla percezione di un clima scolastico positivo, in particolare nelle scuole più piccole le relazioni interpersonali e i risultati accademici sono migliori e ci sono meno problemi disciplinari (Goldking L, Farmer G. L., 2013).

Nella Figura 10 si riportano gli indicatori che riguardano le dotazioni infrastrutturali nel Questionario Scuola.

Figura 10 - Dimensioni e indicatori relativi alle dotazioni infrastrutturali

DOTAZIONI INFRASTRUTTURALI	<ul style="list-style-type: none">• Registro di classe elettronico• Presenza di adeguati strumenti di lavoro
----------------------------	---

² Il *National School Climate Center* in collaborazione con il *Center for Social and Emotional Education* hanno formalmente definito il clima scolastico come un concetto multidimensionale, caratterizzato principalmente da quattro aree: sicurezza, relazione tra studenti, relazione tra studenti e insegnanti e tra insegnanti e famiglia.

2. La raccolta dei dati

2.1 Standardizzazione, strutturazione e direttività del Questionario Scuola

Il Questionario Scuola si presenta come uno strumento di ricerca con un elevato grado di standardizzazione e strutturazione. È composto di 28 domande e richiede un tempo di compilazione di circa 30 minuti. Dal punto di vista del grado di direttività, vi sono domande a risposta chiusa dicotomiche, a scelta multipla, scale *Likert* di gradimento o di accordo/disaccordo e una domanda a risposta libera al termine della compilazione per raccogliere eventuali osservazioni.

L'allestimento dell'indagine *online* ha previsto anche una standardizzazione delle procedure di somministrazione, attraverso una modalità di tipo autosomministrato e secondo una precisa successione delle domande.

2.2. La somministrazione del Questionario

2.2.1 Uso di Limesurvey per la somministrazione del questionario

La raccolta dati è stata effettuata attraverso una *web based survey*, ovvero attraverso un questionario autocompilabile *online*. Il questionario è stato realizzato attraverso *Limesurvey*, un software *open source* che consente di generare questionari elettronici e di raccogliere le risposte, gestendo tutto il processo di indagine³. La scelta di questo applicativo è collegata al suo utilizzo diffuso (da parte delle università e delle pubbliche amministrazioni) e alla sua facilità di impiego, sia per i promotori dell'indagine sia per i rispondenti. Per quanto riguarda l'organizzazione dell'indagine il *software*, attraverso un'interfaccia accessibile, permette di implementare qualsiasi tipo di questionario, di gestire la partecipazione alla rilevazione tramite specifici inviti e promemoria inviati via e-mail e di importare i dati direttamente nei software statistici R o SPSS oppure come file di estensione “.csv” o “.txt”. Dal punto di vista dei rispondenti, invece, *Limesurvey* si presenta come uno strumento semplice da utilizzare grazie alla sua interfaccia piacevole e intuitiva.

Il *software* ha reso possibile coinvolgere nell'indagine tutte le scuole che hanno avuto classi campione nelle Rilevazioni Nazionali che, dislocate sull'intero territorio nazionale, sono state facilmente raggiunte via mail e hanno potuto rispondere al questionario via web. *Limesurvey* ha consentito anche un controllo degli errori di compilazione e la verifica delle risposte in tempo reale, determinando una buona qualità dei risultati. La compilazione effettuata direttamente *on-line* dal Dirigente Scolastico ha quindi rappresentato un importante vantaggio per la qualità dei dati, ovviando al problema di possibili errori nella fase di *data entry* che è stata, di fatto, eliminata con ulteriori ricadute positive quali la riduzione dei tempi di elaborazione dei dati. La modalità autosomministrata infine di per sé riduce la probabilità di ricorrere a «scorciatoie di pensiero» (Krosnick e Alwin 1987; McClendon 1991) e di convogliare un'immagine di sé positiva (Linderman e Verkasalo 1995).

³ Per maggiori informazioni sull'applicativo Limesurvey si può fare riferimento al sito: <http://www.limesurvey.org/>.

2.2.2 La comunicazione con le scuole, la gestione della privacy e il servizio di assistenza online

Sin dalle prime fasi della ricerca, il gruppo di lavoro si è posto il problema della comunicazione con la scuola perché consapevole del fatto che un'adesione più o meno autentica al progetto di ricerca non può prescindere dal fornire informazioni chiare, puntuali e sintetiche. Tutto ciò che motiva l'intervistato a dare risposte accurate e che contribuisce a far sì che egli «debba» rispondere con attenzione, minimizza la probabilità di risposta acquiescente (Zammuner, 1998). In tal senso è stato importante:

- assegnare a ciascun partecipante un identificativo (ID) univoco;
- includere una linea informativa sulle finalità dell'indagine;
- fornire istruzioni chiare su come accedere all'indagine;
- creare un sistema per la gestione delle richieste e delle e-mail;
- garantire l'anonimato dei partecipanti;
- stabilire procedure idonee ad affrontare le richieste;
- monitorare i progressi nelle risposte.

Per ogni partecipante è stato creato un accesso riservato utilizzando l'indirizzo e-mail istituzionale; ogni Dirigente Scolastico ha ricevuto a questi indirizzi e-mail un messaggio di invito in cui erano specificate le finalità della ricerca e un link da cui accedere direttamente al questionario. Nel messaggio di benvenuto, che l'utente poteva visualizzare prima di procedere alla compilazione del questionario, è stato ritenuto utile ribadire le finalità del questionario e dare alcune indicazioni sulla garanzia di anonimato e sul tempo di compilazione previsto.

Nell'ottica di stabilire un rapporto collaborativo con gli intervistati, è stato creato un indirizzo mail (questscuola@INVALSI.it) interamente dedicato all'assistenza nella compilazione del Questionario Scuola. Le richieste di assistenza, per lo più di natura tecnica (link non funzionante, compilazione errata) sono state evase nell'arco di 48 ore, per evitare che il rispondente si scoraggiasse e abbandonasse l'indagine.

La gestione della *privacy* è un argomento molto delicato, soprattutto quando la modalità di somministrazione dello strumento è *online*, perché oltre alle paure legate alle modalità di somministrazione tradizionali, si aggiungono quelle legate alla sicurezza informatica. D'altra parte l'anonimato è difficile da garantire nelle indagini, siano esse somministrate in presenza o *on line*, perché il termine "anonimo" presuppone che nessuno possa identificare chi ha fornito le informazioni. Si può invece garantire "la riservatezza dei dati", in quanto chi si occupa della ricerca, pur se potenzialmente in grado di identificare la persona, assicura che le informazioni non saranno associate alla persona: i dati non possono essere diffusi se non in forma aggregata e secondo modalità che non rendano identificabili gli interessati da alcun soggetto esterno.

2.3 La partecipazione dei Dirigenti Scolastici

Il Questionario Scuola è stato proposto ai Dirigenti Scolastici delle scuole campionate per le Rilevazioni Nazionali INVALSI in tre anni scolastici: 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016. L'adesione all'indagine è stata su base volontaria e il tasso di risposta mostra un trend temporale in netta crescita, con uno scalino

particolarmente pronunciato tra il 2013/2014 e il 2014/2015, anno in cui registra un incremento di oltre 20 punti percentuali, passando dal 54,5% al 75,7% (cfr. Tab. 1). Questo dato conferma la bontà dei cambiamenti che hanno portato alla versione attuale del questionario somministrata negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16.

Tabella 1 - Percentuale di adesione al Questionario per anno scolastico

	2013/14	2014/15	2015/16
N_Rispondenti	1661	2306	2342
N_Invitati	3042	3047	3047
% Adesione	54,6	75,7	76,9

Per il solo ultimo anno (2015/2016) abbiamo osservato il tasso di risposta con un maggior dettaglio territoriale per mettere in luce eventuali differenze geografiche nella adesione.

Tabella 2 - Percentuale di adesione al Questionario per Regione e Area Geografica, a.s. 2015/2016

Area territoriale	Rispondenti	Questionari Inviati	% Adesione
<i>Nord-Ovest</i>	462	584	79,1
Piemonte	134	174	77,0
Valle d'Aosta	29	33	87,9
Liguria	87	125	69,6
Lombardia	212	252	84,1
<i>Nord-Est</i>	482	594	81,1
Prov. Aut. Bolzano	37	42	88,1
Prov. Aut. Trento	80	93	86,0
Veneto	139	179	77,7
Friuli-Venezia Giulia	91	116	78,4
Emilia-Romagna	135	164	82,3
<i>Centro</i>	431	600	71,8
Toscana	126	159	79,2
Umbria	83	111	74,8
Marche	95	131	72,5
Lazio	127	199	63,8
<i>Sud e Isole</i>	447	597	74,9
Abruzzo	92	122	75,4
Molise	40	57	70,2
Campania	210	278	75,5
Puglia	178	215	82,8
Basilicata	74	95	77,9
Calabria	115	150	76,7
Sicilia	159	221	71,9
Sardegna	99	131	75,6

Il dettaglio di compilazione per regione e ripartizione geografica (cfr. Tab. 2) mostra percentuali piuttosto difformi sul territorio nazionale, anche se il *range* del tasso di risposta rimane comunque sostanzialmente elevato, oscillando tra il 63,8% del Lazio e l'88,1% della provincia di Bolzano. In particolare in alcune regioni è stata riscontrata una percentuale di adesione sensibilmente più alta della percentuale di compilazione nazionale: la Valle d'Aosta (87,9%), le province autonome di Bolzano (88,1%) e Trento (86%), la Lombardia (84,1%), l'Emilia Romagna (82,3%) e la Puglia (82,8%).

Una percentuale di compilazione particolarmente bassa si è invece registrata nel Lazio (63,8%).

La distribuzione dei tassi di risposta mostra una chiara connotazione territoriale: le aree del Nord hanno un tasso di adesione più elevato (circa 10 punti percentuali in più) rispetto al Sud e soprattutto al centro; tuttavia

all'interno delle Aree del centro e del Mezzogiorno ci sono singole Regioni, come Puglia e Toscana che registrano tassi di risposta paragonabili a quelli del Nord (82,8 e 79,2% rispettivamente).

Riguardo alle caratteristiche dei rispondenti, il primo aspetto rilevante è la composizione per genere dei Dirigenti Scolastici che risulta fortemente sbilanciata in favore della componente femminile, soprattutto nel primo ciclo di istruzione (cfr. Tabella 3). Oltre due terzi dei Dirigenti scolastici (circa il 68%) sono donne nel primo ciclo di istruzione, mentre nel secondo ciclo di istruzione la componente femminile è meno preponderante: le donne sono poco oltre la metà dei rispondenti complessivi (52,2-56,7%). Le proporzioni sono sostanzialmente stabili nei tre anni di osservazione.

Tabella 3 - Rispondenti per genere e ciclo scolastico (valori percentuali)

Anno scolastico	Primo ciclo		Secondo ciclo		Totale scuole	
	% donne	Totale Dirigenti	% donne	Totale Dirigenti	% donne	Totale Dirigenti
2013/2014	68,6	1.166	54,3	495	64,4	1.661
2014/2015	68,5	1.490	52,2	816	62,7	2.306
2015/2016	68,8	1.539	56,7	803	64,6	2.342

Ciò riflette una sostanziale inversione di tendenza rispetto alla tradizionale prevalenza maschile nei ruoli apicali (TreeLLE, 2007). Questo fenomeno può essere ricondotto a diversi fattori tra loro concomitanti. Prima di tutto il reclutamento dei Dirigenti Scolastici su base regionale anziché nazionale (D.P.R. del 10 luglio 2008, n. 140, "Regolamento recante la disciplina per il reclutamento dei Dirigenti Scolastici ai sensi dell'articolo 1, comma 618, della legge 27 dicembre 2006, n. 296"), ha consentito alle donne di conciliare più facilmente impegni familiari e responsabilità lavorative, valutando con minore preoccupazione rispetto al passato il problema del cambiamento della sede di lavoro. Anche il superamento delle divisioni tra ordini e gradi di scuola in fase di reclutamento ha favorito l'accesso al ruolo delle insegnanti donne, molto numerose nelle scuole primarie, nelle secondarie di primo grado e nei licei. Infine, a incidere sulla tendenza alla femminilizzazione della dirigenza scolastica è stata l'elevata età media dei concorrenti che consente alle donne, con figli ormai sistemati, di affrontare il carico di lavoro di una professione che non consente un'agevole gestione degli impegni familiari (TreeLLE, 2013).

Un dato significativo riguarda anche l'età anagrafica dei Dirigenti Scolastici che hanno partecipato all'indagine. Emerge chiaramente che i rispondenti hanno un'età media elevata (56-57 anni) e che, se si analizza il dato per classi di età, meno del 25% dei rispondenti ha un'età pari o inferiore ai 50 anni. Questa percentuale si abbassa ulteriormente nel secondo ciclo di istruzione dove gli *under 50* costituiscono meno del 20% dei rispondenti. La fascia d'età nella quale si addensano i Dirigenti Scolastici è quella compresa fra i 51 e i 60 anni ma significativa è anche la presenza di Dirigenti Scolastici che hanno un'età superiore ai 60 anni, la cui percentuale varia tra il 24,5% (istituti di secondo ciclo, a.s. 2015/2016) e il 34,7% (istituti di primo ciclo, a.s. 2013/2014)

Questo dato può trovare una giustificazione nella mancanza di una seria programmazione delle assunzioni dei Dirigenti Scolastici, avvenuta secondo logiche non sistematiche e ricorrendo frequentemente allo strumento dei concorsi riservati (per sanatoria). Inoltre, hanno giocato un ruolo decisivo anche le procedure di

reclutamento, che premiano l'anzianità di servizio dei candidati rispetto ad altre caratteristiche (TreeLLE, 2013).

Tabella 4 - Rispondenti per età e ciclo di istruzione valori (valori percentuali)

	Primo ciclo			Secondo ciclo			Totale		
	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16
<= 40 anni	3,2	2,6	3,8	1,4	1,2	2,2	2,6	2,1	3,2
41-50	21,9	19,5	22,1	12,7	12,3	16,1	19,1	17	20
51-60	44,3	49,3	48,7	51,1	53,6	57,2	46,4	50,8	51,6
>= 60 anni	30,6	28,5	25,5	34,7	33	24,5	31,8	30,1	25,1
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1.166	1.490	1.539	495	816	803	1.661	2.306	2.342

Quasi la totalità dei Dirigenti Scolastici rispondenti ha un contratto a tempo indeterminato. Meno del 3% è Dirigente Scolastico incaricato (a tempo determinato) e meno dell'1% è Dirigente Scolastico incaricato (a tempo determinato) con incarico di reggenza in entrambi i cicli di istruzione. Le alte percentuali di Dirigenti con contratti a tempo determinato suggeriscono che la stabilità contrattuale del Dirigente non è appannaggio solo delle fasce di età più avanzate, ma coinvolge anche i professionisti più giovani, per i quali il contratto a tempo indeterminato è comunque la forma contrattuale predominante con percentuali pari all'88% (cfr. Tab. 5).

Tabella 5 - Rispondenti per tipologia di contratto e ciclo di istruzione (valori percentuali)

	Primo ciclo			Secondo ciclo			Totale		
	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16
T. indeterminato	89,7	90,3	87,4	90,9	92,4	91,7	90,1	91,1	88,9
T. determinato	2,7	2,3	1,5	2,4	2,1	2	2,6	2,3	1,7
T. indeterminato con incarico di reggenza	6,7	6,4	9,7	6,1	4,9	5,6	6,5	5,9	8,3
T. Determinato con incarico di reggenza	0,9	0,9	1,4	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	1,2
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1166	1490	1539	495	816	803	1661	2306	2342

Riguardo al titolo di studio, circa il 70-75% dei rispondenti è in possesso di una laurea conseguita con il vecchio ordinamento in entrambi i cicli di istruzione (cfr. Tab. 6). Questo dato appare in coerenza con l'età media dei rispondenti i quali hanno presumibilmente conseguito il titolo di studio accademico prima della Riforma universitaria (D.M.509/99). Il secondo titolo di studio per frequenza è il master di secondo livello, con un trend temporale in crescita sia per il primo ciclo (da 9% al 13,1%) che per il secondo ciclo di istruzione (8,1-10,6%). È interessante notare come la percentuale di Dirigenti in possesso del Dottorato di ricerca sia pari a quella di laureati specialistici (circa il 4-5% del totale), e che una simile percentuale di Dirigenti è in possesso di una specializzazione post-lauream. Questi risultati sembrano indicare che la formazione professionale degli attuali Dirigenti è caratterizzata da una frequente specializzazione che caratterizza sia le generazioni più recenti (con titoli quali il Dottorato) che quelle di età più avanzate (la scuola di specializzazione post lauream).

Tabella 6 - Rispondenti per titolo di studio (valori percentuali)

	Primo ciclo			Secondo ciclo			Totale		
	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16	2013/14	2014/15	2015/16
Diploma magistrale	0,8	0,5	0,9	0	0,1	0,6	0,5	0,4	0,8
Laurea triennale o diploma universitario	1,0	1,2	0,9	0,6	1,1	0,7	0,9	1,2	0,9
Laurea specialistica o magistrale	4,3	3,9	5	4,4	3,6	3,7	4,3	3,8	4,6
Laurea vecchio ordinamento	74,2	70,7	70,4	74,6	72,5	70,5	74,3	71,4	70,4
Master di secondo livello	9,0	12,3	13,1	8,1	9,4	10,6	8,7	11,3	12,2
Dottorato di ricerca	4,3	3,6	3,6	4,9	5,0	5,6	4,5	4,1	4,3
Scuola di specializzazione per l'insegnamento	1,7	2,1	2	1,2	1,0	2,4	1,6	1,7	2,1
Altra scuola di spec. post lauream	4,7	5,6	4,2	6,2	7,2	5,9	5,2	6,2	4,7
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1166	1490	1539	495	816	803	1166	1490	1539

3. La validazione degli *item* proposti nel Questionario Scuola

3.1 Il processo di validazione dei quesiti⁴

Il Questionario Scuola è stato validato considerando i seguenti aspetti: per le domande semplici a risposta multipla viene osservata la percentuale di risposte “non so/non saprei”, ove è ammessa questa categoria di risposta, e il bilanciamento della distribuzione di risposte nelle diverse categorie. Per le scale costituite da batterie di item è stata valutata anche la simmetria nella distribuzione delle risposte (media e deviazione standard) e l'affidabilità della scala attraverso l'indice Alfa di Cronbach. Per alcune batterie a maggiore complessità è stata eseguita l'analisi fattoriale per la valutazione di eventuali dimensioni latenti rispetto al fenomeno indagato.

Per quanto riguarda la frequenza delle risposte “non so/ non saprei”, si è scelto di considerare come valore soglia una percentuale dell'8-10%, essendo queste modalità di risposta riconducibili nella sostanza a dei valori mancanti, il cui peso percentuale dovrebbe restare contenuto. Si è cercato inoltre, per i quesiti a risposta multipla, di valutare la distribuzione (bilanciata/sbilanciata) del numero di rispondenti tra le diverse categorie di risposte: le categorie che raccolgono un numero di rispondenti particolarmente basso (o viceversa particolarmente elevato) risultano infatti scarsamente informative.

Un'analisi più approfondita è stata dedicata ai quesiti che si componevano di diversi item a creazione di una *scala*. Nel caso delle scale Likert, soddisfatte alcune assunzioni (distribuzione approssimativamente simile alla normale, sufficiente numero di alternative ordinabili), gli indici di tendenza centrale, come media e mediana, sono l'analogo dell'indice di difficoltà degli item dicotomici. Se la distribuzione deve approssimarsi alla normale, il valore ottimale della media dovrebbe corrispondere a quello medio della scala, ma naturalmente è impensabile che tutti gli item abbiano una media esattamente uguale al punto della scala (Chiorri, 2010). Barbaranelli e Natali (2005) per scale Likert a quattro punti, come sono le scale del questionario insegnante, suggeriscono valori medi compresi tra 1,75 e 3,25 e una deviazione standard di 0,6.

Si è valutata, inoltre, l'affidabilità delle scale attraverso l'indice *Alfa di Cronbach*, corredato dei due più specifici indicatori: *correlazione item-scala* e *l'Alfa di Cronbach nel caso in cui l'item viene eliminato*.

L'alfa di Cronbach fornisce un indice sintetico della coerenza interna complessiva di una scala e quindi dell'attendibilità delle informazioni da questa date; essa permette di capire se le domande che compongono la prova sono tra loro coerenti e volte alla misurazione dello stesso oggetto. In generale, elevati valori di α indicano che i rispondenti esprimono abilità coerenti rispetto a ciascun item appartenente a ciascuna dimensione.

La letteratura psicometrica fornisce alcuni valori di riferimento per la lettura dell'alfa sulla coerenza generale di una prova, come riportato in tabella.

⁴ In questo capitolo sono stati utilizzati i dati raccolti negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16.

Tabella 7 - Valori per l'interpretazione dell' α di Cronbach

Valori di α	Attendibilità della prova
0,80 o superiore	Molto buona
Da 0,70 a 0,80	Buona
Da 0,50 a 0,70	Modesta
Inferiore a 0,50	Inadeguata

La *correlazione elemento-scala* si ottiene calcolando, per ogni soggetto, il punteggio su tutta la scala e il coefficiente di correlazione (misura del grado di relazione esistente tra due variabili cardinali) tra il punteggio così ottenuto ed il punteggio su ogni singolo elemento. La correlazione elemento-scala può assumere un valore compreso tra 1 (se la correlazione è diretta) e -1 (se la correlazione è inversa). In caso di totale assenza di correlazione, il valore è pari a 0. Allo stesso modo l'indice *Alfa se l'item è eliminato* fornisce l'indicazione di come il valore dell'Alfa di Cronbach cambierebbe in assenza dell'item in analisi. Valori dell'*Alfa se l'item è eliminato* superiori al valore dell'Alfa di Cronbach complessivo indicano che la scala migliorerebbe la propria consistenza interna senza l'item, che pertanto è passibile di eliminazione o di spostamento in una diversa dimensione.

L'omogeneità della scala o uni-dimensionalità di un test si può verificare anche applicando l'analisi fattoriale. A differenza dell'*item analysis* che esegue il controllo calcolando la correlazione fra ciascun item e il loro totale, l'analisi fattoriale opera su un'intera matrice di correlazioni confrontando ogni item con tutti gli altri. L'analisi fattoriale esplorativa è una tecnica largamente utilizzata per formulare ipotesi circa le dimensioni latenti sottostanti ad un costrutto su cui sono costruiti i test.

Nel caso specifico della nostra indagine la tecnica utilizzata per l'analisi fattoriale è stata quella della Analisi in Componenti Principali per dati Categoriali (CATPCA), perché a differenza dell'Analisi delle Componenti Principali, non richiede una relazione lineare tra le variabili e una distribuzione normale delle variabili.

Il razionale alla base della CATPCA prevede un primo passaggio in cui alle diverse categorie ordinate di ciascun item viene attribuito un punteggio quantitativo in base alla loro distribuzione, e successivamente su questi punteggi viene applicata la tecnica della analisi in componenti principali.

La validazione del Questionario è stata strutturata per sezioni corrispondenti alle diverse dimensioni indagate dallo strumento. Per ciascuna delle sezioni del Questionario si sono valutate:

- Frequenza anomala delle non-risposte (risposte "Non so/Non saprei");
- Categorie di Risposte sbilanciate per numero di rispondenti;
- Quesiti a scala Likert: asimmetria nella distribuzione delle risposte (media e deviazione standard) e affidabilità delle scale attraverso l'indice Alfa di Cronbach, e per i singoli item la correlazione item-totale e l'indice Alfa se l'item è eliminato
- Batterie a maggiore complessità: analisi fattoriale per la valutazione delle dimensioni latenti.

3.2 La valutazione di sistema sugli apprendimenti e l'uso dei risultati delle prove INVALSI

La valutazione di sistema sugli apprendimenti comprende, a livello individuale del Dirigente Scolastico, la dimensione "Atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti"⁵ e, a livello di scuola, la dimensione⁶ "Uso dei risultati della valutazione di sistema sugli apprendimenti".

3.2.1 Frequenza anomala delle risposte "Non so"

Nell'intero Questionario sono presenti solo quattro quesiti che ammettono la risposta "Non so", tre dei quali (D1, D2, D4) ricadono in questa prima sezione. La frequenza di risposte "non so/ non saprei" resta sempre a livelli contenuti in tali quesiti, ad eccezione di tre item del primo quesito D1-"Opinione sulle Rilevazioni INVALSI", in cui viene chiesto al Dirigente Scolastico di riportare le opinioni sulle prove Invalsi di soggetti diversi da lui, in particolare:

- degli studenti (9%)
- dei genitori (14,2%)
- del consiglio di Istituto (10%).

È ragionevole ipotizzare che l'alta percentuale di "Non so/ non saprei" riportata in questi item sia legata principalmente alla difficoltà di farsi portavoce delle opinioni di terzi; infatti la scelta della risposta "non so" quando l'item si riferisce allo stesso Dirigente Scolastico si attesta invece a livelli estremamente contenuti (0,4%). Un altro item che raccoglie un elevato numero di risposte "Non so" (8,5%) è il D2_d, in cui si chiede al Dirigente scolastico di esprimersi in merito alla Disponibilità da parte dell'INVALSI a fornire chiarimenti relativamente alle fasi operative delle Rilevazioni Nazionali. In questo caso è ragionevole ascrivere l'alta percentuale di "Non so" alla assenza della situazione da valutare, ossia non essersi trovati nella condizioni di dover chiedere chiarimenti all'INVALSI.

Le risposte per categorie di questa sezione risultano tutte bilanciate per frequenza indicando una buona costruzione e una piena capacità informativa dei quesiti.

3.2.2 Distribuzione e Affidabilità delle scale

Questa sezione è ricca di quesiti costruiti come scale Likert per la valutazione degli atteggiamenti nei confronti delle rilevazioni INVALSI e dei progetti PON, con un buon livello di coerenza interna.

La batteria di item che misura l'opinione dei vari soggetti scolastici relativa alle prove INVALSI (D1, è quella con il miglior livello di affidabilità con valori dell'Alfa di Cronbach di 0,854. Tutti gli item sono bilanciati in termini di distribuzione e hanno una correlazione soddisfacente con la scala, di conseguenza l'indicatore "Alfa se viene eliminato l'item" non denota alcun item passibile di eliminazione. Va notato che un lieve miglioramento della scala si avrebbe con l'eliminazione del primo item, quello che fa riferimento allo stesso Dirigente Scolastico.

⁵ A questa dimensione afferiscono le domande D1, D2.

⁶ A questa dimensione afferiscono le domande D3 e D4.

Questo item in effetti si differenzia dagli altri in quanto il rispondente è chiamato ad esprimersi in prima persona, e riporta valori tendenzialmente più alti (media 3,52) rispetto agli altri item.

Tabella 8 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D1 – Opinione Rilevazioni Nazionali INVALSI

Alfa di Cronbach scala: 0,854

ITEM	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D1a. Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI del Dirigente Scolastico	3,52	0,64	0,525	0,858
D1b. Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI degli studenti	2,60	0,65	0,680	0,820
D1c. Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI degli insegnanti	2,51	0,72	0,657	0,827
D1d. Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI dei genitori	2,71	0,68	0,740	0,804
D1e. Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI dei membri del Consiglio d'Istituto	2,93	0,66	0,737	0,805

Nel quesito che intende valutare il “giudizio rispetto agli aspetti operativi delle prove INVALSI” (D2) si registra ancora un valore di affidabilità elevato (0,782) con una distribuzione dei vari item molto propensa alle modalità positive (valori medi superiori a 3,30 per tutti gli item). La scala complessivamente funziona bene e tutti gli item risultano appropriati.

Tabella 9 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D2 –Giudizio aspetti operativi Rilevazioni INVALSI**Alfa di Cronbach scala: 0,782**

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D2a. Reperibilità e fruibilità delle informazioni sul contenuto e sul significato delle prove (Quadri di Riferimento, Guide alla lettura, ecc.)	3,67	0,59	0,545	0,747
D2b. Tempi di restituzione dei risultati delle prove alle singole scuole	3,52	0,66	0,524	0,751
D2c. Chiarezza delle informazioni sui risultati delle prove restituiti alle singole scuole	3,50	0,68	0,631	0,723
D2d. Disponibilità da parte dell'INVALSI a fornire chiarimenti	3,51	0,69	0,532	0,749
D2e. Chiarezza delle procedure di somministrazione delle prove comunicate dall'INVALSI	3,78	0,50	0,483	0,762
D2f. Utilizzabilità dei risultati da parte dei singoli insegnanti e del consiglio di classe	3,30	0,75	0,492	0,762

Il quesito D4 si propone di valutare l'atteggiamento del dirigente rispetto all'utilizzo delle prove INVALSI, secondo diversi aspetti, quali il confronto tra classi dello stesso istituto, l'autovalutazione dell'istituto e il confronto tra scuole diverse. Benché in questo caso il fenomeno che si intende valutare è molto ben delineato, il punteggio di scala non risulta particolarmente alto in termini di affidabilità (Alfa 0,70).

Probabilmente le direzioni in cui è possibile utilizzare i risultati delle prove INVALSI sono molteplici, e non si dispongono linearmente lungo una scala unidimensionale; non è detto cioè che esista una generica propensione ad un "maggior uso" versus un "minor uso" delle prove. È probabile invece che un Dirigente concordi fortemente con una prospettiva di utilizzo dei dati, ma non sia d'accordo con un altro tipo di utilizzo, generando così un punteggio di scala non particolarmente elevato.

Tabella 10 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D4 – Livello di accordo su aspetti dell'utilizzo delle Rilevazioni INVALSI

Alfa di Cronbach totale: 0,707

ITEM	Media	D.S.	Corr.Item-totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D4a. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere usati dagli insegnanti per valutare i singoli studenti nel corso dell'anno, contribuendo a definire il loro voto finale	2,39	0,96	0,384	0,702
D4b. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento nelle diverse classi all'interno di una scuola	3,29	0,76	0,575	0,615
D4c. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere discussi tra Dirigente Scolastico e docenti	3,57	0,61	0,439	0,674
D4d. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere utilizzati dalle singole scuole per l'autovalutazione di Istituto	3,47	0,72	0,522	0,639
D4e. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra scuole diverse	2,58	0,97	0,468	0,662

3.3 Benessere organizzativo

3.3.1 Frequenza anomala delle risposte "Non so"

Questa sezione del Questionario contiene un unico quesito con possibilità di risposta "Non so/Non saprei" (D5_bis), relativo alla valutazione delle ricadute positive di cui l'istituto ha beneficiato a seguito della partecipazione a progetti PON. A questo quesito risponde solo il sotto-campione di Dirigenti Scolastici che ha effettivamente partecipato a progetti PON (48,6%), selezionato attraverso una domanda filtro (D5). Probabilmente grazie alla selezione del solo campione effettivamente coinvolto la percentuale di "Non so" resta sempre su valori abbastanza contenuti (inferiori al 9%). Diversamente invece la distribuzione di frequenza delle altre categorie di risposta risulta fortemente asimmetrica, con un forte sbilanciamento verso le modalità positive della scala. Tale quesito è, infatti, costituito da sei item che esprimono altrettanti potenziali benefici dei progetti PON, rispetto ai quali il Dirigente deve esprimere un grado di accordo su una scala Likert a 4 passi (*Per niente d'accordo/ Poco d'accordo/ Abbastanza d'accordo/ Molto d'accordo*). Tutti gli item registrano delle percentuali estremamente basse (0,1%) per le modalità più estreme in negativo (*Per niente d'accordo*). Tale fenomeno non sembra affatto anomalo in termini di affidabilità del dato, poiché è assolutamente ragionevole aspettarsi che la partecipazione ai progetti PON venga valutata in maniera molto favorevole dai Dirigenti Scolastici. Questo risultato suggerisce piuttosto una potenziale riformulazione della scala partendo da una categoria negativa meno

estrema, o comunque richiede una cautela nell'utilizzo dei risultati affetti da pronunciata asimmetria della distribuzione.

Le altre domande che compongono la dimensione del Benessere Organizzativo, relative al coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni strategiche (domanda D7) e nella gestione delle problematiche complesse (domanda D8) mostrano una equilibrata distribuzione delle risposte. Quest'ultima domanda in particolare è caratterizzata dalla possibilità di esprimere due preferenze, e presenta un picco modale in corrispondenza della risposta "Sì, a persone esperte della problematica" ma le altre risposte sono comunque adeguatamente rappresentate.

Gli ultimi due quesiti che afferiscono a questa dimensione sono l'item D15 e l'item D16: le modalità di risposta del quesito D15, relativo ai comportamenti devianti degli studenti, sono espresse su una scala a 4 livelli, corrispondenti alle intensità con cui si riscontrano i comportamenti (*per niente/ poco/ abbastanza/ molto*); il quesito D16, relativo alla partecipazione degli insegnanti nella gestione della scuola, è strutturato come una scala Likert a 4 livelli, in cui le modalità quantificano il numero di insegnanti coinvolti nella attività (*nessuno/ alcuni/ la maggior parte/ tutti*). Entrambi i quesiti hanno una distribuzione abbastanza equilibrata, anche se la modalità "nessuno/quasi nessuno" nella domanda D16 risulta per la maggior parte degli item con frequenze inferiori all'1-2%.

3.3.2 Distribuzione e Affidabilità delle scale di Atteggiamenti

L'affidabilità della scala che misura il grado di accordo con i diversi benefici della partecipazione a progetti PON è altamente soddisfacente, con un valore di 0,847. Tutti gli item risultano coerentemente correlati alla definizione del punteggio complessivo della scala.

Tabella 11 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D5 – Livello di accordo sui benefici dei progetti PON

Alfa di Cronbach totale: 0,847

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D5bis_a. Gli obiettivi del progetto sono stati raggiunti rispetto alle aspettative iniziali	3,38	0,57	0,580	0,831
D5bis_b. Gli insegnanti hanno sperimentato metodologie didattiche innovative	3,23	0,65	0,694	0,809
D5bis_c. I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sul lavoro degli insegnanti	3,28	0,64	0,741	0,799
D5bis_d. I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento degli studenti	3,36	0,62	0,733	0,801
D5bis_e. I progetti hanno contribuito al miglioramento del clima disciplinare della scuola	3,11	0,73	0,605	0,830
D5bis_f. I fondi PON hanno permesso di promuovere iniziative altrimenti non realizzabili	3,76	0,49	0,436	0,853

Anche il fenomeno dei comportamenti devianti degli studenti è stato indagato attraverso una scala (domanda D15) con valori di coerenza interna buoni, anche considerando l'esiguo numero di item che la compone (solo sei item).

Tabella 12 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D15 – Frequenza dei Comportamenti devianti degli alunni

Alfa di Cronbach totale: 0,785

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D15a. Arrivare a scuola in ritardo	2,36	0,62	0,414	0,784
D15b. Assenze ingiustificate	1,97	0,62	0,513	0,759
D15c. Disturbare in classe	2,38	0,57	0,544	0,751
D15d. Atti di prepotenza, anche fisica, tra studenti	1,85	0,54	0,600	0,739
D15e. Intimidazioni o insulti tra studenti (anche tramite sms e social network)	1,9	0,58	0,544	0,751
D15f. Atti di arroganza verso gli insegnanti o il personale scolastico	1,74	0,58	0,612	0,734

Altrettanto buona è l'affidabilità della scala che intende valutare il grado di partecipazione degli insegnanti alla vita della scuola (D16). I vari aspetti indagati: partecipazione a processi decisionali, rappresentanza nel Consiglio di Istituto, intermediazione per conflitti tra studenti, sembrano tutti aspetti che effettivamente si muovono congiuntamente su una scala di minore-maggiore partecipazione dei docenti nella gestione della scuola.

Tabella 13 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D16 – Livello di partecipazione Insegnanti alla gestione della scuola

Alfa di Cronbach totale: 0,851

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D16a. Quanti insegnanti in questa scuola partecipano ai processi decisionali della scuola?	2,52	0,61	0,458	0,846
D16b. Quanti insegnanti in questa scuola danno il proprio contributo per risolvere i problemi della scuola?	2,55	0,59	0,605	0,832
D16c. Quanti insegnanti in questa scuola avanzano proposte utili per migliorare la gestione della scuola?	2,38	0,57	0,598	0,833
D16d. Quanti insegnanti in questa scuola sono disponibili a candidarsi come rappresentanti degli insegnanti nel Consiglio d'Istituto?	2,08	0,43	0,393	0,850
D16e. Quanti insegnanti in questa scuola contribuiscono a stabilire le priorità della scuola?	2,33	0,58	0,568	0,835
D16f. Quanti insegnanti in questa scuola si impegnano a far rispettare le regole nella scuola anche da parte degli studenti che non sono delle loro classi?	2,92	0,71	0,594	0,833
D16g. Quanti insegnanti in questa scuola intervengono per risolvere le situazioni conflittuali che si verificano tra studenti nella scuola?	2,97	0,69	0,604	0,832
D16h. Quanti insegnanti in questa scuola partecipano attivamente alle attività di sviluppo e miglioramento della scuola?	2,66	0,65	0,682	0,823
D16i. Quanti insegnanti in questa scuola incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti alla vita della scuola?	2,88	0,69	0,627	0,829

3.4 Leadership Didattica e Amministrativa

La dimensione della Leadership viene indagata attraverso tre quesiti strutturati: D6, D10 e D11.

Il primo è costruito come scala auto-ancorante in cui il rispondente esprime il proprio grado di soddisfazione relativamente alla propria autonomia nella scelta degli indirizzi educativi (D6_a Leadership didattica) e della gestione delle risorse finanziarie (D6_b Leadership amministrativa) su una scala da 1 a 10. Le distribuzioni sono quasi perfettamente sovrapponibili e si presentano equilibrate, pur presentando entrambe una certa asimmetria negativa, che corrisponde quindi ad una maggiore propensione verso giudizi positivi.

Grafico 1 - Distribuzione di frequenza domanda D6_a - Soddisfazione autonomia didattica

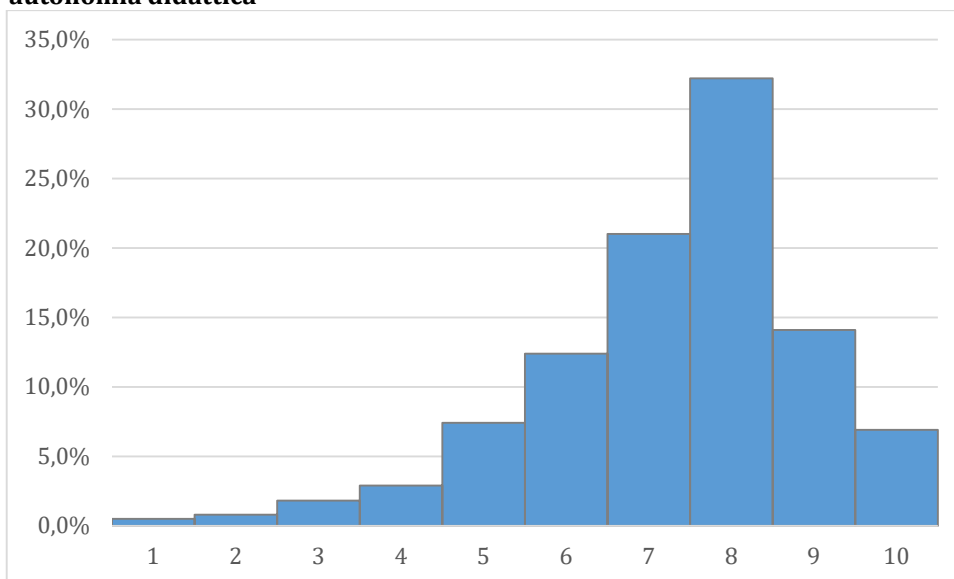
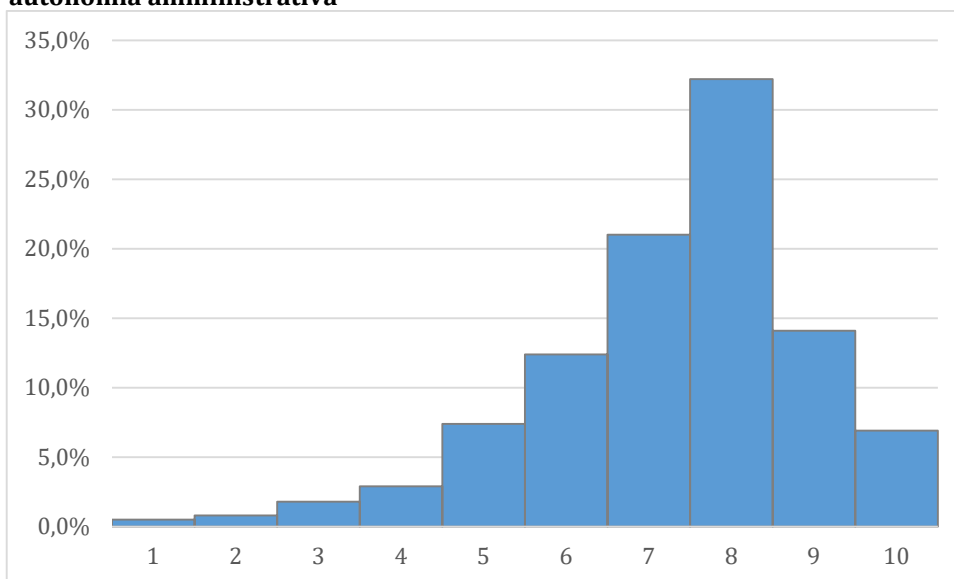


Grafico 2 - Distribuzione di frequenza domanda D6_b - Soddisfazione autonomia amministrativa



I quesiti D10 e D11 sono strutturati come scale additive per la valutazione della leadership didattica e amministrativa rispettivamente. I quesiti si compongono di 12 e 11 item che esprimono diversi comportamenti che il Dirigente può assumere nella gestione della scuola, e rispetto ai quali è chiamato ad esprimere la frequenza con cui tale comportamento viene messo in atto su una scala a 4 modalità: *Mai o quasi mai/ Qualche volta / Spesso / Sempre o quasi sempre*.

Le modalità estreme in negativo (Mai o quasi mai) risultano scarsamente selezionate per la maggioranza degli item che compongono entrambe le scale, come riportato nelle Tabelle 14 e 15.

In particolare per quanto riguarda la leadership didattica la supervisione degli insegnanti, e la promozione di migliorie didattiche e l'intermediazione tra l'insegnante e la classe sono aspetti che la quasi totalità dei dirigenti mette in atto nei proprio istituti, con percentuali di "mai e quasi mai" inferiori all' 1%.

Tabella 14 - Item con percentuale di risposte "Mai/ quasi mai" inferiori al 1% nella domanda D10

Item	Testo della domanda	% di Mai/quasi mai
D10_a	Mi assicuro che le attività di sviluppo professionale dei docenti concordino con gli obiettivi di insegnamento della scuola	0,9
D10_b	Mi assicuro che i docenti lavorino in conformità agli obiettivi educativi della scuola	0,1
D10_f	Quando un docente ha problemi nella sua classe, prendo l'iniziativa di discuterne con lei	0,2
D10_g	Informo i docenti sulle opportunità di aggiornamento disciplinare e didattico	0,2
D10_h	Dispongo di lavorare per obiettivi e/o in base al piano dell'offerta formativa	0,8

Per la leadership amministrativa gli aspetti legati alla supervisione della coerenza degli insegnanti rispetto alle strategie educative, il controllo delle regole e delle procedure amministrative, come anche la comunicazione con i genitori costituiscono tutti ambiti di competenza del Dirigente scolastico ampiamente condivisi.

Tabella 15 - Item con percentuale di risposte “Mai/ quasi mai” inferiori al 1% nella domanda D11

Item	Testo della domanda	% di Mai/quasi mai
D11_a	È importante per il mio lavoro assicurarsi che le strategie educative, approvate dal Ministero, siano spiegate ai nuovi docenti e siano usate dai docenti più esperti	0,7
D11_d	Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che le abilità di insegnamento del personale docente siano in continuo miglioramento	0,3
D10_e	Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che i docenti si considerino responsabili dell’attuazione degli obiettivi della scuola	0,3
D10_f	Parte importante del mio lavoro è presentare nuovi progetti ai genitori in modo convincente	0,9
D10_g	È importante per la scuola che io verifichi il rispetto delle regole da parte di tutti	0,3
D10_h	È importante per la scuola che io controlli che non ci siano errori negli atti e nelle procedure amministrative	0,5
D10_j	Parte importante del mio lavoro è creare un’atmosfera serena nella scuola	0,3

Differentemente rispetto a tutti gli item del quesito D11, per i quali le percentuali di “mai / quasi mai” sono sempre molto contenute, l’item D11_k (“Non ho modo di sapere se i docenti svolgono bene o male i loro compiti di insegnamento”) vede un 44,4% di rispondenti nella modalità “mai/ Quasi mai”, risultando disallineato rispetto al resto della scala, verosimilmente a causa della formulazione “in negativo” dell’item, unico caso su tutta la scala.

3.4.1 Distribuzione e Affidabilità delle scale di Atteggiamenti

La scala relativa alla leadership didattica e quella relativa alla leadership amministrativa hanno un consistenza interna molto differente. La prima ha valori dell’indice Alfa soddisfacenti (0,811) e una buona correlazione tra item e scala complessiva. L’unico comportamento che risulta poco coerente con la scala complessiva è l’ultimo item (D10_l): *“Sostituisco in classe i docenti assenti in modo imprevisto”*. Quest’ultimo sembrerebbe essere un comportamento messo in atto raramente dai dirigenti scolastici, come indica il valore della media dell’item (1,95) nettamente inferiore alle medie di tutti gli altri item della scala.

Tabella 16 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D10 – Leadership didattica: frequenza di specifiche attività del Dirigente

Alfa di Cronbach totale: 0,811

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D10a. Mi assicuro che le attività di sviluppo professionale dei docenti concordino con gli obiettivi di insegnamento della scuola	3,24	0,70	0,461	0,797
D10b. Mi assicuro che i docenti lavorino in conformità agli obiettivi educativi della scuola	3,41	0,60	0,566	0,790
D10c. Osservo le attività educative nelle classi	2,6	0,80	0,520	0,792
D10d. Fornisco suggerimenti ai docenti su come migliorare il loro insegnamento	2,61	0,75	0,495	0,794
D10e. Controllo le attività di verifica svolte dagli studenti	2,16	0,75	0,529	0,791
D10f. Quando un docente ha problemi nella sua classe, prendo l'iniziativa di discuterne con lei/lui	3,48	0,62	0,401	0,802
D10g. Informo i docenti sulle opportunità di aggiornamento disciplinare e didattico	3,59	0,58	0,389	0,803
D10h. Dispongo di lavorare per obiettivi e/o in base al piano dell'offerta formativa	3,44	0,65	0,497	0,795
D10i. Tengo conto dei risultati degli esami per le decisioni che riguardano lo sviluppo del curriculum scolastico	2,97	0,81	0,530	0,791
D10j. Mi assicuro che le responsabilità di coordinamento del curriculum scolastico siano chiaramente definite	3,26	0,72	0,536	0,791
D10k. Mi occupo di risolvere i problemi disciplinari interni alle classi	3,27	0,77	0,418	0,801
D10l. Sostituisco in classe i docenti assenti in modo imprevisto	1,95	0,99	0,284	0,821

Il tema della leadership amministrativa, viceversa, sembra molto più sfumato da definire per mezzo di una scala. L'Alfa ha un valore piuttosto contenuto (0,596) e diversi item correlano scarsamente con la scala complessiva e/o sembrano controproducenti nella definizione del punteggio complessivo.

In particolare, gli item relativi agli aspetti più pragmatici e amministrativi, quali la definizione dell'orario delle lezioni, la creazione di una atmosfera serena e le comunicazioni con i genitori costituiscono il cuore della scala, con buoni livelli di correlazione. Al contrario gli item che riguardano aspetti della didattica (D11_a, D11_b, D11_c, D11_k) sembrano decisamente meno pertinenti.

Tabella 17 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D10 – Leadership didattica: livello di accordo con affermazioni relative ai compiti del Dirigente

Alfa di Cronbach: 0,596

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D11a. È importante per il mio lavoro assicurarsi che le strategie educative, approvate dal Ministero, siano spiegate ai nuovi docenti e siano usate dai docenti più esperti	3,25	0,57	0,324	0,623
D11b. Usare i punteggi delle prove INVALSI degli studenti per valutare il rendimento del docente sminuisce il valore del suo giudizio professionale	2,47	0,78	0,005	0,698
D11c. Dare ai docenti troppa libertà nella scelta delle proprie tecniche didattiche può diminuire l'efficacia dell'insegnamento	2,17	0,64	0,022	0,680
D11d. Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che le abilità di insegnamento del personale docente siano in continuo miglioramento	3,46	0,55	0,456	0,601
D11e. Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che i docenti si considerino responsabili dell'attuazione degli obiettivi della scuola	3,58	0,52	0,485	0,598
D11f. Parte importante del mio lavoro è presentare nuovi progetti ai genitori in modo convincente	3,12	0,64	0,432	0,601
D11g. È importante per la scuola che io verifichi il rispetto delle regole da parte di tutti	3,63	0,52	0,529	0,590
D11h. È importante per la scuola che io controlli che non ci siano errori negli atti e nelle procedure amministrative	3,48	0,59	0,485	0,592
D11i. Parte importante del mio lavoro è risolvere i problemi dell'orario e/o della programmazione delle lezioni	2,8	0,75	0,337	0,621

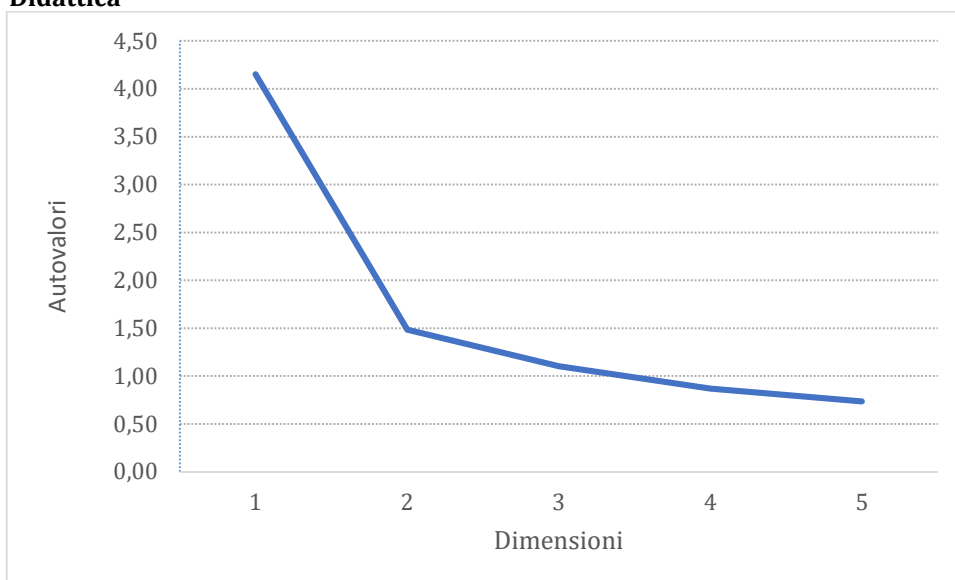
D11j. Parte importante del mio lavoro è creare un'atmosfera serena nella scuola	3,8	0,43	0,394	0,618
D11k. Non ho modo di sapere se i docenti svolgono bene o male i loro compiti di insegnamento	3,37	0,63	0,139	0,659

3.4.2 Analisi Fattoriale

La validità di costrutto delle due dimensioni della leadership, didattica e amministrativa, è stata ulteriormente approfondita attraverso un'analisi fattoriale confermativa, il cui obiettivo è stato la verifica della uni-dimensionalità delle due scale. Poiché gli item che compongono la batteria sono di tipo categoriale ordinale, si è scelto di applicare la tecnica della Analisi in componenti Principali Categoriale (CATPCA)⁷.

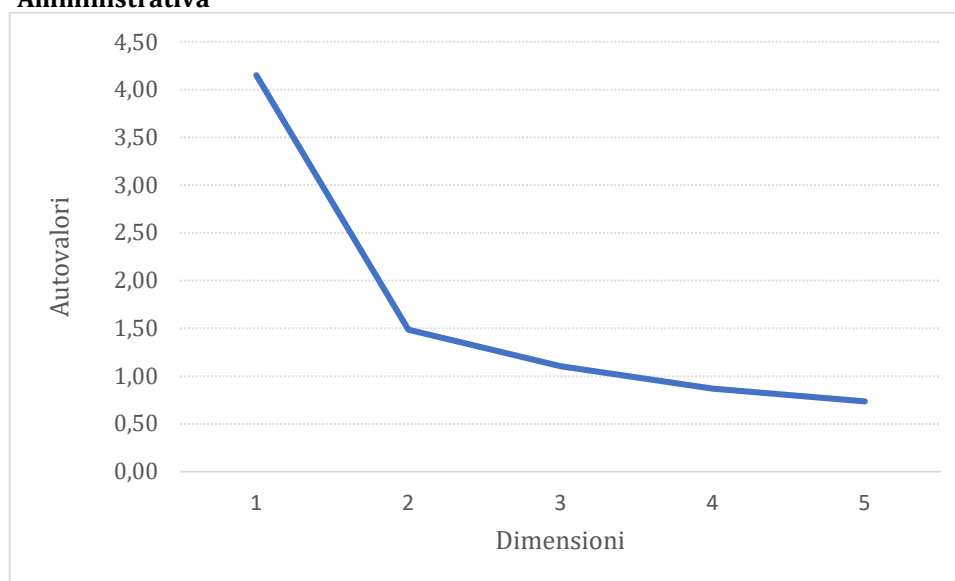
Gli screeplot dell'analisi per entrambe le dimensioni evidenziano la classica forma "a gomito" che confermerebbe la presenza di una sola dimensione predominante per ciascuna area; tuttavia, la proporzione di varianza spiegata corrispondente al primo fattore raggiunge solo 34,6% per la leadership didattica e il 29,5% per quella amministrativa. Questo risultato sembrerebbe indicare che gli item delle due batterie sottendono ad una dimensione comune, che risulta però molto ampia da caratterizzare completamente.

Grafico 3 - Screeplot dell'analisi fattoriale del quesito D10 - Leadership Didattica



⁷ Questa tecnica prevede un primo passaggio in cui alle diverse categorie ordinate di ciascun item viene attribuito un punteggio quantitativo in base alla loro distribuzione, e successivamente su questi punteggi viene applicata la tecnica della analisi in componenti principali.

Grafico 4 - Screeplot dell'analisi fattoriale del quesito D11 - Leadership Amministrativa



Una seconda analisi ha invece preso in considerazione congiuntamente gli item dei quesiti D10 e D11 per valutare se tutti i quesiti fossero efficacemente collocati nella corretta dimensione (didattica o amministrativa) e se si evidenziassero delle componenti diverse dalla aggregazione degli item nelle nuove “componenti”.

Attraverso questa analisi è stato possibile osservare come le due dimensioni della Leadership siano in realtà parzialmente sovrapposte, con l’area della leadership amministrativa che risulta sfumata e non marcatamente circoscritta. Infatti, come è possibile verificare nella Tabella 18 tutti i quesiti inerenti la scala della Leadership didattica (D10) si confermano come orientati su un’unica dimensione (dimensione 1); viceversa i quesiti pertinenti la leadership amministrativa (D11), si suddividono in due gruppi: un primo set che costituisce un nucleo più omogeneo (item D11_d, D11_e, D11_g, D11_h, D11_j), e sembra più inerente gli aspetti tecnici organizzativi, di responsabilità e di garanzia di un clima sereno nella scuola, un secondo gruppo di item invece, che riguarda la supervisione dell’operato degli insegnanti e gli obiettivi della scuola che sembra ribattere maggiormente sull’area della leadership didattica (D11_f, D11_i, D11_k).

Due item in particolare, il D11_b e D11_c non si collocano utilmente su nessuna delle due dimensioni fattoriali. Questi item sono gli stessi che avevano mostrato criticità anche nell’analisi di affidabilità delle stesse scale. Questi item potrebbero essere modificati oppure eliminati dalla scala in quanto ne peggiorano la consistenza interna e sono disallineati rispetto alle dimensioni indagate.



Codice item	Formulazione domanda	INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione	Dimensioni	
		<i>Ente di Diritto Pubblico Decreto Legislativo 286/2004</i>	1	2

Tabella 18 - Analisi fattoriale congiunta degli item delle domande D10 e D11 - Leadership

D10a	Mi assicuro che le attività di sviluppo professionale dei docenti concordino con gli obiettivi di insegnamento della scuola	0,605	0,01
D10b	Mi assicuro che i docenti lavorino in conformità agli obiettivi educativi della scuola	0,676	0,055
D10c	Osservo le attività educative nelle classi	0,591	0,025
D10d	Fornisco suggerimenti ai docenti su come migliorare il loro insegnamento	0,585	0,009
D10e	Controllo le attività di verifica svolte dagli studenti	0,597	0,009
D10f	Quando un docente ha problemi nella sua classe, prendo l'iniziativa di discuterne con lei/lui	0,505	0,04
D10g	Informo i docenti sulle opportunità di aggiornamento disciplinare e didattico	0,512	0,038
D10h	Dispongo di lavorare per obiettivi e/o in base al piano dell'offerta formativa	0,633	0,034
D10i	Tengo conto dei risultati degli esami per le decisioni che riguardano lo sviluppo del curriculum scolastico	0,643	0,031
D10j	Mi assicuro che le responsabilità di coordinamento del curriculum scolastico siano chiaramente definite	0,662	0,024
D10k	Mi occupo di risolvere i problemi disciplinari interni alle classi	0,513	0,031
D10l	Sostituisco in classe i docenti assenti in modo imprevisto	0,344	0,023
D11a	È importante per il mio lavoro assicurarsi che le strategie educative, approvate dal Ministero, siano spiegate ai nuovi docenti e siano usate dai docenti più esperti	0,443	0,105
D11b	Usare i punteggi delle prove INVALSI degli studenti per valutare il rendimento del docente sminuisce il valore del suo giudizio professionale	-0,038	0,029
D11c	Dare ai docenti troppa libertà nella scelta delle proprie tecniche didattiche può diminuire l'efficacia dell'insegnamento	0,085	-0,017
D11d	Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che le abilità di insegnamento del personale docente siano in continuo miglioramento	0,069	0,754
D11e	Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che i docenti si considerino responsabili dell'attuazione degli obiettivi della scuola	0,03	0,883
D11f	Parte importante del mio lavoro è presentare nuovi progetti ai genitori in modo convincente	0,422	0,217
D11g	È importante per la scuola che io verifichi il rispetto delle regole da parte di tutti	0,055	0,817
D11h	È importante per la scuola che io controlli che non ci siano errori negli atti e nelle procedure amministrative	0,12	0,653
D11i	Parte importante del mio lavoro è risolvere i problemi dell'orario e/o della programmazione delle lezioni	0,443	0,087
D11j	Parte importante del mio lavoro è creare un'atmosfera serena nella scuola	0,01	0,865
D11k	Non ho modo di sapere se i docenti svolgono bene o male i loro compiti di insegnamento	0,339	0,029



3.5 Stakeholder

La presenza e l'influenza degli stakeholder è valutata da quattro quesiti: Il quesito D9 che valuta il grado di influenza di diversi soggetti sulla scuola in esame e i quesiti D12, D13 e D14 che si concentrano sui genitori e ne studiano le aspettative e la partecipazione.

3.5.1 Categorie di risposte sbilanciate per numero di rispondenti

Nella domanda relativa all'influenza di diversi soggetti sulla scuola (D9) la modalità "per niente" risulta una modalità poco selezionata soprattutto per i soggetti interni alla Scuola: il Dirigente scolastico, forse anche perché è chiamato ad auto-valutarsi, è riportato come "per niente" influente solo dallo 0,2% dei rispondenti; gli insegnanti e i genitori ugualmente vengono ritenuti per nulla influenti nelle decisioni da prendere solo per lo 0,1% e l'1% del campione, rispettivamente. Al contrario questa modalità risulta significativamente selezionata relativamente a soggetti esterni alla Scuola (es. Associazioni, Fondazioni) per i quali il valore del "per niente" si attesta al 17% circa.

La domanda D12, relativa alle Aspettative dei genitori, ha una buona distribuzione di frequenze, che ben approssima la curva normale. La domanda D13, che fa riferimento alle associazioni di genitori e alla loro partecipazione alla vita scolastica, presenta invece una concentrazione dei rispondenti nella prima categoria (38,5%), in cui si valuta positivamente l'operato delle associazioni di genitori sulla vita scolastica.

Il livello di partecipazione dei genitori alle attività della scuola emerge invece dall'analisi delle risposte al quesito D14. Gli item che compongono questa scala esplorano aspetti diversi della partecipazione dei genitori e riflettono gradi di partecipazione molto differenziati. Le distribuzioni di frequenza riflettono queste diversità: la modalità "per niente" passa dal rappresentare una categoria sostanzialmente irrilevante (0,1%) per item come "Quanto i genitori degli studenti di questa scuola sono presenti alle riunioni/incontri tra genitori e insegnanti" a diventare la categoria modale per item quali "Quanto i genitori degli studenti di questa scuola partecipano volontariamente ad attività di manutenzione degli edifici e degli spazi esterni" (43,6%) o "Quanto i genitori degli studenti di questa scuola intervengono sulla definizione dei programmi scolastici" (54,3%) rispettivamente.

Tabella 19 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D14 – Frequenza di specifiche attività da parte dei genitori degli alunni

Alfa di Cronbach totale: 0,836

	Media	D.S.	Corr.Item- totale	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D14a. Partecipare alle assemblee dei genitori	2,68	0,68	0,527	0,822
D14b. Votare alle elezioni del Consiglio d'Istituto	2,47	0,62	0,417	0,829
D14c. essere presenti alle riunioni/incontri tra genitori e insegnanti	3,16	0,60	0,366	0,832
D14d. Incontrare gli insegnanti per avere informazioni sui figli	3,39	0,57	0,356	0,832
D14e. Partecipare volontariamente ad attività di manutenzione degli edifici e degli spazi esterni	1,83	0,87	0,538	0,820
D14f. Discutere l'andamento dell'intera scuola in termini di risultati di apprendimento complessivo degli studenti	2,07	0,75	0,586	0,817
D14g. Discutere le scelte di spesa dei fondi a disposizione della scuola	2,09	0,77	0,515	0,822
D14h. Discutere lo stato delle strutture e degli edifici della scuola	2,59	0,86	0,490	0,824
D14i. Partecipare con finanziamenti al buon andamento della scuola	2,2	0,92	0,366	0,836
D14j. Partecipare con attività volontarie al buon andamento della scuola	2,21	0,89	0,619	0,813
D14k. Intervenire sulla definizione dei programmi scolastici	1,51	0,61	0,472	0,826
D14l. Partecipare in modo attivo alle attività didattiche	1,91	0,76	0,557	0,819
D14m. Discutere i risultati delle prove INVALSI ottenute dagli studenti	1,69	0,67	0,492	0,824

3.6 Infrastrutture e Materiale Didattico

La dotazione strutturale degli istituti sia in termini di spazi (laboratori, palestre, biblioteche, etc.) sia in termini di materiale di supporto per l'insegnamento (registro elettronico software per la didattica, etc.) viene esplorata per mezzo di tre quesiti:

D17 – Registro Elettronico,

D18 – Presenza Infrastrutture

D19 – Presenza strumenti per la didattica.

Il quesito relativo al registro elettronico registra la frequenza con cui tale strumento è stato messo a disposizione dei genitori, e vede una distribuzione bilanciata di risposte affermative (*si, in tutte le classi* – 48%), parzialmente affermative (*si, solo in alcune classi sperimentali* – 7%) e negative (*no, ma è in programma / no* – 45%).

Gli altri due quesiti relativi a infrastrutture e materiale per l'insegnamento sono costituiti da batterie di item che ammettono una risposta a tre modalità (presente in tutti i plessi, presente soltanto in alcuni plessi, non presente a scuola per le infrastrutture e presenti in modo adeguato, presenti in modo inadeguato, del tutto assenti per le dotazioni didattiche).

Per entrambe le domande la distribuzione delle frequenze dei vari item nelle tre categorie di risposta è bilanciata, fatta eccezione degli item relativi alle infrastrutture (D18) che riguardano l'impianto di riscaldamento e di illuminazione che raccolgono una percentuale bassissima di risposte negative (non presente) con valori inferiori all'1%.

Per quanto riguarda i materiali per l'insegnamento (D19) c'è un maggior numero di item che registra percentuali minime di risposte negative, in particolare gli item relativi ai materiali didattici (assenti nell'0,1% del campione), materiale di cancelleria (0,5%), computer per la didattica (0,5%). Ad un livello leggermente più elevato, ma comunque contenuto abbiamo l'assenza di lavagne interattive (1,3%) e di connessione di rete (1,1%), che si confermano materiali ampiamente diffusi in tutti gli istituti scolastici.

3.7 Esperienze professionali

La tipologia di contratto dei Dirigenti scolastici che hanno partecipato all'indagine ha una distribuzione fortemente sbilanciata a favore dei contratti a tempo indeterminato (90%), Interessante notare che per questi stessi rispondenti l'esperienza di un precedente lavoro fuori Regione è abbastanza rappresentata (25%).

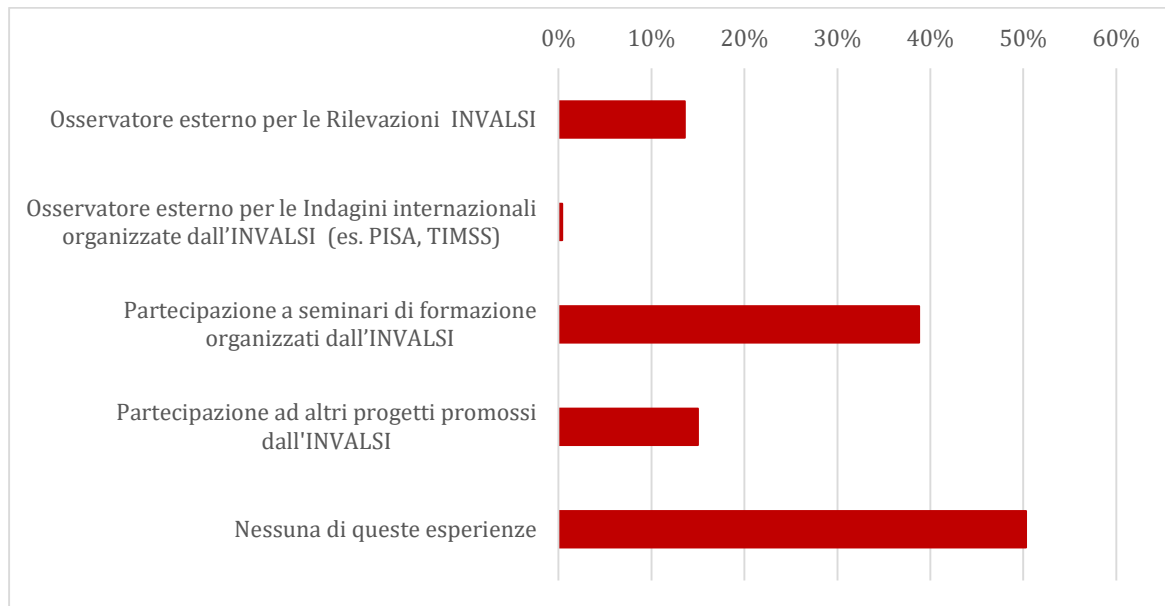
In questa sezione in particolare il quesito, D26, è volto a cogliere la frequenza con cui i Dirigenti hanno partecipato ad esperienze specifiche collegate con l'INVALSI. La domanda ammette più risposte, rappresentate nel Grafico 5, ciascuna con la percentuale di rispondenti associata⁸.

La metà dei Dirigenti non ha partecipato ad alcuna attività, mentre tra quelli che hanno partecipato è assai raro che l'esperienza sia stata quella di osservatore esterno per le Indagini internazionali (0,3%). La stessa domanda potrebbe essere efficacemente formulata anche in due passaggi, attraverso una domanda filtro sulla

⁸ Essendo ammessa la possibilità di risposte multiple la somma delle percentuali di rispondenti per le diverse categorie supera il valore 100%

partecipazione alle esperienze collegate con l'INVALSI e a seguire la specifica delle attività, in modo da evitare l'incongruenza della modalità di risposta "nessuna esperienza" con la possibilità delle risposte multiple.

Grafico 5 - Partecipazione dei Dirigenti ad esperienze professionali collegate con l'INVALSI (D26)



Indice delle Tabelle

Tabella 1 - Percentuale di adesione al Questionario per anno scolastico	18
Tabella 2 - Percentuale di adesione al Questionario per Regione e Area Geografica, a.s. 2015/2016	19
Tabella 3 - Rispondenti per genere e ciclo scolastico (valori percentuali)	20
Tabella 4 - Rispondenti per età e ciclo di istruzione valori (valori percentuali).....	21
Tabella 5 - Rispondenti per tipologia di contratto e ciclo di istruzione (valori percentuali)	21
Tabella 6 - Rispondenti per titolo di studio (valori percentuali)	22
Tabella 7 - Valori per l'interpretazione dell' α di Cronbach	24
Tabella 8 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D1 – Opinione Rilevazioni Nazionali INVALSI	26
Tabella 9 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D2 –Giudizio aspetti operativi Rilevazioni INVALSI	27
Tabella 10 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D4 – Livello di accordo su aspetti dell'utilizzo delle Rilevazioni INVALSI	28
Tabella 11 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D5 – Livello di accordo sui benefici dei progetti PON.....	30
Tabella 12 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D15 – Frequenza dei Comportamenti devianti degli alunni.....	31
Tabella 13 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D16 – Livello di partecipazione Insegnanti alla gestione della scuola	32
Tabella 14 - Item con percentuale di risposte “Mai/ quasi mai” inferiori al 1% nella domanda D10	34
Tabella 15 - Item con percentuale di risposte “Mai/ quasi mai” inferiori al 1% nella domanda D11	35
Tabella 16 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D10 – Leadership didattica: frequenza di specifiche attività del Dirigente	36
Tabella 17 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D10 – Leadership didattica: livello di accordo con affermazioni relative ai compiti del Dirigente.....	37
Tabella 18 - Analisi fattoriale congiunta degli item delle domande D10 e D11 – Leadership.....	41
Tabella 19 - Alfa di Cronbach relativa al quesito D14 – Frequenza di specifiche attività da parte dei genitori degli alunni	44

Indice delle Figure

Figura 1 - Livelli e dimensioni approfonditi nel Questionario Scuola.....	5
Figura 2 - Mappa delle dimensioni e degli indicatori del Questionario Scuola.....	6
Figura 3 - Dimensioni e indicatori relativi all'esperienza professionale	7
Figura 4 - Dimensioni e indicatori relativi alle caratteristiche anagrafiche	7
Figura 5 - Dimensione e indicatori relativi alla valutazione di sistema sugli apprendimenti.....	8
Figura 6 - Dimensione e indicatori relativi all'uso dei risultati delle prove INVALSI.....	8
Figura 7 - Dimensioni e indicatori relativi alla <i>leadership</i> didattica e amministrativa.....	12

Figura 8 - Dimensioni e indicatori relativi alla percezione del benessere organizzativo.....	13
Figura 9 - Dimensioni e indicatori relativi al coinvolgimento dei genitori e degli enti locali.....	13
Figura 10 - Dimensioni e indicatori relativi alle dotazioni infrastrutturali.....	15

Indice dei Grafici

Grafico 1 - Distribuzione di frequenza domanda D6_a - Soddisfazione autonomia didattica	33
Grafico 2 - Distribuzione di frequenza domanda D6_b - Soddisfazione autonomia amministrativa	33
Grafico 3 - Screeplot dell'analisi fattoriale del quesito D10 - Leadership Didattica	39
Grafico 4 - Screeplot dell'analisi fattoriale del quesito D11 - Leadership Amministrativa	40
Grafico 5 - Partecipazione dei Dirigenti ad esperienze professionali collegate con l'INVALSI (D26).....	46

Riferimenti bibliografici

- Boncori L., 2008, *I test in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Bottani N., Checchi D. (a cura di), 2013, *La sfida della valutazione*, Il Mulino, Bologna.
- Bratti A., Vaccari A. (a cura di), 2006, *Gestire i beni comuni: manuale per lo sviluppo sostenibile locale*, Ambiente, Milano.
- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisembaker J., 1979, *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, Praeger, New York.
- Bruschi A., 1999, *Metodologia delle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Calidoni P., 2002, *Prospettive della formazione continua della dirigenza educativa*, in M. Falanga (a cura di), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano.
- Campione V., 2011, *Dirigenza e nuovo sistema educativo*, in Castoldi M., Pavone M. P. (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia, pp. 25-34.
- Castoldi M., 2011, *Dirigenza e valutazione*, in Castoldi M., Pavone M. P. (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia, pp. 55-72.
- Cavalli A. (a cura di), 1992, *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., Fisher L. (a cura di), 2012, *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Coleman J. S. et al., 1966, *Equality of educational opportunity*, Washington.
- Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2012, *Il benessere, il clima e la cultura delle organizzazioni: significati ed evoluzione in letteratura*, Roma, testo disponibile al sito <http://www.cnr.it/benessere-organizzativo/docs/Il-benessere-il-clima-e-la-cultura-delle-organizzazioni.pdf>.
- Corbetta P., 2003, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna.
- De Lillo A., 2010, *Insegnanti e disuguaglianze sociali*, in Cavalli, A., Argentin, G., 2010, (a cura di) *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, pp. 19-34.
- Demo D., 2011, *Integrazione scuola territorio*, in in Castoldi M., Pavone M. P. (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia, pp. 91-99.
- Di Liberto A., Schivardi F., Sideri M., Sulis G., 2013, *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici Italiani*, Programma "Education FGA Working Paper", n. 48 (07/2013).
- Edmonds R.R., 1979, *Effective schools for the urban poor*, "Educational Leadership", Vol.37, N. 10, pp.15-24.

- Ellerani P., 2013, *Leadership e sviluppo professionale del docente*, "Dirigenti Scuola", La Scuola, Brescia, vol. 33, pp. 121-146.
- Fischer L., 2003, *La leadership nella scuola dell'autonomia*, "Scuola e città", Vol. LIV, pp.65- 75.
- Franzoni S., 2012, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Gasperoni G., Mantovani D., 2013, *Gli stili di dirigenza in Italia secondo l'indagine TALIS*, "Scuola Democratica", pp. 763-789.
- Goldkind L., Farmer G. L., 2013, *The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community*, "School Community Journal", Vol. 23, N. 1, pp. 223-244.
- Hallinger F., 2003, *Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, "Cambridge Journal of Education", Vol. 33, N. 3, pp. 330-351.
- Hallinger P., 1983, *Assessing the Instructional Management Behavior of Principals*, unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford (CA).
- Hopkins D., 1989, *Evaluation for School Development*, Open University Press, Philadelphia.
- INVALSI (a cura di), 2012, *OCSE PISA 2012. Rapporto Nazionale*, il testo è consultabile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf
- INVALSI, 2009, *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto Nazionale PISA 2009*, il testo è consultabile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf
- INVALSI, 2006, *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto Nazionale PISA 2006*, il testo è consultabile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05
- Kohl D., Recchia S., Steffgen G., 2013, *Measuring school climate: an overview of measurement scales*, "Educational Research", V. 55, No 4, pp. 411-426.
- Krosnick J. A., Alwin D. F., 1987, *An evaluation of a cognitive theory of response order effects in survey measurement*, "Public Opinion Quarterly", Vol. 51, pp 201-219.
- Legambiente, 2013, *Ecosistema Scuola. XIV Rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*, testo disponibile al sito <http://www.west-info.eu/files/Legambiente-Ecosistema-Scuola-2013.pdf>.
- Leithwood K., Jantzi D., 2006, *Transformational School Leadership for Large-scale Reform: Effect on student, Teacher and Their Classroom Practices*, "School Effectiveness and school Improvement", Vol. 12, N. 2 , pp. 201-227.
- Leithwood K., Louis K., Anderson S., Wahlstrom K., 2004, *How leadership influences student learning*, The Wallace Foundation, New York.

- Lezear E.P., 2000, *Performance Pay and Productivity*, "The American Economic Review", Vol. 90, No. 5 december, pp. 1346-1361.
- Linderman M., Verkasalo M., 1995, *Personality, situation, and positive-negative asymmetry in socially desirable responding*, "European Journal of Personality", Vol. 9, N. 2, pp. 125-134.
- Loner E., 2014, *Creare una web survey. Guida pratica all'uso di Limesurvey*, Enzo Loner.
- Masuelli M., Bosio E., Guglielmini G., Mascali C., Muscolo G., Tomatis L., 2011, *Comunicare la scuola e nella scuola*, in Castoldi M., Pavone M. P. (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia, pp. 223- 250.
- Marks H. M., Printy S. M., *Principial Leadership and School Performance*, "Educational Administration Quarterly", Vol. 39, pp. 370-397.
- Marradi A., 1980, *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.
- McClendon M. J., 1991, *Acquiescence and recency response order effects in interview survey*, "Sociological Methods and Research", Vol. 20, pp. 60-103.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013, *Linee di indirizzo, partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, testo disponibile al sito http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee_guida.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013, *Talis 2013, Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE*.
- OECD, 2005, *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris.
- OECD, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, testo disponibile al sito <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
- OECD, 2013, *Education at a Glance 2013 OECD indicators*, testo disponibile al sito <http://www.oecd.org/edu/eag2013> (eng)--FINAL 20 June 2013.pdf
- Oliverio Ferraris A., 2013, *Costruire l'alleanza tra scuola e famiglia*, "Psicologia e Scuola", pp. 11-15.
- Paletta A., 2007, *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*, relazione presentata al convegno "La scuola italiana nelle indagini internazionali e nelle rilevazioni dell'Invalsi", Roma, 4 Dicembre.
- Paletta A., 2014, *Leadership for learning: è possibile in Italia?*, "Rivista dell'Istruzione", pp. 33-38.
- Parlamento Italiano, DLGS 165/2001, testo disponibile al sito <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>
- Parlamento Italiano, DLSG 165/2001, testo disponibile al sito <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>

- Parlamento Italiano, L. n. 59/97, testo disponibile al sito <http://www.camera.it/parlam/leggi/970591.htm>
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano.
- Scheerens, J., 2011, *Misurare la leadership scolastica*, in Scheerens J., Mosca S., Bolletta R., *Valutare per gestire la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 121-132.
- Schizzerotto A., Barone C., 2006, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto, A., 2000, *La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani*, in Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, pp. 25-62.
- Sestito P., 2013, *I Dirigenti Scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa*, Seminario n. 13, Aprile 2013, Associazione Treelle, Genova.
- Swaffield S., MacBeat J., 2009, *Leadership for learning*, in MacBeat J, Dempster N. (a cura di), *Connecting Leadership and Learning*, Routledge, London.
- TreeLLLe, 2013, *I Dirigenti Scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa*, n. 13, aprile.
- TreeLLLe, 2007, *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia? Proposte per una professione "nuova"*, n. 7, dicembre.
- Tropea A., 2002, *La leadership nella scuola dell'autonomia: nodi problematici e spunti di riflessione*, in Falanga M. (a cura di), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano.
- Valentino A., 2014, *Si fa presto a dire leadership educativa*, "Rivista dell'Istruzione", n. 3, pp. 39-45.
- Vertecchi B., 2003, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano.
- Vidoni D., Molino D., 2011, *Dimensioni organizzative della scuola e performance degli studenti*, Working paper INVALSI n. 14, Roma.
- Wilson B.G., 1996, *Constructivist learning environments, Case studies in instructional design*, "Educational technology", Publications, Englewood Cliff.
- Zammuner V. L., 1998, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna.
- Zanolla V., 2013, *Il ruolo della leadership scolastica nel miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti*, "Dirigenti Scuola", Vol. 33, pp. 105-119.
- Zulling K. J., Huebner E. S., Patton J. M., 2011, *Relationships among school climate and school satisfaction*, "Psychology in the Schools", V. 48, N. 2, pp. 133-145.