



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:

2017/18

2018/19

Sommario

Introduzione	3
1. Il quadro di riferimento teorico.....	4
1.1 Esperienza professionale del Dirigente Scolastico e caratteristiche anagrafiche.....	8
1.2 L'atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti e l'uso dei risultati delle prove INVALSI.....	9
1.3. La <i>leadership</i>	11
1.4 Benessere organizzativo.....	13
1.5 Il coinvolgimento degli <i>stakeholder</i>	15
1.6 Le dotazioni infrastrutturali	16
2. La raccolta dei dati	18
2.1 Standardizzazione, strutturazione e direttività del Questionario Dirigente.....	18
2.2. La somministrazione del Questionario	18
2.2.1 <i>Uso di Limesurvey per la somministrazione del questionario</i>	18
2.2.2 <i>La comunicazione con le scuole, la gestione della privacy e il servizio di assistenza online</i>	19
2.3 La partecipazione dei Dirigenti Scolastici.....	19
3. La validazione degli <i>item</i> proposti nel Questionario Dirigente.....	25
3.1 Il processo di validazione dei quesiti.....	25
3.2.1 <i>Analisi delle risposte "Non so"</i>	26
3.2.2 <i>Analisi del livello di difficoltà e della capacità di discriminazione degli item del Questionario Dirigente</i>	28
Riferimenti bibliografici.....	37

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, che a partire dall'anno scolastico 2017/18 è stato denominato Questionario Dirigente. La decisione è stata presa per evitare sovrapposizioni e confusione con un altro strumento di ricerca sempre somministrato dall'INVALSI, con la stessa denominazione, ma che ha finalità e contenuti molto diversi.

Il Questionario Dirigente, come nelle edizioni precedenti, 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.

Nel corso degli anni, il Questionario è stato oggetto di due momenti di revisione: la prima ha riguardato i dati dell'edizione 2013/14, la seconda quelli dell'edizione 2017/18.

Nell'anno scolastico 2012/13, in via sperimentale, era 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 Scolastici e degli insegnanti, le cui opinioni sono state raccolte attraverso una serie di seminari (Formia 2014; Bari 2015; Palermo 2015)¹, si è giunti alla versione del questionario proposta negli anni 2014/15, 2015/16 e 2016/17.

A distanza di quattro anni dalla prima revisione, i cambiamenti introdotti alle prove delle Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti con l'attuazione del Decreto legislativo 62/2017 (tra i quali la realizzazione delle prove al computer nel grado 8 e 10 con la correzione centralizzata delle stesse), hanno reso necessario riprendere in mano lo strumento.

Il gruppo di ricerca, afferente alle Rilevazioni Integrative del Servizio Statistico ha perciò organizzato un seminario residenziale con l'obiettivo di portare a compimento una nuova revisione che implementasse non solo i cambiamenti ma che indagasse anche delle parti già esistenti del Questionario, quelle dedicate al clima scolastico e alla leadership.

Gli studi e le ricerche effettuate a valle dell'incontro hanno indirizzato la scelta su due tecniche di analisi qualitativa: il focus group e il brainstorming, ideali per stimolare la discussione sui possibili miglioramenti dello strumento. All'evento sono stati invitati relatori esperti delle tematiche oggetto di cambiamento, autori che da anni lavorano alla produzione delle prove INVALSI, esponenti del mondo accademico, ricercatori INVALSI e Dirigenti Scolastici, le cui domande sono state accolte fino al raggiungimento del numero di partecipanti previsto.

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.

Per dar modo ai presenti di poter lavorare alla creazione e alla modifica delle domande del Questionario, il seminario si è aperto con una sessione plenaria. Qui gli esperti hanno illustrato alla platea i cambiamenti delle prove nazionali INVALSI, hanno discusso i risultati dell'analisi dei tre anni di somministrazione del Questionario Scuola, mettendo in luce sia le criticità sia i punti di forza, e trattato il tema della costruzione dei quesiti nei questionari². A seguire vi sono state le interviste di gruppo con i Dirigenti Scolastici e i brainstorming con gli autori delle prove INVALSI e gli esponenti del mondo accademico. Entrambi i gruppi hanno poi partecipato a delle sessioni di lavoro il cui obiettivo è stato la formulazione di nuove domande e la rivisitazione di alcune già presenti. Nel terzo e ultimo giorno vi è stata una nuova sessione plenaria. In questa occasione, sotto la guida di un moderatore, i gruppi si sono confrontati tra loro su quanto prodotto ed hanno perfezionato le domande elaborate nei giorni precedenti. Nella somministrazione di giugno 2018 i Dirigenti Scolastici hanno così compilato la nuova versione dell'ex Questionario Scuola, la quale rispetto al precedente strumento ha un'ulteriore novità: un item è stato somministrato separatamente per macrotipologia per la secondaria di II grado (vedi Fig.2).

La presente Nota metodologica illustra, dunque, i principali cambiamenti che hanno interessato il Questionario Dirigente. Nel primo capitolo 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, infine, si sottolineano i punti di forza e di debolezza dello strumento, evidenziando gli item con la maggiore percentuale di "Non so", i quesiti con distribuzioni sbilanciate e la bontà delle scale predisposte in fase di progettazione.

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.), 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;

² Il materiale dei vari interventi è a disposizione alla pagina <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/>

- 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 Dirigente 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.

Fig. 1 - Livelli e dimensioni approfonditi nel Questionario Dirigente



Fig. 2 - Mappa delle dimensioni e degli indicatori del Questionario Dirigente

Dimensioni	Indicatori	Domande Questionario Dirigente
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, D2CBT
USO DEI RISULTATI DELLE PROVE INVALSI	Tipo di uso dei risultati a scuola	D3
	Atteggiamento nei confronti dell'uso dei risultati	D4
BENESSERE ORGANIZZATIVO	Partecipazione a progetti esterni alla scuola (PON) e ricadute positive	D5, D5bis, D6, D6bis
	Coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni strategiche	D8
	Coinvolgimento della comunità scolastica per affrontare problematiche complesse	D9, D9bis
	Comportamenti degli studenti	D16*
	Partecipazione insegnanti alla vita della scuola	D17
STILE DIRIGENZIALE	Autonomia ed efficacia negli indirizzi educativi e nella gestione delle risorse finanziarie, umane e strutturali	D7
	Leadership didattica	D11
	Leadership amministrativa	D12
STAKEHOLDER	Aspettative dei genitori sui livelli di rendimento da raggiungere	D13
	Associazionismo dei genitori	D14
	Partecipazione dei genitori alla vita della scuola	D15
	Importanza dell'opinione dei vari rappresentanti della comunità scolastica e degli enti locali nelle principali decisioni	D10
DOTAZIONI INFRASTRUTTURALI	Registro di classe elettronico	D18,
	Presenza di adeguati strumenti di lavoro	D19, D20
ESPERIENZA PROFESSIONALE	Titolo di studio	D23, D23bis
	Continuità sul posto di lavoro	D24, D25, D26, D27
	Esperienze lavorative con indagini INVALSI	D28
CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE	Genere	D21
	Anno nascita	D22

*la domanda D16 è stata somministrata separatamente per macrotipologia per la secondaria di II grado.

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.

Fig. 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

Fig. 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).

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

Fig. 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

Fig. 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 migliori 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 "*trasformativa*" 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 nelle 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 Dirigente 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.).

Sin dall'edizione del 2014/15 in questa sezione del questionario è stata presente una domanda relativa al livello di soddisfazione rispetto all'autonomia nella scelta degli indirizzi educativi e nella gestione delle risorse finanziarie (D6) in quanto una maggiore soddisfazione nel proprio lavoro è collegata anche a una maggiore condivisione della responsabilità e una *leadership* distribuita ed orientata alla funzione educativa (Talis, 2013).

Nella versione del 2017/18 questa domanda è stata completamente cambiata: non si chiede più il livello di soddisfazione ma di giudicare il livello di autonomia e di efficacia nella definizione degli indirizzi educativi e nella gestione delle risorse finanziarie, economiche e strutturali. Questa domanda cerca di cogliere due aspetti collegati alla direzione della scuola: il livello di autonomia del dirigente nella definizione degli indirizzi educativi e nella

gestione delle risorse rispetto agli altri organismi che concorrono alla definizione del POF³ e quanto l'assegnazione di risorse (umane, finanziarie, tecnologiche, strutturali), che possono anche essere ben definite nel Piano, sia poi effettivamente disposta dalle varie amministrazioni competenti, in primis dallo Stato, titolari della fiscalità generale.

Fig. 7 - Dimensioni e indicatori relativi alla *leadership* didattica e amministrativa

<i>LEADERSHIP DIDATTICA</i>	Autonomia indirizzi educativi della scuola
	Impostazione degli obiettivi della scuola
	Supervisione della didattica e promozione miglieorie negli insegnamenti
	Intermediazione tra docente e classe
<i>LEADERSHIP AMMINISTRATIVA</i>	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;

³ L'autonomia scolastica è regolata da un'apposita disposizione (Regolamento) che ne definisce le diverse modalità di attuazione. Il Regolamento, oltre a dettare criteri e modalità per l'autonomia didattica, organizzativa e gestionale, dà indicazioni su come ciascuna istituzione scolastica deve definire il proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF), che viene così definito: il Consiglio di Istituto raccoglie proposte e pareri anche da parte delle famiglie, e delibera gli indirizzi generali dell'attività della scuola. Sulla base di quegli indirizzi generali, il Collegio dei docenti elabora il POF che, alla fine, viene adottato ufficialmente dal Consiglio di Istituto.

Copia del POF viene consegnata alle famiglie al momento dell'iscrizione alla scuola (art. 3).

I genitori partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le proprie responsabilità (art. 16). Il POF, nella nuova configurazione prevista dalla legge si trasforma in un vero e proprio piano strategico triennale.

- 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.

Una critica rivolta da alcuni autori (Hallinger, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Neumerski, 2013) agli studi sulla leadership scolastica riguarda il mancato trattamento della variabile di contesto. Le ricerche su *instructional leadership* del dirigente scolastico, infatti, sono state svolte prevalentemente nelle scuole primarie e in modo più limitato nelle scuole secondarie (Supovitz, 2008), sebbene sia possibile che l’efficacia delle medesime pratiche di leadership possa differire tra la scuola primaria e la secondaria. Le pratiche di leadership per l’apprendimento, inoltre, sarebbero associate in modo significativo e positivo alla soddisfazione lavorativa dei docenti, al loro senso di autoefficacia e a un clima educativo migliore, più rispettoso delle regole di convivenza base all’interno della scuola (Paletta, Alivernini e Manganelli, 2015).

Per la domanda D16, che indaga i comportamenti degli alunni, gli esperti e i dirigenti scolastici che hanno partecipato al processo di revisione del questionario, hanno ritenuto utile che fossero somministrate in modo separate. Ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi è stato chiesto di rispondere due volte alla domanda D16 e alla Domanda D17, la prima volta pensando alla scuola primaria e la seconda volta alla scuola secondaria di I grado. Per gli istituti non comprensivi, i dirigenti hanno risposto una o più volte alla domanda D16 a seconda del numero di indirizzi, Liceo, Tecnico, Professionale, presenti nell’istituto diretto.

Le domande D8 e D9 relative al coinvolgimento della comunità scolastica nelle decisioni prese dal dirigente e nella risoluzione di problematiche complesse sono rimaste invariate rispetto alla scorsa edizione.

È stato dato, invece maggior risalto a un aspetto del benessere organizzativo che sta prendendo sempre più piede, la Propensione all’Innovazione, definita da F. Avallone e A. Paplomatas (2002) come l’area relativa alla capacità di innovazione dell’organizzazione e che comprende l’innovazione tecnologica, il miglioramento dei processi, benchmarking, apprendimento organizzativo, orientamento al cliente, professionalità innovative, competenze innovative, reti interorganizzative, innovazione organizzativa. I diversi esperti coinvolti nella revisione del questionario, hanno ritenuto utile approfondire questo aspetto del benessere in modo indiretto, chiedendo ai dirigenti scolastici se hanno partecipato a progetti di innovazione strutturale e/o progetti di sviluppo delle competenze e quali ricadute hanno avuto. La distinzione tra i diversi tipi di progetto a cui hanno aderito è

molto utile per capire il tipo di innovazione messa in atto dalla scuola. I Fondi Strutturali sono strumenti finanziari gestiti dalla Commissione Europea per rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale riducendo il divario fra le regioni più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo e si traducono, quindi, in interventi infrastrutturali nei settori della comunicazione, energia, istruzione, sanità, ricerca ed evoluzione tecnologica. I fondi per lo sviluppo delle competenze, generalmente, finanziano interventi nel campo sociale e hanno il compito di intervenire su tutto ciò che concorre a sostenere l'occupazione mediante interventi sul capitale umano: prevenire e combattere la disoccupazione, creazione di figure professionali e di formatori.

La sezione relativa al benessere organizzativo è sintetizzata nella figura che segue (Fig. 8).

Fig. 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).

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

STAKEHOLDER	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.

Nella nuova versione del questionario, l'unica variazione che ha interessato questa sezione riguarda la domanda D15 relativa alla partecipazione dei genitori alla vita della scuola, che è stata somministrata separatamente per la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado negli istituti comprensivi, in modo da poter cogliere al meglio possibili differenze tra gradi scolastici diversi.

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 scolastico⁴ 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 Fig. 10 si riportano gli indicatori che riguardano le dotazioni infrastrutturali nel Questionario Dirigente.

Fig. 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
----------------------------	--

⁴ 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 Dirigente

Il Questionario Dirigente 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 un *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 indagine⁵. 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).

⁵ 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 Dirigente. 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 Dirigente è stato proposto, annualmente, ai Dirigenti Scolastici delle scuole campionate per le Rilevazioni Nazionali INVALSI dal 2013/2014. L'adesione all'indagine è stata su base volontaria e il tasso di risposta mostra un trend temporale in netta crescita, con uno scalo 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 del questionario somministrata negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16. Dopo una leggera flessione nell'anno 2016/2017 il dato risale nella somministrazione successiva e conferma la scelta effettuata di rinnovare per la seconda volta lo strumento.

Tab. 1 - Percentuale di adesione al Questionario per anno scolastico

Anno scolastico	Questionari insegnante inviati	Questionari insegnante compilati	Percentuale di compilazione
2013/14	3042	1661	54,6
2014/15	3047	2306	75,7
2015/16	3047	2342	76,9
2016/17	2979	2050	68,8
2017/18	2319	1711	73,7

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. Tab. 3). Oltre due terzi dei Dirigenti scolastici (il valore medio è di quasi il 70%) 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 (il valore medio è di 55,56%).

Tab. 2 - 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
2016/2017	72,1	1.291	58,5	750	67,1	2041
2017/2018	70,2	1.005	56,1	804	64,0	1.809

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. Dalla tabella 3 emerge chiaramente che i rispondenti hanno un'età media elevata, 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 secondo 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).

Quasi la totalità dei Dirigenti Scolastici rispondenti ha un contratto a tempo indeterminato (cfr. Tab. 4). Meno del 3% è Dirigente Scolastico a tempo determinato e poco più 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 indeterminato suggeriscono che la stabilità contrattuale del Dirigente non è appannaggio solo delle fasce di età più avanzate, ma coinvolge anche i professionisti più giovani.

Riguardo al titolo di studio, circa il 70% dei rispondenti è in possesso di una laurea conseguita con il vecchio ordinamento in entrambi i cicli di istruzione (cfr. Tab. 5). 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 per il primo ciclo (da 9% al 15,6%), mentre nel secondo ciclo raggiunge il picco del 16,5% nella rilevazione del 2016/17. È interessante notare come la percentuale di Dirigenti in possesso del Dottorato di ricerca simile 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).

Tab. 3 - Rispondenti per età e ciclo di istruzione valori (valori percentuali)

	PRIMO CICLO					SECONDO CICLO					TOTOLE				
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
<= 40 anni	3,2	2,6	3,8	2,1	1,4	1,4	1,2	2,2	0,8	0,7	2,6	2,1	3,2	1,6	1,1
41-50	21,9	19,5	22,1	19,4	21,1	12,7	12,3	16,1	11,6	13,1	19,1	17	20	16,5	17,5
51-60	44,3	49,3	48,7	50,2	51,8	51,1	53,6	57,2	55,5	58,5	46,4	50,8	51,6	52,1	54,8
>= 60 anni	30,6	28,5	25,5	28,4	25,7	34,7	33	24,5	32,1	27,7	31,8	30,1	25,1	29,7	26,6
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1.166	1.490	1.539	1.291	1.005	495	816	803	750	804	1.661	2.306	2.342	2.041	1.809

Tab. 4 - Rispondenti per tipologia di contratto e ciclo di istruzione (valori percentuali)

	PRIMO CICLO					SECONDO CICLO					TOTOLE				
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
T. indeterminato	89,7	90,3	87,4	85,0	82,2	90,9	92,4	91,7	90,9	89,2	90,1	91,1	88,9	87,2	85,3
T. determinato	2,7	2,3	1,5	2,3	2,3	2,4	2,1	2	2,1	2,4	2,6	2,3	1,7	2,3	2,3
T. indeterminato con incarico di reggenza	6,7	6,4	9,7	11,5	14,2	6,1	4,9	5,6	5,6	7,7	6,5	5,9	8,3	9,4	11,3
T. determinato con incarico di reggenza	0,9	0,9	1,4	1,2	1,3	0,6	0,6	0,7	1,3	0,7	0,8	0,8	1,2	1,2	1,1
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1.166	1.490	1.539	1.291	1.005	495	816	803	750	804	1.661	2.306	2.342	2.041	1.809

Tab. 5 - Rispondenti per titolo di studio (valori percentuali)

	PRIMO CICLO					SECONDO CICLO					TOTOLE				
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Diploma magistrale	0,8	0,5	0,9	0,9	1,3	0	0,1	0,6	0	0,2	0,5	0,4	0,8	0,5	0,8
Laurea triennale o diploma universitario	1,0	1,2	0,9	1,2	0,8	0,6	1,1	0,7	0,5	1,2	0,9	1,2	0,9	0,9	1,0
Laurea specialistica o magistrale	4,3	3,9	5,0	5,2	5,1	4,4	3,6	3,7	3,1	3,2	4,3	3,8	4,6	4,4	4,3
Laurea vecchio ordinamento	74,2	70,7	70,4	65,9	68,0	74,6	72,5	70,5	69,6	69,0	74,3	71,4	70,4	67,3	68,4
Master di secondo livello	9,0	12,3	13,1	14,5	15,6	8,1	9,4	10,6	16,5	14,4	8,7	11,3	12,2	15,2	15,1
Dottorato di ricerca	4,3	3,6	3,6	4,6	4,0	4,9	5,0	5,6	4,4	4,6	4,5	4,1	4,3	4,5	4,3
Scuola di specializzazione per l'insegnamento	1,7	2,1	2,0	2,9	1,2	1,2	1,0	2,4	1,7	2,0	1,6	1,7	2,1	2,4	1,5
Altra scuola di specializzazione	4,7	5,6	4,2	5,0	4,1	6,2	7,2	5,9	4,1	5,2	5,2	6,2	4,7	4,7	4,6
Totale (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Totale (v.a.)	1.166	1.490	1.539	1.291	1.005	495	816	803	750	804	1.166	1.490	1.539	2.041	1.809

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

3.1 Il processo di validazione dei quesiti

La validazione del Questionario Dirigente è stata effettuata considerando i seguenti aspetti: le distribuzioni di frequenza per verificare il tasso delle risposte “non so”, il livello di difficoltà e la capacità di discriminazione degli item. Per quest’ultimi due aspetti si è valutata la asimmetria nella distribuzione delle risposte (media e deviazione standard), l’affidabilità della scala attraverso l’indice Alfa di Cronbach e per i singoli item la correlazione item-totale e l’indice Alfa se l’item è eliminato.

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 Dirigente, suggeriscono valori medi compresi tra 1,75 e 3,25 e una deviazione standard di 0,6.

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.

Tab. 6 - 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.

3.2 Studio dell'attendibilità del Questionario Dirigente

Di seguito saranno analizzate le frequenze delle risposte "Non so", il livello di difficoltà e la capacità di discriminazione degli item presenti nel Questionario Dirigente.

Le spiegazioni sono corredate dalle tabelle riassuntive dei vari item oggetto di analisi.

3.2.1 Analisi delle risposte "Non so"

In linea generale le risposte alle domande standardizzate possono non essere attendibili per due motivi: la desiderabilità sociale delle risposte e la mancanza di opinioni.

Nel caso di quest'ultima è possibile che su tematiche complesse, sulle quali è plausibile che un certo numero di intervistati non abbia mai riflettuto, vi sia una risposta a caso. In queste situazioni, per contrastare il fenomeno, è opportuno aggiungere la modalità "non so", che, se da un lato può essere percepito come un'ammissione di incapacità mentale dall'altro è utile per evitare le cosiddette «pseudo-opinioni» (Corbetta 2003: 220).

Per quanto riguarda la frequenza delle risposte "non so", 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 e di trovare grazie all'analisi degli spunti che ci permettano un successivo miglioramento dell'item.

Nella tabella 7 sono presentate le percentuali di risposte "Non so" del Questionario. Dalla loro osservazione non si notano particolari criticità: la frequenza di tale risposte resta sempre a livelli contenuti, ad eccezione degli item D1_d, D1_e, D1_f (Opinione nei confronti delle Rilevazioni nazionali INVALSI dei seguenti soggetti: _d genitori, e_ membri del Consiglio di Istituto, f_ personale non docente) dove in sequenza abbiamo la percentuale dei "Non so" al 14,30 all'11,40 e al 37,90. In questo caso trattandosi di dover rilevare opinioni di altre persone è plausibile che le alte percentuali siano legate alla non conoscenza diretta del Dirigente di quei soggetti, alla mancanza di strumenti per rilevare la loro opinione e quindi alla difficoltà di farsi portavoce delle opinioni di terzi.

Tab. 7 – Percentuali di risposte “Non so”

ITEM	
D1_a	0,10%
D1_b	4,40%
D1_c	0,20%
D1_d	14,30%
D1_e	11,40%
D1_f	37,90%
D2_a	0,20%
D2_b	0,10%
D2_c	0,20%
D2_d	0,90%
D2_e	4,10%
D2CBT_a	0,10%
D2CBT_b	0,70%
D2CBT_c	0,50%
D2CBT_d	0,70%
D2CBT_e	0,70%
D3_a	1,30%
D3_b	1,70%
D3_c	1,20%
D3_d	1,70%
D3_e	1,60%
D3_f	6,40%
D4_a	0,30%
D4_b	0,90%
D4_c	0,40%
D4_d	0,40%
D5bis_a	0,70%
D5bis_b	0,70%
D5bis_c	0,80%
D5bis_d	2,10%
D5bis_e	1,30%
D6bis_a	2,50%
D6bis_b	2,10%
D6bis_c	2,30%
D6bis_d	3,00%
D6bis_e	2,40%
D6bis_f	3,50%

3.2.2 Analisi del livello di difficoltà e della capacità di discriminazione degli item del Questionario Dirigente

Dallo studio dei coefficienti presi in considerazione per l'analisi degli item, livello di difficoltà e discriminazione, emerge che gli item del Questionario Dirigente sono ben bilanciati sia in termini di probabilità che l'alternativa di risposta corrispondente al costrutto da misurare venga scelto, sia in termini di attendibilità del singolo item. Anche a livello di omogeneità complessiva della scala, in nessun caso si ha un'alfa di Cronbach minore di .50, livello considerato inadeguato.

L'item D1 (Come descriverebbe l'opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI dei seguenti soggetti nella scuola da Lei diretta) è quello con il miglior livello di affidabilità con valori dell'Alfa di Cronbach di 0,901. Quello con il livello minore – dell'Alfa di Cronbach di 0,49 – è l'item D2CBT che indaga il giudizio sugli aspetti organizzativi delle prove CBT. La media alta degli item D2CBTb, D2CBTc, D2CBTd, D2CBTe unita alla bassa correlazione degli item D2CBTc e D2CBTd, ci suggerisce che sia una domanda facile ma riteniamo opportuno mantenerla per riuscire a catturare l'impatto nel corso del tempo della nuova modalità di rilevazione delle prove nazionali. L'item D2 (Giudizio sugli aspetti operativi delle Rilevazioni Nazionali INVALSI) si evidenzia per la media alta delle varie alternative D2a, D2b, D2c, D2d, D2e anche in questo caso si ritiene opportuno non modificare la domanda per monitorare nel tempo il giudizio del Dirigente Scolastico sul rapporto con l'INVALSI. Continuando l'analisi, l'affidabilità dell'item D5bis (Facendo riferimento ai progetti di innovazione strutturale a cui ha partecipato la Sua scuola, indichi quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni) è soddisfacente con un valore di 0,80 e tutti gli item risultano correlati alla definizione del punteggio complessivo della scala.

La domanda D15 (Indichi quanto i genitori di questa scuola...) ha una affidabilità molto buona, il valore dell'Alfa di Cronbach è di 0,851; l'unico item sotto la media è la d15_k che interroga il Dirigente su quanto i genitori intervengono sulla definizione dei programmi scolastici.

L'analisi dell'item D16⁶ (In che misura si riscontrano i seguenti comportamenti fra gli alunni della Sua scuola?) rientra tra le domande che sono state somministrate separatamente (cfr. Introduzione): l'affidabilità della scala è buona o molto buona in tutti i casi, come era prevedibile vi sono degli item che hanno funzionato meglio in alcuni casi rispetto ad altri. Ad esempio, le medie basse per gli item D16_b, D16_e, D16_f e D16_h (assenze ingiustificate, intimidazioni o insulti tra alunni - anche tramite sms e *social network*-, atti di arroganza verso gli insegnanti o il personale scolastico, atti di vandalismo), nella scuola primaria potrebbero essere legate all'età degli alunni.

Negli altri gradi scolastici (ad esclusione dei Licei), gli stessi item hanno medie più alte, mentre si attesta sempre sotto la media l'item D16_h (atti di vandalismo).

Di seguito le tabelle degli item analizzati in questa sezione della nota. Oltre le considerazioni già esposte anche altri item risultano più o meno difficili rispetto ai valori critici considerati (evidenziati in grassetto) ma possono essere accettabili perché queste batterie da un punto di vista teorico sono state costruite per indagare alcuni aspetti collegati alla vita lavorativa del Dirigente Scolastico e chiaramente prendono in considerazione una vasta gamma di caratteristiche tra cui anche quelle più di base.

⁶ Per un problema tecnico i dati degli item D16Prof_g e D16 Prof_h della domanda D16 degli Istituti professionali non sono disponibili.

Tab. 8 - Analisi di affidabilità della scala - D1 Opinione nei confronti delle Rilevazioni Nazionali INVALSI dei seguenti soggetti

D1	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D1a - Dirigente scolastico	3,77	0,507	0,578	0,904
D1b - alunni	3,23	0,724	0,739	0,882
D1c - insegnanti	3,15	0,734	0,76	0,879
D1d - genitori	3,18	0,695	0,774	0,876
D1e - membri del Consiglio di Istituto	3,45	0,676	0,764	0,878
D1f - personale non docente	3,25	0,746	0,776	0,876

Alfa di Cronbach totale: 0,901

Tab. 9 - Analisi di affidabilità della scala - D2 Suo giudizio riguardo ai seguenti aspetti operativi delle Rilevazioni Nazionali INVALSI

D2	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	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.)	3,70	0,558	0,600	0,772
D2b - Chiarezza delle procedure di somministrazione delle prove comunicate dall'INVALSI	3,66	0,603	0,659	0,753
D2c - Tempi di comunicazione dei materiali per la somministrazione (credenziali, elenchi, protocolli ecc.)	3,56	0,687	0,620	0,764
D2d - Chiarezza delle informazioni sui risultati delle prove restituiti alle singole scuole	3,52	0,658	0,553	0,785
D2e - Disponibilità da parte dell'INVALSI a fornire chiarimenti e supporto	3,59	0,636	0,556	0,783

Alfa di Cronbach totale: 0,809

Tab.10 - Analisi di affidabilità della scala - D2 Prove in modalità CBT, Sua opinione rispetto ai seguenti aspetti organizzativi

D2CBT	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D2CBTa - il numero delle postazioni informatiche funzionanti, in dotazione della scuola, è stato adeguato	3,16	0,898	0,323	0,395
D2CBTb - la presenza del personale tecnico ha supportato il regolare svolgimento delle prove	3,41	0,931	0,324	0,392
D2CBTc - la modalità via computer ha modificato l'organizzazione della didattica durante i giorni della somministrazione	3,32	0,879	0,182	0,486
D2CBTd - la modalità via computer ha modificato l'organizzazione interna della scuola (turnazione del personale rotazione degli alunni nei laboratori)	3,37	0,896	0,163	0,499
D2CBTe - la connessione internet della Sua scuola ha supportato il regolare svolgimento della prova via computer	3,37	0,932	0,338	0,383

Alfa di Cronbach totale: 0,490

Tab. 11 - Analisi di affidabilità della scala - D4 Grado di accordo I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere

D4	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D4a - utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento nelle diverse classi all'interno di una scuola	3,16	0,816	0,515	0,602
D4b - resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra scuole diverse	2,36	0,928	0,373	0,720
D4c - utilizzati dalle singole scuole per l'autovalutazione di Istituto	3,62	0,625	0,555	0,594
D4d - utilizzati dalle singole scuole per progettare l'azione didattica a livello di Dipartimenti disciplinari	3,62	0,628	0,535	0,604

Alfa di Cronbach totale: 0,692

Tab. 12 - Analisi di affidabilità della scala - D5bis INNOVAZIONE STRUTTURALE Accordo con le seguenti affermazioni

D5_bis	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D5bis_a - Gli obiettivi del progetto sono stati raggiunti rispetto alle aspettative iniziali	3,36	0,547	0,603	0,786
D5bis_b - Gli insegnanti hanno sperimentato metodologie didattiche innovative	3,27	0,637	0,656	0,769
D5bis_c - I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sul lavoro degli insegnanti	3,30	0,597	0,720	0,750
D5bis_d - I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento degli alunni	3,33	0,596	0,710	0,753
D5bis_e - I fondi dei progetti hanno permesso di potenziare/innovare le dotazioni tecnologiche della scuola	3,61	0,622	0,391	0,847

Alfa di Cronbach totale: 0,819

Tab. 13 - Analisi di affidabilità della scala - D6bis PROGETTI DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE Accordo con le seguenti affermazioni

D6_bis	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D6bis_a- Gli obiettivi del progetto sono stati raggiunti rispetto alle aspettative iniziali	3,00	0,391	0,746	0,876
D6bis_b - Gli insegnanti hanno sperimentato metodologie innovative	2,95	0,441	0,721	0,878
D6bis_c - I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sul lavoro degli insegnanti	2,93	0,444	0,800	0,866
D6bis_d - I progetti hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento degli alunni	2,95	0,452	0,781	0,869
D6bis_e - I fondi dei progetti hanno permesso di realizzare percorsi educativi didattici altrimenti non attuabili	2,89	0,525	0,611	0,899
D6bis_f - I progetti hanno contribuito al miglioramento delle competenze sociali e civiche	2,98	0,452	0,704	0,881

Alfa di Cronbach totale: 0,896

Tab. 14 - Analisi di affidabilità della scala - D11 Frequenza dei seguenti comportamenti

D11	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D11_a - Mi assicuro che le attività di sviluppo professionale dei docenti concordino con gli obiettivi dell'insegnamento	3,21	0,676	0,559	0,82
D11_b - Mi assicuro che i docenti lavorino in conformità agli obiettivi educativi della scuola	3,38	0,610	0,603	0,82
D11_c - Osservo le attività nelle classi	2,53	0,784	0,545	0,83
D11_d - Fornisco suggerimenti ai docenti su come migliorare il loro insegnamento	2,65	0,758	0,547	0,82
D11_e - Controllo le attività di verifica svolte dagli alunni	2,22	0,791	0,554	0,82
D11_f - Quando un docente ha problemi nella Sua classe, prendo l'iniziativa di discuterne con lei/lui	3,44	0,641	0,492	0,83
D11_g - Informo i docenti sulle opportunità di aggiornamento disciplinare e didattico	3,62	0,547	0,434	0,83
D11_h - Dispongo di lavorare per obiettivi e/o in base al piano dell'offerta formativa	3,44	0,626	0,566	0,82
D11_i - Tengo conto delle valutazioni finali per le decisioni che riguardano la programmazione dell'anno in corso	3,25	0,700	0,572	0,82
D11_j - Mi assicuro che le responsabilità di coordinamento del curriculum scolastico siano chiaramente definite	3,32	0,660	0,559	0,82
D11_k - Mi occupo di risolvere i problemi disciplinari interni alle classi	3,24	0,779	0,434	0,83
D11_l - Sostituisco io in classe i docenti assenti in modo imprevisto	1,65	0,824	0,268	0,85

Alfa di Cronbach totale: 0,840

Tab. 15 - Analisi di affidabilità della scala - D12 Grado di accordo con le seguenti affermazioni

D12	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D12_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	3,25	0,565	0,342	0,593
D12_b - Usare i punteggi delle prove INVALSI degli alunni per valutare il rendimento del docente sminuisce il valore del Suo giudizio professionale	2,45	0,822	0,080	0,659
D12_c - La totale libertà nella scelta delle proprie tecniche didattiche può diminuire l'efficacia dell'insegnamento	2,59	0,717	0,081	0,650
D12_d - Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che le abilità di insegnamento del personale docente siano in continuo miglioramento	3,45	0,556	0,494	0,565
D12_e - Parte importante del mio lavoro è assicurarsi che i docenti si considerino responsabili dell'attuazione degli obiettivi della scuola	3,55	0,524	0,513	0,564
D12_f - Parte importante del mio lavoro è presentare nuovi progetti ai genitori in modo convincente	3,03	0,655	0,403	0,577
D12_g - È importante per la scuola che io verifichi il rispetto delle regole da parte di tutti	3,60	0,525	0,507	0,565
D12_h - È importante per la scuola che io controlli che non ci siano errori negli atti e nelle procedure amministrative	3,49	0,578	0,450	0,572
D12_i - Parte importante del mio lavoro è risolvere i problemi dell'orario e/o della programmazione delle lezioni	2,73	0,752	0,367	0,584
D12_j - Parte importante del mio lavoro è creare un'atmosfera serena nella scuola	3,78	0,443	0,357	0,596
D12_k - Non ho modo di sapere se i docenti svolgono bene o male i loro compiti di insegnamento	1,64	0,663	-0,134	0,687

Alfa di Cronbach totale: 0,626

Tab. 16 - Analisi di affidabilità della scala - Quesito D15 Quanto i genitori di questa scuola

D15	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D15_a - partecipano alle assemblee dei genitori	2,64	0,674	0,536	0,839
D15_b - votano alle elezioni del Consiglio d'Istituto	2,46	0,619	0,447	0,845
D15_c - sono presenti alle riunioni/incontri tra genitori e insegnanti	3,14	0,618	0,384	0,848
D15_d - incontrano gli insegnanti per avere informazioni sui figli	3,33	0,584	0,351	0,849
D15_e - partecipano volontariamente ad attività di manutenzione degli edifici e degli spazi esterni	1,77	0,825	0,570	0,837
D15_f - discutono l'andamento dell'intera scuola in termini di risultati di apprendimento complessivo degli alunni	2,06	0,751	0,611	0,834
D15_g - discutono le scelte di spesa dei fondi a disposizione della scuola	2,00	0,764	0,560	0,837
D15_h - discutono lo stato delle strutture e degli edifici della scuola	2,48	0,877	0,556	0,838
D15_i - partecipano con finanziamenti al buon andamento della scuola	2,11	0,907	0,384	0,851
D15_j - partecipano con attività volontarie al buon andamento della scuola	2,07	0,863	0,638	0,831
D15_k - intervengono sulla definizione dei programmi scolastici	1,47	0,604	0,473	0,843
D15_l - partecipano in modo attivo alle attività didattiche	1,83	0,749	0,605	0,834
D15_m - discutono i risultati delle prove INVALSI ottenute dagli alunni	1,67	0,652	0,503	0,841

Alfa di Cronbach totale: 0,851

Tab. 17 - Analisi di affidabilità della scala - D16 Frequenza dei seguenti comportamenti

D16	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D16_a - Arrivare a scuola in ritardo	2,24	0,556	0,494	0,807
D16_b - Assenze ingiustificate	1,92	0,580	0,551	0,799
D16_c - Disturbare in classe	2,40	0,554	0,515	0,804
D16_d - Atti di prepotenza, anche fisica, tra alunni	1,97	0,483	0,588	0,795
D16_e - Intimidazioni o insulti tra alunni (anche tramite sms e social network)	1,94	0,551	0,553	0,798
D16_f - Atti di arroganza verso gli insegnanti o il personale scolastico	1,69	0,568	0,591	0,793
D16_g - Frequenza discontinua	2,06	0,539	0,541	0,800
D16_h - Atti di vandalismo	1,42	0,553	0,497	0,806

Alfa di Cronbach totale: 0,821

Tab. 19a - Analisi di affidabilità della scala - D16 Liceo Frequenza dei seguenti comportamenti

D16_Liceo	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D16Liceo_a - Arrivare a scuola in ritardo	2,334	0,565	0,445	0,772
D16Liceo_b - Assenze ingiustificate	1,980	0,590	0,519	0,760
D16Liceo_c - Disturbare in classe	1,989	0,400	0,450	0,771
D16Liceo_d - Atti di prepotenza, anche fisica, tra alunni	1,450	0,515	0,478	0,766
D16Liceo_e - Intimidazioni o insulti tra alunni (anche tramite sms e social network)	1,631	0,543	0,551	0,754
D16Liceo_f - Frequenza discontinua	1,480	0,517	0,525	0,758
D16Liceo_g - Frequenza discontinua	1,939	0,534	0,499	0,762
D16Liceo_h - Atti di vandalismo	1,277	0,463	0,484	0,765

Alfa di Cronbach totale: 0,787

Tab. 19b - Analisi di affidabilità della scala - D16 Istituto Tecnico Frequenza dei seguenti comportamenti

D16_Tecnico	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D16_Tecnico_a - Arrivare a scuola in ritardo	2,64	0,616	0,530	0,849
D16_Tecnico_b - Assenze ingiustificate	2,27	0,660	0,604	0,841
D16_Tecnico_c - Disturbare in classe	2,41	0,597	0,670	0,833
D16_Tecnico_d - Atti di prepotenza, anche fisica, tra alunni	1,84	0,553	0,666	0,834
D16_Tecnico_e - Intimidazioni o insulti tra alunni (anche tramite sms e social network)	1,88	0,582	0,604	0,841
D16_Tecnico_f - Atti di arroganza verso gli insegnanti o il personale scolastico	1,81	0,580	0,646	0,836
D16_Tecnico_g - Frequenza discontinua	2,32	0,608	0,613	0,839
D16_Tecnico_h - Atti di vandalismo	1,59	0,613	0,500	0,853

Alfa di Cronbach totale: 0,858

Tab. 19c - Analisi di affidabilità della scala - D16 Istituto Professionale Frequenza dei seguenti comportamenti

D16	Media	D.S.	Corr. Item-totale corretto	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'item
D16Prof_a - Arrivare a scuola in ritardo	2,90	0,601	0,529	0,849
D16Prof_b - Assenze ingiustificate	2,61	0,701	0,603	0,838
D16Prof_c - Disturbare in classe	2,82	0,642	0,641	0,830
D16Prof_d - Atti di prepotenza, anche fisica, tra alunni	2,13	0,640	0,718	0,816
D16Prof_e - Intimidazioni o insulti tra alunni (anche tramite sms e social network)	2,09	0,632	0,677	0,823
D16Prof_f - Atti di arroganza verso gli insegnanti o il personale scolastico	2,14	0,709	0,683	0,822

Alfa di Cronbach totale: 0,854

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 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.
- Gasparoni 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., *Principal 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/97059l.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.