



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE**

XXII CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN

“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA E DELLA RICERCA FORMATIVA”

Tesi di dottorato in:

VALUTAZIONE DELL' AUTONOMIA SCOLASTICA: INDAGINE COMPARATIVA.

CLIMA GESTIONE E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE IN ITALIA E IN INGHILTERRA.

**Coordinatore: Prof. Maurizio Sibilio**

**Tutor: Prof. Achille M.Notti**

**Dottoranda: Sandra Solco**

Anno accademico 2013-2014



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE

XXII CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN

“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA E DELLA RICERCA FORMATIVA”

Tesi di dottorato in:

VALUTAZIONE DELL' AUTONOMIA SCOLASTICA: INDAGINE COMPARATIVA.

CLIMA GESTIONE E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE IN ITALIA E IN INGHILTERRA.

**Coordinatore:** Prof. Maurizio Sibilio

**Tutor:** Prof. A.M.Notti

**Dottoranda:** Sandra Solco

Anno accademico 2013-2014

## Indice

Premessa ..... Pag. 1

Introduzione ..... Pag. 3

### Capitolo I: il contesto di ricerca

1.1 Sistema scolastico in Italia ..... Pag. 5

1.2 Sistema scolastico in Inghilterra..... Pag. 20

1.3 Gestione delle risorse umane..... Pag. 39

### Capitolo II: il disegno di ricerca

2.1 Le strategie di ricerca ( metodo quantitativo e qualitativo)..... Pag. 50

2.2 Maturazione dell'ipotesi..... Pag. 52

2.3 Il campione e gli strumenti..... Pag. 53

### Capitolo III: la ricerca e i risultati

3.1 Descrizione dei risultati..... Pag. 67

3.2 Discussione dei risultati..... Pag. 94

3.3 Conclusioni..... Pag. 104

Bibliografia ..... Pag. 106

Sitografia ..... Pag. 109

## Premessa

Il lavoro di ricerca è partito da una domanda specifica: qual è lo specifico pedagogico da cui si vuole partire per sviluppare la ricerca?

Gli ambiti della ricerca educativa sono: la ricerca teorica e la ricerca applicata. La prima si occupa di paradigmi, di teorie e di concetti. La seconda ha lo scopo di trovare soluzioni pratiche e specifiche. Il suo obiettivo primario non è l'avanzamento della conoscenza teorica, bensì lo sfruttamento della conoscenza teorica già acquisita a fini pratici. La nostra ricerca è certamente una ricerca applicata, perché partendo da un assunto e cioè dallo sviluppo dell'Autonomia scolastica e dal conseguente cambiamento della gestione della Scuola, ha avuto l'intento di capire le maggiori differenze nella gestione di questa autonomia tra due Paesi culturalmente molto diversi: Italia e Inghilterra.

Nel caso della nostra ricerca lo specifico pedagogico si situa nella ricerca ontogenica applicata in educazione<sup>1</sup>, citando Van der Maren. È ricerca ontogenica perché riguarda lo sviluppo del soggetto, della personalità e dell'io nei rapporti squisitamente personali, professionali e sociali. Il lavoro di ricerca ha riguardato, difatti, lo sviluppo e le pratiche professionali dei Dirigenti scolastici nella gestione delle risorse umane, a seguito dell'Autonomia scolastica. Il nostro non vuole essere una formalizzazione

---

<sup>1</sup> Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

sull'Autonomia scolastica, né vuole fornire risposte certe, affermando in quale Paese viene meglio gestita l'Autonomia scolastica, perché a nostro avviso le sistematizzazioni sono strutturate nel tempo e variano a secondo degli angoli di visuale. L'intento principale è stato quello di guardare con occhi lucidi come i Dirigenti scolastici affrontano i problemi quotidiani nella gestione delle risorse umane in Italia e in Inghilterra al fine di trarre spunti di miglioramento per il futuro.

## Introduzione

Questo lavoro nasce dall'esigenza di riflettere sul ruolo che l'Autonomia scolastica ha rivestito nella gestione della Scuola. Il punto di partenza è stata l'esigenza di conoscere l'evoluzione che l'autonomia scolastica ha apportato nella cultura organizzativa della scuola, nella gestione del personale e nella sua valorizzazione da parte dei Dirigenti scolastici. Una delle più rilevanti innovazioni in campo scolastico è stata indubbiamente l'attribuzione dell'Autonomia alle Istituzioni Scolastiche.

Il progresso tecnologico ha cambiato il mondo del lavoro e della società, creando nuovi modelli di cultura. Coesistono nuovi bisogni e nuovi valori. La società contemporanea è sottoposta ad una serie di cambiamenti sociali che hanno influenzato anche le istituzioni, prima fra tutte: la scuola.

Nella società globalizzata il sapere, d'altro canto, non è più veicolato solo dalla scuola, ma da nuove forme di diffusione della conoscenza di stampo tecnologico. L' autonomia scolastica è nata in questo contesto di cambiamento sociale, essa ha come base normativa il fatto che la scuola non è più organizzata in maniera piramidale, secondo un sistema burocratico. Conseguentemente anche il ruolo della Dirigenza scolastica è cambiata, soprattutto a causa dell' autonomia scolastica.

L'organizzazione della Scuola dell'autonomia, quale istituzione in grado di erogare un pubblico servizio nella complessità politico-istituzionale, culturale e nella incertezza dello scenario contemporaneo, è un ambito d'intervento particolarmente significativo per il dirigente scolastico. Il

lavoro di ricerca è stato articolato in diverse fasi. In una prima fase è stata esaminata la letteratura sul tema, in particolar modo sono stati studiati i documenti dell' Eurydice<sup>2</sup> sui sistemi scolastici in Italia e in Inghilterra. Successivamente, nella seconda fase si è passati alla costruzione degli strumenti, trattandosi di questionari, è stato necessario scegliere accuratamente le domande che rispondessero in modo peculiare ai contesti sia italiani sia inglesi. Contemporaneamente si è scelto il campione di riferimento. In Italia il campione dei Dirigenti scolastici è stato scelto tramite l'ANDIS<sup>3</sup>, Associazione nazionale Dirigenti scolastici, in Inghilterra il campione è stato scelto tramite il Naht<sup>4</sup>, un'associazione professionale di Dirigenti scolastici nel Regno Unito.

Una volta scelto il campione si è proceduto a somministrare i questionari via e-mail. Di seguito si è proceduto alla decodifica dei dati. Questi sono stati interpretati e poi commentati.

La tesi di dottorato è divisa in tre capitoli.

Nel primo capitolo viene presentato il contesto della ricerca e vengono esaminati e descritti i principali aspetti teorici connessi con l'Autonomia scolastica, nonché le implicazioni pratiche nella gestione delle risorse umane.

---

<sup>2</sup> [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/)

<sup>3</sup> [www.andis.it/](http://www.andis.it/)

<sup>4</sup> [www.naht.org.uk](http://www.naht.org.uk)

Nel secondo capitolo viene presentata la metodologia della ricerca e vengono descritti l'ipotesi di ricerca, gli strumenti, le caratteristiche del campione e lo studio delle variabili.

Nel terzo capitolo vengono presentati i risultati della ricerca pervenendo alla verifica dell'ipotesi iniziale.

### **1.1 Sistema scolastico in Italia**

La leadership è un concetto che suscita un crescente interesse per i ricercatori. Lo stile di leadership è uno dei più importanti aspetti della scuola, negli ultimi anni esso è cambiato sia in Italia che in Inghilterra. Negli ultimi anni la scuola italiana è cambiata e ha acquistato autonomia scolastica, principale strumento di efficienza, efficacia ed economicità, anche il ruolo del Dirigente Scolastico è cambiato a seguito di una serie di cambiamenti normativi. I Dirigenti oggi, sono responsabili dei risultati e sono valutati in merito a quest'aspetto da un ufficio stabilito dall'amministrazione scolastica regionale. Il Dirigente Scolastico è responsabile della creazione di tutte quelle misure finalizzate ad assicurare la qualità del processo educativo e un continuo miglioramento della scuola, anche mediante il soddisfacimento dell'utenza. La leadership scolastica come stabilito dal D. L 165/01 è supportata non solo dallo staff ma da tutti i portatori di interesse. Per questa ragione lo stile relazionale con il quale il Dirigente governa la scuola è molto importante. Per diventare Dirigente in Italia è necessario un concorso pubblico e in questo

concorso una parte del programma riguarda lo stile relazionale. La normativa italiana afferma che il Dirigente deve ispirare, stimolare e motivare lo staff. Negli ultimi anni il ruolo del Dirigente Scolastico italiano è simile a quello del Dirigente Scolastico inglese perché entrambi hanno molteplici attribuzioni, sono responsabili per i risultati ottenuti ed entrambi sono soggetti a valutazione. Qualche anno fa la situazione in Italia era molto diversa perché la scuola era strutturata in forma piramidale. In passato il DS dipendeva dal MIUR ed aveva minori responsabilità gestionali, anche ora dipende dal ministero ma gode di più autonomia. In Inghilterra i Dirigenti Scolastici godono di più autonomia che in Italia, perché lì il percorso autonomista ha radici più lontane.

In Italia, il sistema educativo di istruzione e di formazione è organizzato in base ai principi della sussidiarietà e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Lo Stato ha la competenza legislativa esclusiva per quanto riguarda l'istruzione e "norme generali sull'istruzione", e la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale.

Le Regioni hanno la potestà legislativa concorrente in materia di istruzione, ed esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. Le scuole hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Il sistema educativo è attualmente organizzato come segue:

scuola dell'infanzia per i bambini da 3 a 6 anni;

primo ciclo di istruzione, della durata complessiva di 8 anni, articolato in scuola primaria (5 anni di durata) per i bambini da 6 a 11 anni;

scuola secondaria di primo grado (3 anni di durata) per alunni da 11 a 14

anni; secondo ciclo di istruzione costituito da due tipi di percorsi:  
scuola secondaria di secondo grado di competenza statale, della durata di 5 anni, rivolta agli alunni dai 14 ai 19 anni. Appartengono a questo percorso i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali;  
percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IFP) di competenza regionale, rivolti a giovani che hanno concluso il primo ciclo di istruzione. Istruzione e formazione post-secondaria non terziaria che offre due diversi percorsi:  
percorsi post-qualifica e post-diploma; istruzione e formazione tecnica superiore IFTS.  
Istruzione superiore offerta dalle università e dall'Alta formazione artistica e musicale (Afam).  
L'istruzione superiore è organizzata in percorsi di primo, secondo e terzo ciclo. L'istruzione obbligatoria ha la durata di 10 anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo (DM 139/2007). Dopo aver concluso il primo ciclo di istruzione, gli ultimi due anni di obbligo (da 14 a 16 anni di età), possono essere assolti nella scuola secondaria di secondo grado, di competenza statale (licei, istituti tecnici e istituti professionali), o nei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale (legge 133/2008).  
Inoltre, tutti i giovani devono rispettare il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18° anno di età (legge 53/2003).  
Infine, i giovani di 15 anni possono assolvere l'ultimo anno di obbligo di istr

uzione anche attraverso il contratto di apprendistato, a condizione della necessaria intesa tra Regioni, Ministero del lavoro, Ministero dell'istruzione e parti sociali (legge 183/2010).

La scuola italiana, come ogni ramo della Pubblica Amministrazione, negli ultimi anni è stata investita da un radicale processo di trasformazione finalizzato a conferirle autonomia, principale strumento di efficacia, di efficienza e di economicità, funzionale al raggiungimento degli obiettivi costituzionalmente sanciti, primo fra tutti il pieno soddisfacimento del diritto allo studio e alla soddisfazione delle istanze formative desumibili dalle peculiarità territoriali. In questo processo, finalizzato a consolidare le autonomie locali e funzionali e a dotarle di maggiori poteri, così come previsto dal Dlgs 112/98 applicativo della riforma del titolo V della Costituzione, Legge 3/2001, la Scuola è chiamata a cambiare sul piano organizzativo proprio nella consapevolezza che dal buon funzionamento organizzativo - gestionale dipende in buona parte la qualità del servizio da essa erogato. Le questioni relative all'organizzazione della Scuola hanno assunto particolare spessore da quando si è affrancata dal suo tradizionale ruolo di soggetto finale nell'ambito di un sistema centralistico e fortemente piramidale. Non si può, però, parlare di organizzazione a livello di microsistema, cioè di ogni singola istituzione scolastica, senza fare riferimento a quanto è avvenuto nel corso degli ultimi anni nella direzione di un decentramento funzionale dell'intero sistema amministrativo che è sfociato, conseguentemente, nel ridimensionamento dei poteri centrali e nell'acquisizione dell'autonomia da

parte delle istituzioni distribuite a rete nel territorio nazionale. Tale andamento è stato determinato dall'adeguamento della scuola alla società contemporanea che è caratterizzata da un continuo ed incessante processo di crescita e di cambiamento. Le rivoluzioni, il progresso tecnologico hanno modificato non soltanto il mondo del lavoro, ma la società tutta, creando nuovi modelli di cultura, nuovi bisogni e nuovi valori. Nella "società globalizzata" coesistono sia i cambiamenti tecnologici e politici, sia le nuove e complesse interazioni su scala mondiale. In tale contesto si inserisce a pieno titolo la Scuola dell' Autonomia, che implica la crisi del modello meccanico e burocratico della scuola di Stato, coordinata e controllata gerarchicamente. La Scuola autonoma si connota, in quanto istituzione sociale, per il suo carattere funzionale e di adattamento al contesto di erogazione del servizio, reclamando una propria e originale configurazione organizzativa che, nel decentramento amministrativo, viene esaltata in un potere in grado di erogare il servizio in termini di efficacia ed efficienza formativa e di esercizio delle libertà proprie dei soggetti che ne rappresentano gli attori protagonisti. L'organizzazione della Scuola dell'autonomia, quale istituzione in grado di erogare un pubblico servizio nella complessità politico-istituzionale, culturale e nella incertezza dello scenario contemporaneo, è un ambito d'intervento particolarmente significativo per il DS.

Accanto al fenomeno della globalizzazione, fenomeno legato in primis all'economia e ai luoghi di produzione che da locali sono diventati planetari, è stato coniato il termine "glocalizzazione" in ambito sociale per

richiamare l'attenzione su problemi più vicini alle esigenze locali: si cerca, quindi, di coniugare le micro esigenze locali con le macro esigenze globali perché esistono molteplici interdipendenze tra locale e globale. In tale contesto socio culturale si esige un continuo sforzo strategico di metaorganizzazione culturale e di azione epistemologicamente coerente.

La dirigenza nasce con l'autonomia scolastica che ha posto le basi per la nascita del ruolo del dirigente che subisce una riqualificazione acquistando una nuova dimensione nell'acquisizione dell'incarico di funzionario dello Stato e della Repubblica. In quanto tale, il dirigente scolastico è selezionato e valutato dallo Stato nelle sue azioni di gestione amministrativa, finanziaria e didattica dell'istituzione autonoma. Il passaggio dal ruolo direttivo al ruolo dirigenziale, quindi da Preside-Capo di istituto a Dirigente scolastico è stato determinato da una serie di disposizioni normative: le innovazioni più significative sono ravvisabili nell'articolo 25 della legge 59/97 , nell'art. 25 del D. Lgs. n. 165/2001 negli articoli 1 e 2 del CCNL AREA 5 del 2006 . I dirigenti scolastici sono responsabili dei risultati da essi raggiunti nello svolgimento delle funzioni specifiche e sono sottoposti a verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale. Il DS è legale rappresentante dell'istituzione scolastica e deve assicurarne la gestione unitaria, a livello amministrativo, didattico e finanziario, esercitando autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane ed è titolare delle relazioni sindacali. Ai sensi del Dlgs 59/08 il Dirigente scolastico ha il compito predisporre

adeguati interventi che assicurino la qualità dei processi formativi favorendo i rapporti con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio. In tal modo il dirigente, nell'esercizio delle sue funzioni, si fa garante della libertà di insegnamento, di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per consentire la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.

il Dirigente scolastico ha quindi ampi poteri di direzione, coordinamento, valorizzazione delle risorse umane e deve assicurare l'integrazione di tutti gli attori della comunità scolastica per il continuo miglioramento e sviluppo della stessa: è proprio in questo si realizza la mission di ciascuna istituzione scolastica. ...” Il DS oggi è obbligato ad assumere un atteggiamento organizzativo capace di mediare e armonizzare fra loro indirizzi politico-istituzionali, complessità e cambiamento dell'intero apparato della Pubblica Amministrazione, fenomeni sempre più diffusi di isomorfismo grazie ai quali le aspettative provenienti dall'utenza influenzano il sistema di norme , valori e comportamenti degli attori della Scuola. Per fronteggiare questo scenario il DS è chiamato ad adottare una cultura organizzativa confacente alle nuove esigenze della Scuola. L'attività dirigenziale è orientata al raggiungimento degli obiettivi didattico formativi contenuti nel POF, ma non può prescindere dal monitoraggio dei processi e dalla rilevazione dei risultati dell'istituzione scolastica. Il dirigente scolastico è preposto al corretto ed efficace funzionamento di istituzioni, che pur essendo autonomie funzionali, agiscono in un contesto

dove le responsabilità proprie amministrative e gestionali si devono integrare e rapportare ad altri tipi di autonomie, quelle degli organi collegiali, dei docenti nella didattica, del DSGA in ambito di direttive date. In definitiva le responsabilità amministrative e gestionali si integrano e si rapportano ad altri aspetti dell'autonomia e alle libertà costituzionalmente sanciti: apprendimento, insegnamento, scelta educativa.

Appare chiaro che il ruolo del dirigente scolastico è notevolmente diverso da quello del capo di istituto, il quale costituiva una figura direttiva ed esecutiva. Il Dirigente Scolastico, invece, si configura come un soggetto con compiti autonomi, con funzioni esercitate in proprio e con proprie responsabilità, nell'applicazione delle leggi e del contratto.

La Dirigenza scolastica, così come configurata dall'art.25 del Dlgs 165/01, conta non solo sullo staff ma sulla collaborazione di tutti i soggetti, è pluridimensionale in quanto prevalgono le diverse autonomie dei soggetti, e nella valutazione è pluricompetente perché sono vari gli aspetti da valutare.

Sebbene esista la suddetta pluridimensionalità, il dirigente deve attuare una gestione unitaria, ovvero deve ricondurre tutti questi aspetti ad unità per renderli funzionali alla finalità ultima della scuola: la formazione. Il dirigente deve organizzare l'attività scolastica secondo i criteri di efficienza ed efficacia, per raggiungere risultati formativi, ed è coordinatore di tutti gli aspetti educativi e di tutti gli organismi che a questo sono preposti: consigli di classe, dipartimenti, collegi. Per tale motivo il dirigente scolastico deve prima di tutto essere stato docente, egli deve adeguare le sue azioni

strategiche in ambito didattico alle mutazioni sociali in corso. Negli ultimi decenni, infatti, è aumentata la possibilità di ciascuno di accedere all'informazione ed al sapere, ma allo stesso tempo questi fenomeni hanno comportato un cambiamento, in senso di crescita, delle competenze dei processi conoscitivi. Il sapere, inoltre, oggi è diffuso in maniera sempre più capillare dalle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione e raggiunge strati sempre più vasti di popolazione, ma questa diffusione gnoseologica alla portata di tutti richiama un problema di matrice educativa molto pregnante: se le conoscenze sono in evoluzione, cosa è necessario conoscere attraverso il processo d'apprendimento? E come la Scuola deve trasmettere il sapere ? Queste domande chiamano in causa la figura ed il ruolo del DS, il quale, nell'organizzare l'attività scolastica secondo criteri d'efficacia e d'efficienza formative, deve sapere che per padroneggiare questo insieme di conoscenze è necessario "essenzializzare", in altre parole progettare una governance della Scuola che offra a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave al fine di prepararli alla vita adulta e alla costruzione di una base gnoseologica utile per ulteriori occasioni di apprendimento. Per fare ciò è necessario offrire agli allievi opportunità di sviluppo di quelle competenze indispensabili all'assolvimento di compiti sociali o professionali che si troveranno ad affrontare nell'ambiente in cui si inseriranno e a possedere non tanto le conoscenze, quanto gli strumenti per padroneggiarle. L'apprendimento, infatti, non è altro che dominio funzionale delle conoscenze apprese. E' chiaro che quando si parla di dominio si fa

riferimento alla padronanza delle conoscenze che diventano, in quanto patrimonio personale, trasferibili in altre situazioni conoscitive ed esperienziali. I saperi, difatti, sono funzionali per l'incentivazione dello sviluppo dei poteri mentali e soprattutto per mettere il soggetto nelle condizioni di districarsi nel suo processo cognitivo. Nel momento in cui il soggetto "conosce come conosce è in grado di attivare il controllo accrescendo, di conseguenza, le sue potenzialità metacognitive. Bruner<sup>5</sup>, per primo, ha dichiarato l'importanza della metacognizione, intesa come competenza per imparare ad imparare; del resto nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra le otto competenze chiavi è proprio declinata come quinta competenza "imparare ad imparare". Conoscere i nuclei essenziali è pertanto la finalità prima dell'educazione tenendo presente che, in una società conoscitiva così caratterizzata, è necessario formare una mente pensante in grado di dominare i suoi poteri cognitivi. Stiamo parlando di un soggetto protagonista del suo apprendimento, un essere capace di padroneggiare e sviluppare i suoi schemi mentali. Un DS, che vuole mettere in atto interventi per assicurare la qualità dei processi formativi, finalizzati alla promozione e alla realizzazione personale, deve sapere che bisogna potenziare le facoltà mentali in chiave metacognitiva dei soggetti. Lo scopo precipuo della Scuola è, infatti, quello di porre l'allievo nelle condizioni di gestire i suoi processi cognitivi perchè possa avvalersene

---

<sup>5</sup> Bruner J., ( 2000) " La mente a più dimensioni", Laterza Roma.

lungo un processo che durerà tutta la vita. Per far ciò è necessario lo sviluppo di una mente pensante, e di conseguenza la metacognizione risulta essere la meta prima e ultima di ogni programmazione dell'offerta formativa. D'altro canto Le Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione definiscono le finalità formative della Scuola in ottemperanza alla nuova cornice culturale della società e sottolineano l'importanza del pieno sviluppo della personalità attraverso l'acquisizione degli alfabeti di base della cultura. In tale scenario i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, riferiti al biennio della scuola secondaria superiore, costituiscono lo "zoccolo" comune per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizioni delle competenze chiave. L'evoluzione ha significato più incertezza per tutti: per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile dovuta al fatto che sempre più le conoscenze che ciascuno di noi acquisisce determinano la nostra posizione all'interno del sistema sociale di appartenenza. Sarà quindi necessario che la nuova dirigenza scolastica assegni all'istituzione scolastica una vision che si concretizzi nel saper investire sull'intelligenza, nel saper insegnare ad apprendere, affinché ciascuno possa costruire la propria qualifica nel contesto sociale e lavorativo. Apparteniamo, infatti, ad una società conoscitiva in cui la complessità del vivere quotidiano, l'incessante cambiamento, la pluralità di ruoli, la molteplicità delle transizioni, non può prescindere da una riflessione sull'importanza della capacità di sapersi orientare, di scegliere i propri percorsi, di usare le informazioni per

sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti al fine di sviluppare un pensiero creativo e responsabile.

Accanto alla dimensione pedagogico didattica il dirigente scolastico deve gestire l'ambito amministrativo assicurandosi che l'ufficio di amministrazione sia sempre al servizio dell'offerta formativa. Rispetto alla dimensione negoziale, come già esplicitato, il dirigente è titolare delle relazioni sindacali. Il DS nella contrattazione è la parte pubblica, interpreta e rappresenta gli interessi generali. Nella contrattazione è fondamentale trovare i punti di mediazione che soddisfino le esigenze di tutti gli interessati. È importante conoscere i saperi specifici, conoscere le norme, i ruoli, le abilità per governare, ed è altresì necessario arrivare preparati al tavolo di negoziazione per tendere al risultato. Al tal fine il dirigente scolastico dovrà attuare un ascolto attivo. E' necessario che egli agevoli la creazione di un clima relazionale positivo in stretta connessione e coerenza con una politica gestionale basata sul coinvolgimento e sul contributo dei singoli e finalizzata alla crescita e al miglioramento continuo della organizzazione. In tal senso, il DS deve agire sugli atteggiamenti delle persone, sulla loro motivazione, sulle loro attese rispetto ai compiti svolti e sui loro concreti comportamenti considerando ognuno di loro una risorsa umana insostituibile. Una gestione dirigenziale efficace è capace di trasformare le risorse individuali di competenza in patrimonio collettivo dell'organizzazione, utilizzandole al meglio, cioè in modo efficiente. Il DS deve pertanto favorire una politica gestionale basata sul coinvolgimento e sul contributo dei singoli fondata sulla valorizzazione delle risorse

professionali finalizzata alla crescita e al miglioramento continuo dell'organizzazione in un contesto caratterizzato dalla comunicazione. Strumento fondamentale in tal senso è costituito dalla delega, la quale presuppone sia una notevole competenza nell'individuazione delle competenze delle persone, sia la capacità di diffusione del potere. La delega è prevista in ambito amministrativo e prevede che dei poteri per un periodo temporaneo vengono ceduti dal dirigente ad un soggetto da lui individuato come idoneo. Chiaramente è necessario che ci sia un atto formale in cui vengano indicate le persone ed i tempi della delega. Il DS ha il potere di impartire direttive, ma nei casi in cui si verifica inerzia da parte del delegato egli deve intervenire sostituendosi allo stesso e nei casi più gravi deve revocare la delega. In campo amministrativo, infatti, accanto alla culpa in vigilando si configura anche la culpa in eligendo che viene addossata al dirigente che non ha saputo scegliere. La delega, in definitiva, aumenta il potere di entrambi, sia del dirigente sia del delegato, creando più responsabilità e determinando un "potere allargato". Egli opera nell'ottica del coordinamento e nella consapevolezza che la Scuola non è un'organizzazione gerarchica forte, ma è caratterizzata da legami deboli.

In tale ottica la dimensione che davvero caratterizza la dirigenza nella scuola è la relazionalità: il coinvolgimento di altri nel prendere le decisioni offre vantaggi perchè tutti prendano atto e visione del progetto comune e le responsabilità vengono suddivise tra chi partecipa alle decisioni. Mettersi in relazione significa saper ascoltare, quindi permettere all'altro di

parlare senza interruzioni, chiedere spiegazioni, dedicarsi a chi sta relazionando. Bisogna anche fare attenzione ai luoghi dell'ascolto: l'unico luogo in cui il dirigente deve parlare è il suo ufficio. Nella relazione con i docenti e con il DSGA bisogna sempre ricordare che si tratta di forze autonome. Nella gestione delle risorse umane il dirigente deve essere in grado di coordinare processi decisionali collegiali in cui vi è partecipazione di più soggetti interni ed esterni alla scuola.

Il dirigente scolastico deve assumere il ruolo di leader che porta nella scuola innovazione e sviluppo, non può e non deve limitarsi ad amministrarla come manager di una struttura o di un sistema. Egli deve concentrarsi sulle persone, deve dar loro fiducia, interrogarsi sulla realtà circostante e ricercare continuamente nuove situazioni su cui lavorare, in una prospettiva a lungo termine, puntando verso l'orizzonte, accettando le sfide. Gli organi collegiali hanno con il dirigente un rapporto di equiordinazione dal punto di vista professionale. Nell'ambito del collegio dei docenti il dirigente deve presiedere, coordinare, guidare le decisioni, offrire strumenti ed impulsi, deve vigilare sulla legittimità delle decisioni. Nell'ambito del rapporto con i docenti, dal punto di vista gerarchico, il dirigente interviene in quelli che sono gli aspetti formali, ossia sul rispetto dell'orario, impegni collegiali, violazioni di legge e di contratti, altresì verifica che i docenti rispettino il contratto. Le istituzioni scolastiche, oggi, devono fronteggiare un cambiamento epocale che determina considerevoli difficoltà alla loro stessa capacità di sopravvivenza. Nell'arco di un tempo relativamente breve si è verificato infatti il passaggio

da una società stabile e solida ad una società afflitta da molteplici contraddizioni, in definitiva liquida, pluri-etnica e multiculturale. .

L'informazione e i mezzi di comunicazione hanno oltrepassato le vecchie frontiere nazionali perciò sovente ci si rapporta con altre culture, sia a livello individuale sia nazionale nei rapporti tra gli Stati. I costanti fenomeni migratori, sia interni che esterni ad un paese, hanno determinato un'elevata e crescente mobilità delle persone: una compagine straniera suscita notevoli problemi a livello di convivenza sociale e funzionamento strutturale non solo nelle comunità che si ispirano ai principi dell'assimilazione, ma anche nei contesti in cui prevale il principio dell'integrazione pluriculturale, quale l'istituzione scuola. È solo la conoscenza autentica della diversità che determina l'integrazione intesa non come assimilazione dello straniero nella nuova società che lo accoglie, ma come condivisione della cultura di origine dello stesso. Il DS, in quanto responsabile dell'efficacia dei processi formativi e dei risultati del servizio nell'ambito di una gestione complessa e collegiale, ricercando un elemento di congiunzione che riconosca principi e valori universalmente validi e condivisi da tutte le culture, dovrà espletare la sua funzione dirigenziale in un'integrazione multiculturale che risulti essere consona all'esigenze formative desumibili dalle peculiarità del territorio. L'obiettivo prioritario che il DS, preso atto di questa contingenza, deve porsi è pertanto quello di rispondere in modo efficace alle esigenze veicolate da ogni alunno esposto in maniera sempre più pregnante al pluralismo dei valori veicolati dalla società.

In tale contesto sociale le scuole per reagire a queste criticità devono orientarsi verso nuovi modelli organizzativi e riorganizzarsi in rete. Il dirigente si orienta verso un'alta decentralizzazione delle attività e agisce all'interno di gerarchie molto ridotte, perciò in una situazione del genere, si deve adoperare in attività di coordinamento e collegamento. In definitiva, le competenze del dirigente nell'area strategica e nella progettazione si concretizzano nella capacità di utilizzare metodi e strumenti della progettazione formativa e della valutazione, nella predisposizione e interpretazione degli strumenti di rilevazione dei bisogni, nella conoscenza della normativa vigente.

Concludendo il DS in Italia promuove e gestisce le innovazioni didattiche, utilizza strumenti di controllo e di auto-valutazione del processo attivato, coordina l'intera organizzazione, sa utilizzare i principi di autoanalisi e valutazione dell'istituto e sa predisporre strumenti di verifica dell'efficacia delle attività di formazione: in definitiva sa organizzare, pianificare e dirigere tutti gli interventi di formazione.

## **1.2 Sistema scolastico in Inghilterra**

Il sistema scolastico inglese è stato per molti anni il più autonomo d'Europa: per lungo tempo la Chiesa, le aziende, le contee e i municipi, o addirittura privati benefattori ed enti di assistenza potevano istituire scuole di vario tipo e con modelli organizzativi e contenuti didattici personalizzati grazie all' Elementary educational act. Furono difatti istituiti nel 1870 organismi elettivi che si occupavano di raccogliere fondi per sovvenzionare gli studenti poveri e per arginare l'influenza della Chiesa

nell'istruzione. Nel 1944, grazie ad una riforma furono demandate le responsabilità per il servizio alla LEA ( Local Education Authorities, autorità locali per l'istruzione). Esse ricevevano i finanziamenti statali e li utilizzavano per organizzare la gestione delle singole istituzioni scolastiche, nel rispetto delle linee guida generali nazionali. Nel 1988 un'altra riforma ha stabilito che le scuole possono fare richiesta per svincolarsi dalle LEA riorganizzandosi secondo nuove regole e ricevendo così autonomamente i fondi statali. Ogni scuola autonoma, secondo la riforma, è affidata ad un Board of governors, incaricato di scegliere il Dirigente scolastico e, su proposta di quest'ultimo, tutto il personale docente e non. Il *Board of governors* gestisce le risorse, adotta piani di sviluppo, affianca il capo di istituto in tutti gli aspetti del suo lavoro. L'introduzione del National Curriculum ha determinato l'obbligo per tutte le scuole di dedicare almeno il 70% del tempo scuola alle materie nazionali, definite in standard di competenze ben delineate, ma senza orari o contenuti vincolanti. Il 30% è gestibile dalle scuole autonomamente e rientra nella personalizzazione dell'offerta formativa. A livello nazionale vengono fornite delle indicazioni di massima sulle ore settimanali di lezione, di solito dalle 24 alle 28 ore, ma le scuole decidono autonomamente.

In Inghilterra i capi di istituto operanti nei livelli di istruzione del livello preprimario, primario e secondario sono denominati Headteachers. Essi, come gli insegnanti, hanno lo status di dipendenti pubblici ma non sono dipendenti dello stato, in quanto vengono assunti dalle autorità educative

locali (LEA) o dall'organo di governo della scuola (school governing body). In Inghilterra, gli headteachers devono essere insegnanti qualificati e avere un'adeguata esperienza didattica e gestionale oltre ad aver ricoperto la carica di vice headteacher.

Un regolamento del 2003 (Education Head Teachers' Qualifications Regulations) ha introdotto l'obbligo, a decorrere dal 1° aprile 2004, per i nuovi capi di istituto delle scuole inglesi, di essere in possesso di una qualifica professionale nazionale, denominata National Professional Qualification for Headship – NPQH, o di conseguirla entro 4 anni dalla nomina. Tale qualifica costituirà un requisito pre-nomina a partire dall'aprile 2009.

Il programma previsto per il conseguimento della NPQH ha una durata variabile dai 6 ai 15 mesi, a seconda delle competenze, delle qualifiche e dell'esperienza del candidato.

In Inghilterra, i posti di capo di istituto vacanti vengono resi noti tramite bando pubblico e tutte le domande vengono esaminate al fine di predisporre una lista di candidati selezionati.

I colloqui vengono svolti dall'organo di governo della scuola, lo school governing body. Su proposta di quest'ultimo, l'autorità educativa locale (LA) nomina e licenzia gli headteachers, mentre nelle scuole pubbliche che non dipendono dalle LEA, i capi d'istituto vengono assunti e, se necessario, destituiti direttamente dallo school governing body.

Gli headteachers possono avere un contratto sia a tempo indeterminato sia a tempo determinato.

La legge richiede tuttavia trasparenza e motivi chiari e validi per accordare un contratto a tempo determinato che può essere concesso, ad esempio, per supplenza o per coprire un periodo di tempo prestabilito in vista della chiusura di una scuola.

Per quanto riguarda il licenziamento del capo di istituto, ma anche di tutto il resto del personale, il regolamento disciplinare è deciso dallo school governing body. Il licenziamento senza preavviso è previsto solo per gravi motivi di cattiva condotta. Inoltre, un headteacher può essere destituito dall'incarico per mancanza di capacità: anche in questo caso è lo school governing body che stabilisce il regolamento e che ne fissa le procedure. L'iniziativa, in tale caso, può essere presa con le seguenti modalità:

- dalle LEA, inviando un rapporto scritto al presidente dello school governing body e all'headteacher;
- dagli ispettori dell'Ofsted che, in seguito a un'ispezione, devono riferire sulla qualità della leadership e della gestione della scuola;
- in seguito alla procedura annuale di valutazione denominata Performance Management. È da notare che esiste anche un programma del governo per finanziare le LEA affinché offrano ad alcuni Headteachers l'opportunità di "ritirarsi dignitosamente" (Supported Early Retirement Scheme for Heads – 2000/01): il programma è destinato a coloro che hanno offerto un servizio soddisfacente ma che non sono riusciti ad attuare i principali cambiamenti previsti per migliorare l'offerta educativa. Un altro programma definibile 'di recupero' è lo Stepping down: esso offre

la possibilità a headteachers, vice-headteachers e insegnanti che svolgono incarichi di responsabilità, di retrocedere assumendo un nuovo incarico che comporta responsabilità minori e, di conseguenza, una riduzione salariale. In Inghilterra, gli headteachers devono rendere conto allo school governing body dell'organizzazione, della gestione e della supervisione del personale e delle altre risorse della scuola; devono consultare e informare le LEA, gli insegnanti, i genitori e il personale non docente; formulano gli obiettivi generali della scuola e le modalità per la loro attuazione. Al headteacher vengono delegate molte delle responsabilità della gestione scolastica quotidiana da parte dello school governing body che, invece, mantiene il suo ruolo strategico di sviluppo e di monitoraggio della politica scolastica.

L'headteacher può partecipare alle attività di insegnamento della scuola, ivi compresa la supplenza di eventuali insegnanti assenti, nella misura in cui le sue responsabilità lo consentano. Nelle scuole piccole, la maggior parte degli headteachers ha un carico di ore di lezione considerevole, mentre nelle scuole più grandi esso è notevolmente ridotto.

In Inghilterra, l'headteacher, insieme allo school governing body, deve fornire informazioni su curriculum, attività extracurricolari e risultati raggiunti dalla scuola. Inoltre, deve assicurarsi che i genitori vengano informati regolarmente sui progressi dei loro figli; è responsabile delle relazioni con le autorità educative locali (LEA), con le altre scuole, con la comunità locale, con i dipendenti e con le organizzazioni di rappresentanza del personale docente e non docente.

L'headteacher, insieme allo school governing body, stabilisce la politica scolastica generale e nomina tutto il personale, docente e non docente; prepara dei rapporti da presentare allo school governing body, al Department for Education and Skills - DfES, all'autorità educativa locale, all'ispettore incaricato di ispezionare la scuola e a qualsiasi altro organismo interessato. Egli deve, inoltre, garantire che la scuola e il personale rispettino le norme sanitarie e di sicurezza.

L'headteacher, insieme allo school governing body, è responsabile della gestione di tutte le risorse della scuola, comprese quelle finanziarie, sia che provengano dallo stato sia che provengano da altra fonte (ad esempio, le normali tasse o i contributi volontari da parte dei genitori), è inoltre responsabile dell'applicazione del National Curriculum e del contenuto dei programmi aggiuntivi. Inoltre, stabilisce l'orario, la composizione delle classi, i metodi e i materiali didattici da utilizzare. Dirige il personale docente e non docente ed è responsabile del sostegno, della supervisione, della valutazione e dello sviluppo professionale di tale personale.

Inoltre, per quanto riguarda la valutazione degli insegnanti, l'headteacher inglese può influire sul loro avanzamento di carriera. Al fine di rendere comprensibile il meccanismo, è necessario indicare sinteticamente le modalità di avanzamento di carriera dei docenti a cui corrisponde un incremento di retribuzione. Sono previsti, per i docenti, due tipi di scala salariale:

una scala salariale suddivisa in due livelli con una performance threshold

(soglia di rendimento), alla fine del primo livello, che dà accesso al secondo livello, riservato agli insegnanti che presentano un elevato standard di rendimento. Gli insegnanti che hanno raggiunto il massimo punteggio della scala salariale di primo livello (con punti da 1 a 9 e assegnazione di un punto per ogni anno) possono fare domanda per una valutazione del rendimento rispetto agli standard nazionali per il livello threshold. La performance threshold viene fatta dal headteacher e convalidata da un esaminatore esterno.

All'interno di questo meccanismo, l'headteacher può assegnare più punti o mezzi punti in base al rendimento del docente, rilasciando un attestato che dichiara i punti aggiuntivi e che ne spiega i motivi dell'attribuzione. Esiste, però, anche una scala salariale diversa, riservata agli Advanced Skills Teachers – ASTs: si tratta di un percorso che permette a insegnanti eccellenti di avanzare di carriera continuando a insegnare e mettendo le loro competenze al servizio di altri docenti per migliorarne il livello di rendimento. La scala salariale degli ASTs è articolata in 27 punti, e l'aumento è possibile all'interno di 5 punti consecutivi individuati, sulla scala, dall'autorità locale e dallo school governing body. In questo caso, all'headteacher spetta il compito di certificare che l'insegnante risponda a determinati standard di eccellenza previsti per l'ammissione a una selezione dei candidati il cui elenco è predisposto dall'autorità locale (LA). La valutazione del headteacher si inserisce all'interno del Performance Management annuale previsto per gli insegnanti e i capi di istituto dal 2000. Le disposizioni per questa valutazione trovano fondamento

legislativo nell'Education School Teacher Appraisal Regulations del 2001. Essa viene effettuata sulla base di standard nazionali, i National Standards for Headteachers, che oggi esistono in una nuova versione, elaborata e pubblicata dal Department for Education and Skills - DfES nel 2004. Gli standard fissano le conoscenze, le qualità personali e le azioni necessarie affinché un capo di istituto operi efficacemente in sei macroaree:

1. creare il futuro,
2. guidare l'apprendimento e l'insegnamento,
3. gestire l'organizzazione,
4. assumersi responsabilità,
5. promuovere l'autoformazione e il lavoro in collaborazione,
6. rafforzare i rapporti con la comunità.

È prevista, nel prossimo futuro, una revisione degli standard che verrà condotta dal National College for School Leadership e che contribuirà allo sviluppo di un nuovo quadro di riferimento.

La valutazione è effettuata da due terzi dei membri dello school governing body e da un consulente esterno, membro della Cambridge Education Associates, una società privata di consulenza nominata dal Department for Education and Skills.

La valutazione del headteacher ha una cadenza annuale: lo school governing body, con il sostegno del consulente esterno, fissa, entro il 31 dicembre di ciascun anno, gli obiettivi che l'headteacher è tenuto a raggiungere. Prima che il ciclo di valutazione abbia inizio, l'headteacher

può avere un incontro con il consulente esterno.

Al termine della valutazione l'headteacher può incontrarsi con i governors (membri dello school governing body) incaricati e con il consulente esterno per discutere dei risultati della valutazione e per fissare i nuovi obiettivi annuali. Ai governors, spetta il compito di formulare la valutazione; essi possono accordare un aumento salariale, scrivono il rapporto di valutazione, definiscono i nuovi obiettivi, dichiarano se l'headteacher ha raggiunto gli obiettivi precedentemente stabiliti e decidono modalità e procedure per verificare i progressi durante l'anno.

Dal 1° settembre 2007 sono state introdotte alcune modifiche al performance management allo scopo di rendere tutto il processo più chiaro, più equo ed efficace. Le modifiche vertono essenzialmente sui seguenti aspetti: - incontro di programmazione (compresa la definizione degli obiettivi);

- osservazione della classe;
- valutazione e impatto sulla retribuzione;
- ruoli e responsabilità;
- processo e tempistiche.

L'OFFSTED, il servizio nazionale d'ispezione, supervisiona tutte le scuole e fa visite regolari ogni tre anni per verificare tutti gli aspetti organizzativi. Il sistema scolastico in Inghilterra fa capo al Department for Education and Science (DES), organismo centrale che svolge un ruolo di supervisione e di collegamento con le autorità educative locali (Local Education Authorities = LEAS), le associazioni religiose e di categoria e le

organizzazioni volontarie.

Il DES si occupa di: costruzione e controllo degli edifici scolastici e della loro distribuzione sul territorio, assegnazione di contributi economici alle autorità educative locali, definizione dei livelli minimi degli orientamenti educativi valutazione dell'andamento scolastico, controllo dell'andamento del sistema educativo attraverso un corpo di ispettori istruzione superiore, ricerca scientifica e ricerca educativa statistiche e tecnologia dell'informazione collocazione, aggiornamento degli stipendi e formazione in servizio degli insegnanti.

L'organizzazione del sistema é stata per anni notoriamente decentrata; basti pensare che ogni singola scuola era libera di impostare e attivare i corsi ritenuti più opportuni. Ora, pur risultando piuttosto flessibile, ha subito un processo di accentramento a seguito di una legge di riforma approvata nel luglio 1988 (Education Reform Act) che ha provveduto a:

- introdurre programmi scolastici a livello nazionale per gli studenti della scuola dell'obbligo (National Curriculum) declinati in obiettivi minimi comuni (Attainment Targets) e in livelli di abilità (Levels)
- disporre verifiche sul profitto a livello nazionale (SATS: Standards of Achievement Tests)
- attribuire maggiori responsabilità in ambito finanziario alle singole scuole, tenute a gestire direttamente i propri bilanci
- conferire maggiore rappresentanza ai genitori in seno agli organi di gestione delle singole scuole (Governing Bodies / Board of Governors)
- ampliare le ammissioni alla scuola secondaria varare il progetto delle

"convenzioni" tra scuole, centri di formazione professionale, allievi e aziende, onde garantire la precedenza per l'assunzione sulla base di un predefinito rendimento scolastico.

In Inghilterra dai 2 ai 5 anni non vi é obbligo scolastico: i bambini possono accedere a scuole materne pubbliche (Nursery Schools), spesso annesse alle stesse scuole primarie, o private, gestite da gruppi di volontari, da istituti di beneficenza o dagli stessi genitori (in questo caso si parla spesso di Play Schools).

L'obbligo scolastico si estende dai 5 ai 16 anni d'età.

La scuola primaria dura dai 5 agli 11 anni d'età per un totale di 6 anni, che si suddividono in due "cicli":

- Infant schools, per i bambini tra i 5 e i 7 anni
- Junior Schools, per i bambini dai 7 agli 11 anni.

Questi sono normalmente svolti nella stessa scuola, ma possono svolti anche in due istituti diversi.

Esiste anche una seconda articolazione dell'istruzione primaria che prevede due fasce:

- Primary Schools, per bambini dai 5 agli 8 o 9 o 10 anni
- Middle Schools, fino ai 13 o 14 anni d'età

Il passaggio all'istruzione secondaria avviene all'età di 11 anni. Gli alunni possono, se previsto, visitare la scuola a cui intendono iscriversi, in modo da poter stabilire i primi contatti con il nuovo ambiente. Non esiste più il sistema di selezione che prima distribuiva gli alunni alla scuola secondaria sulla base dei loro rendimento; se non per l'accesso alle Grammar

Schools.

L'istruzione secondaria si spartisce in:

- Comprehensive Schools, scuole ad insegnamento polivalente, frequentate dal 90% dei ragazzi;
- Grammar schools, scuole con un insegnamento di tipo classico e accademico
- Secondary Modern Schools, scuole che impartiscono un insegnamento di base.

Dopo i 5 anni di istruzione secondaria dell'obbligo, gli studenti possono proseguire con altri corsi biennali o triennali. Esistono corsi professionali della durata di 4 anni che comprendono esperienze lavorative durante il periodo degli studi. I giovani che lasciano la scuola a 16 anni e sono disoccupati possono sperimentare un tirocinio della durata di un anno presso una ditta.

L'istruzione ulteriore (Further Education) prevede corsi post-scolastici che hanno stretta connessione con il mondo commerciale e industriale. Esiste anche un programma di educazione permanente con corsi rivolti agli adulti, finalizzato a un'istruzione continua in campo culturale, professionale o Industriale.

Dal 1988 l'esame successivo al quinquennio obbligatorio della scuola superiore è stato unificato secondo criteri nazionali e il diploma conseguito prende il nome di General Certificate of Secondary Education (GCSE).

Al termine dell'istruzione secondaria superiore (quella che segue la scuola dell'obbligo), sono previsti esami finali che danno diritto a un diploma di

livello avanzato: il General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level) che, insieme ad altre qualifiche offerte dal Business and Technician Education Council (BTEC) o a corsi propedeutici annuali per chi non è provvisto di tali qualifiche, è necessario per poter accedere agli studi universitari.

L'istruzione superiore è offerta da università, politecnici e college, che godono di assoluta libertà accademica. L'ammissione alle università avviene per esami e titoli. Al termine del ciclo di studi si consegue uno dei seguenti titoli, nell'ordine:

titolo	durata del corso universitario
Bachelor of Arts (BA)	3-4 anni
Bachelor of Science (BSc)	3-4 anni
Master	1-2 anni
Philosophy Doctor (PhD)	almeno 3 anni

I primi due titoli sono propedeutici a quelli successivi.

Un ulteriore canale per l'insegnamento superiore è costituito dalla Open University, che promuove corsi a tempo parziale e per corrispondenza. I titoli rilasciati valgono quanto quelli universitari.

Per poter insegnare nella scuola primaria e secondaria è possibile optare per: e una laurea specifica in pedagogici (Bachelor of Education) conseguita dopo un ciclo di studi universitari della durata di 4 anni e una laurea in altro indirizzo seguita da un successivo corso di un anno che dà l'abilitazione all'insegnamento (Post Graduate Certificate in Education - PGCE). La formazione in servizio degli insegnanti è disposta e indirizzato

dal Ministero e organizzata dalle autorità scolastiche locali che provvedono all'organizzazione e al finanziamento dei corsi. I corsi sono facoltativi.

Anche l'organizzazione del calendario scolastico é piuttosto elastica. Generalmente, l'anno scolastico ho inizio a settembre e si conclude a metà luglio. Dura 190/195 giorni di lezione e prevede lunghe interruzioni a Natale e a ad altre Festività di carattere religioso e nazionale.

I giorni di scuola settimanali sono cinque, in orario mattutino e pomeridiano. Nella scuola primaria le lezioni si svolgono generalmente tra le 9 e le 15.30.

E' il Department of Education and Science a definire gli stanziamenti per gli istituti scolastici. I percorsi sono di sue tipi:

DES »-> LEAs »-> scuole

DES »> scuole

La seconda opzione é stata introdotta dalla riforma dei 1988 ed é stata interpretata come uno degli elementi di accentramento della politica scolastica, mirato inoltre a ridurre il potere gestionale delle autorità scolastiche locali.

Le scuole che chiedono finanziamenti direttamente al governo senza passare per il tramite delle LEA vengono chiamate Grant Maintained Schools.

La gestione dei fondi é compito dei capo d'istituto su consiglio dell'organo di gestione della scuola. La ricerca di sponsorizzazioni di enti esterni o privati e l'organizzazione di attività particolari (feste, raduni, vendite)

risultano spesso un valido mezzo per incrementare le entrate e quindi le possibilità di arricchimento dei materiali e delle risorse in dotazione alla scuola.

Va infine segnalato che esistono scuole private che non ricevono finanziamenti dallo stato (Independent Schools).

L'assunzione del personale docente e non docente non è soggetta a concorsi nazionali per esami e titoli come in Italia, ma avviene per candidatura diretta. La scuola pubblica di anno in anno tramite la LEA di competenza l'elenco dei posti disponibili e i docenti candidati vengono selezionati a seguito di un colloquio con i rappresentanti dei Board of Governors. Anche il licenziamento è altrettanto diretto: se un docente non risponde alle richieste della scuola, viene "allontanato", generalmente al termine dell'anno scolastico.

Nella scuola primaria l'insegnamento è affidato solitamente a un docente per classe, che può a volte anche essere composta da più di 30 alunni.

Un insegnante ha un contatto settimanale con gli alunni di 24-26 ore e si occupa di tutte le discipline. Si è diffusa comunque come prassi, l'intervento di esperti in momenti o per obiettivi particolari, quali l'insegnamento di una lingua straniera o di alcune discipline sportive.

In alcune scuole esiste un'organizzazione interna che prevede la figura dei Subject Responsible Teachers, insegnanti più esperti che si prendono carico della programmazione e della valutazione specifica di una disciplina (o di alcuni settori, o di Project works) per l'intera scuola. A loro spetta ovviamente un'incentivazione economica. In genere comunque i docenti

di una scuola collaborano alla costruzione di una matrice educativa comune.

In presenza di alunni in difficoltà, l'insegnante di classe é affiancato da insegnanti di sostegno. Questi intervengono su casi di:

- Special Educational Needs (SEN), costituiti da alunni con difficoltà di apprendimento,
- Section 11, costituiti da alunni con difficoltà linguistiche legate per lo più al possesso dell'inglese come lingua seconda o straniera e non come lingua madre. La Section 11 prevede 4 livelli (Stage 1,2,3,4) organizzati in ordine decrescente in base al grado di difficoltà dell'alunno. Il numero di ore dell'insegnante di sostegno é proporzionale al livello di difficoltà dell'alunno.

Per gli alunni con gravi handicap sono previste scuole speciali.

Figura di rilievo nella scuola elementare inglese é quella del direttore, che è comunque un insegnante incaricato di mansioni diciamo superiori. Il direttore, oltre a gestire le relazioni con genitori, insegnanti, alunni, enti locali e organi di gestione, si occupa della gestione delle risorse e dei fondi, e normalmente presta alcune ore di lezione. In alcuni istituti, generalmente i più grossi e quindi più complessi da gestire, non svolge attività didattiche. In genere poi é affiancato, oltre che dal personale di segreteria, da un Deputy Headteacher, una sorta di insegnante collaboratore o vicario.

Ogni scuola è retta da un Governing Body che dura in carica quattro anni e che risulta composto da:

- rappresentanti dei genitori eletti dagli altri genitori
- rappresentati dei docenti eletti dagli altri colleghi
- il direttore
- altri membri, a seconda delle scuole e delle esigenze locali, quali ad esempio: rappresentanti del consiglio comunale, della chiesa, di associazioni benefiche o volontarie, della sanità.

Le sedute ordinarie avvengono una volta per trimestre. Ogni componente risulta poi membro di una o due sottocommissioni che si occupano nel dettaglio dei seguenti aspetti:

- bilancio
- curriculum
- personale
- edificio scolastico.

Le attività e le decisioni dei Board of Governors così come le varie informazioni relative al funzionamento della scuola, vengono relazionate in un bollettino distribuito e illustrato alle famiglie ogni anno.

Le autorità educative locali (LEA) provvedono alla formazione dei vari Governors e ogni scuola è caldamente consigliato di prevedere l'accantonamento di fondi a questo scopo.

E' interessante notare che il National Curriculum presenta per ogni disciplina la tassonomia dettagliata degli obiettivi e delle abilità raggiungibili in rapporto all'età scolare.

Come si è già detto, i SATs (Standards of Achievement Tests) di recente introduzione nel sistema scolastico inglese, vengono somministrati agli

alunni in età di 7, 11, 14 e 16 anni. Una chiara spiegazione della loro applicazione nell'età dell'obbligo è fornita da un opuscolo informativo per le famiglie diffuso regolarmente dal Department for Education che è riprodotto di seguito in versione integrale.

Il controllo della qualità dell'istruzione e dell'organizzazione delle singole scuole è compito dell' Office for Standards in Education (OFSTED) cui fa capo un corpo di ispettori (Her Majesty's Inspectors).

Il resoconto delle ispezioni è pubblico. In caso di giudizio negativo, la scuola ha il dovere di aggiornare il proprio Development Plan in modo da migliorare i propri esiti e avvicinarli agli standard richiesti.

Sin dal primo ingresso nelle scuole primarie inglesi ciò che colpisce in modo immediato e significativo è l'ambiente scolastico, che appare accogliente, variopinto, ricco di materiali e di lavori accuratamente esposti. La varietà di arredi e l'organizzazione spaziale all'interno delle aule le fa sembrare laboratori, veri e propri angoli di lavoro. E' evidente che per quanto concerne questo aspetto la scuola italiana non regge il confronto, con le sue pareti spesso spoglie, l'arredamento essenziale e uniforme, i pochi materiali spesso chiusi a chiave negli armadi e fuori della portata degli alunni.

Nelle aule e nella scuola i bambini inglesi si muovono con facilità e indipendenza, mostrando un ottimo livello di autonomia sia nell'utilizzo dei materiali, sia nell'esecuzione delle varie consegne. I nostri alunni sono molto più dipendenti e più preoccupati che i loro risultati nelle varie attività soddisfino le precise richieste degli insegnanti, a cui si rivolgono spesso

per ripetute conferme e rassicurazioni.

La scuola elementare inglese presenta un' impostazione più sperimentale e meno accademica della nostra: si punta di più sullo sviluppo di abilità pratiche; si dà più spazio all'osservazione diretta, alla manipolazione, all'attività concreta; si attribuisce grande importanza all' acquisizione di norme di comportamento. In Italia il gruppo di riferimento è pressoché unicamente la classe o al massimo il modulo; in Inghilterra è la scuola nella sua interezza che si presenta come comunità, con valori propri ed un proprio progetto educativo condiviso.

Nelle nostre scuole raramente tutti i bambini si ritrovano insieme, e di solito mancano momenti di conoscenza e di comunicazione tra le classi che sono invece previsti nelle "assemblee" inglesi. Questi momenti sono fondamentali per sviluppare negli alunni il senso di appartenenza alla comunità scolastica ed il rispetto delle regole e dei comportamenti stabiliti.

Nelle scuole inglesi la scelta didattica privilegia il lavoro individuale o a gruppi, variando le consegne in base alle difficoltà ed alle esigenze degli alunni e prevedendo livelli di partenza e punti di arrivo diversificati. In tal senso si riscontrano anche aspetti negativi, quali ad esempio il pericolo di una maggiore separazione e classificazione dei bambini in base al livello di apprendimento raggiunto.

Inoltre, non sempre l'insegnante riesce a seguire in modo efficace e costante tutti i bambini: il gruppo è spesso lasciato solo ad operare secondo i ritmi e le abilità conseguite. Nelle nostre scuole si interviene maggiormente nel lavoro degli alunni controllando, correggendo,

suggerendo strategie e percorsi. Il risultato di ciò è la formazione di alunni capaci di svolgere consegne più difficili ma meno autonomi sul piano dell'organizzazione personale.

In realtà a nostro avviso c'è una certa riduttività degli obiettivi del curriculum inglese afferenti allo sviluppo delle abilità cognitive. In questo senso infatti, i livelli di apprendimento raggiunti dai bambini inglesi ci sono sembrati generalmente inferiori agli standard italiani.

Ci rendiamo conto che il confronto tra i due modelli scolastici fin qui presentato non è esaustivo; esso porta però ad una riflessione più ampia su quali siano le finalità dell'educazione primaria e quali le pratiche didattiche più idonee a realizzarle. E' possibile, ci chiediamo, cogliere nei due sistemi scolastici gli aspetti più positivi e utilizzarli per migliorare la realtà esistente?

### **1.3. La gestione delle risorse umane.**

L'attuale contesto europeo sociale e culturale impone una maggiore unità, una maggiore tolleranza e maggiori responsabilità e conoscenze in campo lavorativo, è necessario una valorizzazione delle risorse umane non solo nell'ambito sociale ma anche in quello prettamente scolastico, a causa del collegamento che unisce il microcosmo-scuola col macrocosmo-società.

Le questioni connesse con l'organizzazione della scuola hanno assunto particolare rilevanza nel momento in cui l'istituzione educativa si è emancipata dal suo tradizionale ruolo di entità terminale nell'ambito di un sistema centralistico e fortemente piramidale. Non si può parlare di

organizzazione a livello di microsistema (cioè di ogni singola scuola) senza fare riferimento a quanto è avvenuto nel corso degli ultimi anni nella direzione di un decentramento funzionale dell'intero sistema che è sfociato nel ridimensionamento dei poteri centrali e nell'acquisizione dell'autonomia da parte delle istituzioni distribuite a rete nel territorio nazionale. L'organizzazione della scuola dell'autonomia rappresenta per il dirigente scolastico il reale banco di prova su cui misurarsi ed essere misurato nelle capacità di coordinamento, di valorizzazione delle risorse umane, di gestione, di relazione, di negoziazione, di raggiungimento degli esiti. Tratti questi che definiscono il profilo dirigenziale così come emerge dall'art. 25 del D. Lgs. n. 165/2001:

“Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria della istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli OO.CC. scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane...”<sup>6</sup>. Il dirigente scolastico oggi è obbligato ad assumere un atteggiamento organizzativo capace di mediare e armonizzare fra loro indirizzi politico-istituzionali, isomorfismo amministrativo e organizzativo, complessità e incertezza di situazione in relazione al quadro globale, articolato e variegato delle riforme della Pubblica Amministrazione. Nel dibattito attuale è vivace la discussione sul modello organizzativo più

---

<sup>6</sup> D. Lgs. n. 165/2001

confacente alla scuola dell'autonomia. Se è univoco il giudizio sul modello burocratico-centralistico come inefficiente, molti e diversi sono i pareri degli studiosi dell'organizzazione scolastica, che, per gestire il nuovo, propongono soluzioni diverse in coerenza al loro approccio teorico e al loro punto di vista culturale, istituzionale, pedagogico-didattico, sociologico o economico. Assunti teorici condivisi dagli studiosi sono:

la scuola è un'organizzazione,

la scuola non è un'azienda,

la scuola non è un'impresa.

La scuola è un'organizzazione con i caratteri tipici e le regole dell'impresa che vanno, però, reinterpretati in quanto l'educazione non è un bene di consumo, ma un investimento in un contesto valoriale. La scuola è

un' organizzazione a "legami deboli": in essa prevalgono rapporti relazionali, spazi e possibilità di interpretazione individuale, essa da una parte rappresenta un sistema sottordinato del sistema nazionale in interazione con l'ambiente socio-politico locale che, seppur decentrato, sussiste attraverso connessioni coese e sinergie amministrative a legame forte, vincolanti e regolative, dall'altra esprime un sistema in azione con un'organizzazione attuale nel sociale che costringe ad agire e a raccordare connessioni a legami deboli tra struttura e attività, tra piani e pratiche d'azione, queste ultime particolarmente efficaci per consentire flessibilità, adattamento, ricerca e sviluppo nella contingenza, al riparo da razionalità dominanti del sistema e dell'organizzazione stessa. La scuola è

un'organizzazione complessa, perchè riproduce al suo interno le caratteristiche della complessità sociale, e mista perché prefigura la presenza di elementi determinati normativamente e precostituiti istituzionalmente. Ci soffermeremo su cinque temi fondamentali che riguardano la valorizzazione delle risorse umane:

- Perché valorizzare le risorse umane.
- Chi sono le risorse umane nell'ambito scolastico.
- Cosa indica la valorizzazione delle risorse umane.
- Come è possibile valorizzare le risorse umane.
- Qual è il ruolo del Dirigente scolastico nel processo di valorizzazione delle risorse umane.

Nella scuola si riscontrano le identiche situazioni che solitamente investono una micro-organizzazione sociale, la scuola si configura come micro-organizzazione o società nel suo complesso. Vi è un rapporto di reciprocità abbastanza forte tra la qualità dell'organizzazione e la qualità delle prestazioni professionali dei vari operatori scolastici, pertanto, dalla funzionalità di tale relazione, dipende la qualità del servizio scolastico. Le competenze di un soggetto possono esprimersi compiutamente solo in un contesto efficiente, e conseguentemente se la qualità del contesto è efficace, il soggetto ne trarrà utilità dando il meglio di sé e delle sue capacità, poiché è acclarato che un soggetto con ottime capacità professionali, se inserito in un contesto precario, tenderà a svalutare se stesso e la propria identità professionale.

L'organizzazione e le risorse umane interagiscono in un'ottica sistemica e

dal loro rapporto, nasce il livello di qualità del servizio scolastico. Una buona organizzazione scolastica può influire positivamente sulle espressioni delle capacità professionali. Lo scopo che stabilisce il sistema scolastico, è quello della formazione, ovvero sia la trasmissione di valori civili, sociali e morali che hanno caratterizzato una certa cultura e sia come rielaborazione del sapere. La scuola, ha la finalità di formare l'individuo, fornendogli gli strumenti necessari per conoscere i valori universalmente condivisi. La qualità del servizio scolastico, non va intesa in senso aziendalistico, poiché lo scopo non è quello di formare uno studente omologato, passivo o standard. Non si può paragonare la qualità di un'azienda con quella di un'agenzia formativa perché il prodotto della Scuola non è un oggetto materiale, ma il capitale umano. La Scuola ha il compito di formare individui in grado di rielaborare le proprie conoscenze, di usare criticamente le conoscenze pregresse o quelle acquisite autonomamente per creare nuovi saperi.

La valorizzazione delle risorse umane all'interno del sistema Scuola persegue tre finalità:

- Migliorare la qualità della vita degli operatori scolastici. La valorizzazione delle risorse umane ha fini etici. Qualsiasi operatore scolastico deve essere conscio del fatto che il suo lavoro produce effetti benevoli in seno alla società incrementando in tal senso di autorealizzazione. Va detto pertanto, che le risorse umane includono in sé il concetto di benessere come condizione indispensabile per l'accrescimento dell'autostima, del senso di realizzazione al benessere

sociale e al miglioramento della società in genere. Se dovessimo indagare intorno al fattore del *mobbing* inteso come situazione di vessazione da parte dei superiori nei confronti dei subordinati, ci renderemmo presto conto del fatto che una situazione di perpetuante violenza psicologica, innesta nel soggetto vittima, un meccanismo di svalutazione del sé e conseguente depauperamento psicofisico. Il primo senso di inadeguatezza del mobbing o della sindrome del burn out<sup>7</sup> sta proprio nel percepire il proprio lavoro come inutile e vano.

- Migliorare l'organizzazione interna. Maggiore è il protagonismo di chi lavora in una organizzazione, più quest'ultima è capace di affermarsi positivamente: se i soggetti sono spronati a progettare creativamente, modificando e verificando il proprio lavoro, l'organizzazione ne trarrà non pochi benefici, poiché tenderà a proiettare se stessa verso una condizione ottimale.

- Migliorare la qualità del servizio erogato alla società. La valorizzazione delle risorse umane all'interno del sistema Scuola coinvolge tutti coloro i quali a vario titolo lavorano nella scuola che è un microcosmo del più ampio macrocosmo società. C'è una compenetrazione soggetto-società, pertanto, agendo nel microcosmo della scuola, possiamo agire nel macrocosmo della società. Per addentrarci ancor meglio nell'ambito della valorizzazione delle risorse, è utile chiederci chi sono le personalità che costituiscono il tessuto delle

---

<sup>7</sup> La sindrome da burn out è l'esito patologico di un processo che colpisce le persone che esercitano professioni d'aiuto, qualora queste non rispondano in maniera adeguata ai carichi eccessivi di stress che il loro lavoro li porta ad assumere.

risorse umane. Le risorse umane, sono costituite dall'insieme dei soggetti che operano nel sistema scolastico e che contribuiscono a condurre la complessa attività della scuola: Dirigenti, insegnanti, personale ATA. Tali soggetti, hanno ruoli e compiti differenti sebbene debbano cooperare in modo organico per giungere all'obiettivo comune che è quello della formazione dell'uomo e del cittadino. Tutto il personale è di fondamentale importanza per il buon funzionamento dell'istituzione scolastica. È necessario chiarire la definizione dei ruoli e distinguere i compiti specifici che i soggetti coinvolti nell'attività formativa devono svolgere:

\_ Dirigente scolastico. Egli deve saper creare un ambiente educativo invitante, positivo e interessante nel quale gli studenti possano acquisire gli strumenti per creare autonomamente il proprio sapere, i docenti collaborare nel raggiungere le finalità ultime della Scuola, il personale ATA cooperare al buon funzionamento del sistema scolastico. Nello svolgere questo compito egli deve tener conto delle richieste dell'utenza e degli stakeholders in generale e deve pertanto attuare un rapporto di reciprocità con il territorio e con gli enti territoriali. Deve saper gestire tutti gli altri attori coinvolti nell'attività educativa, in quanto egli è colui che garantisce il conseguimento della "mission" della scuola. Il suo compito è quello di far rispettare le decisioni democratiche prese collegialmente, di verificare i risultati che l'organizzazione scolastica produce, valutando gli eventuali insuccessi e incoraggiando e potenziando creativamente le buone pratiche e i successi delle attività che hanno riscontrato il gradimento dell'utenza.

\_ Docenti. la figura del docente è totalmente cambiata, passando da colui il quale trasmetteva cultura e saperi già decodificati e preordinati a colui il quale crea un ambiente educativo che stimola la conoscenza, e che, partendo dalle abilità di ogni individuo, mette in atto un insegnamento personalizzato finalizzato non tanto a trasmettere cultura quanto a crearla. La figura del docente pertanto, in risposta alle nuove istanze sociali e culturali in genere, prevede una rivoluzione di ordine culturale e sistemico. Culturale perché il docente deve essere in grado di padroneggiare i nuovi modi di diffusione della cultura per utilizzarli per finalità educative, e sistemica perché egli deve abbandonare il ruolo di trasmettitore della cultura e acquisire il ruolo di facilitatore della cultura, di regista di una situazione educativa nella quale è coprotagonista con gli alunni. In definitiva egli deve porsi come insegnante in grado di gestire il processo didattico in una scuola che si caratterizza per la sua qualità.

\_ Personale ATA. I collaboratori scolastici, sono indispensabili per il buon funzionamento della Scuola. Affinché ciò avvenga è necessario che il personale ATA, si senta coinvolto nella "mission della scuola". Il collaboratore scolastico, deve essere messo in una situazione tale che gli consenta di capire quanto la sua collaborazione sia utile al funzionamento dell'istituzione scolastica, affinché da tale situazione, ne tragga beneficio e autorealizzazione.

Le scienze psicologiche e sociali, a vari titoli, hanno sottolineato alcuni aspetti sostanziali che riguardano la valorizzazione delle risorse umane: ogni individuo anela ad un percorso di crescita che lo porti a migliorar

gradualmente da un punto di vista professionale, personale e sociale, ogni individuo lavora meglio quando sa di avere le competenze richieste per il lavoro che svolge. Studi in merito hanno documentato che chi possiede un alto tasso di autostima, ha un buon successo nelle attività lavorativa che svolge, generalmente gli individui aspirano ad eseguire lavori in modo autonomo, ci si sente più gratificati quando si ha autonomia nel proprio lavoro che non risulta né vincolante, né dipendente da altri. In genere si desidera assumere compiti e responsabilità quando l'organizzazione nasce da una decisione negoziata o partecipata. Il menefreghismo a volte, può essere visto come meccanismo di difesa che si crea nel momento in cui un superiore, ad esempio, dà ai subordinati dei compiti in modo arrogante e autoritario senza condividere con questi il processo che ha portato a quella decisione. Si è motivati al lavoro quando si avverte di contribuire effettivamente alla risoluzione di problemi concreti. Un individuo ha più probabilità di ottenere successo se ha una percezione positiva di sé e del lavoro che sta svolgendo e si prefigura un futuro positivo, ha cioè aspettative ottimistiche.

Maslow<sup>8</sup>, nella "Teoria motivazionale" secondo la quale, l'uomo non si attiva solo in funzione di un guadagno, ma quando può raggiungere uno scopo che soddisfi un suo desiderio, avvalorata l'importanza della motivazione nel compiere le azioni. La valorizzazione delle risorse umane, tende ad dirigere positivamente le competenze, la professionalità, le risorse culturali, il senso di appartenenza, il ruolo e le responsabilità di

---

<sup>8</sup> Maslow A. H., ( 1982), Motivazione e personalità, Armando.

ogni singolo verso, gli scopi dell'organizzazione. Valorizzazione corrisponde a coinvolgimento delle risorse umane tese verso una comune condivisione e responsabilità, il soggetto agisce solo quando si trova coinvolto in un progetto coerente ed effettivamente esistente. Inoltre, valorizzare le risorse umane significa gestire gli aspetti normativi ed etici riguardanti comportamenti e relazioni che suscitano senso di appartenenza. Questi ultimi, nascono dall'elaborazione comune di norme, valori etici e sociali posti alla base della convivenza fra persone. Sintetizzando, valorizzare le risorse umane vuol dire soddisfare il bisogno di autorealizzazione e coinvolgere i soggetti verso la concretizzazione comune degli scopi dell'organizzazione raggiungibili mediante la progettualità e il senso di appartenenza.

In contesto scolastico la valorizzazione va messa in atto in campo individuale e in campo collegiale.

Per quanto concerne il campo individuale, i più significativi studi affermano che il leader è tenuto a comprendere gli interessi e le competenze del personale, deve riconoscerne le qualità individuali e professionali, le capacità comunicative e la disponibilità di lavorare in team. Il leader inoltre deve incoraggiare l'assunzione di compiti e responsabilità, è tenuto a valorizzare competenze professionali specifiche conferendo deleghe per incarichi di coordinamento di gruppi di lavoro o per compiti particolari. In tal contesto pare utile evidenziare l'importanza che assume la delega: delegare vuol dire valorizzare le risorse umane attraverso due funzioni: la funzione operativa, che serve per raggiungere

in modo efficace gli obiettivi dell'organizzazione; e la funzione formativa, atta a perseguire la qualità del servizio attraverso lo sviluppo delle potenzialità del soggetto. La delega è un elemento utile e deve includere in sé il concetto di rotazione, al fine di evitare i favoritismi e le preferenze personali. Altro importante compito del leader, è quello di incoraggiare il soggetto a vedere al di là della situazione da lui vissuta in modo scoraggiante. Il leader inoltre, è chiamato a suggerire un ventaglio di soluzioni atte a spronare il soggetto ad una maggiore autonomia e inoltre deve stimolare l'autocontrollo e la capacità di prendere decisioni.

Il leader deve anche attribuire significato e valore al ruolo dei soggetti contribuendo in tal modo all'accrescimento dell'autostima. Ulteriore compito del leader è quello di dare riconoscimenti e gratificazioni poiché i rinforzi spronano a lavorare con maggiore efficacia. Per quanto riguarda invece l'ambito collegiale, riteniamo che al fine di valorizzare le risorse umane sia auspicabile puntare su una comunicazione istituzionale e non che risulti efficace. A tal fine sarebbe utile attivare canali efficaci di informazione per motivare i docenti, agevolare situazioni collegiali che valorizzino comportamenti del gruppo, rendere concrete le azioni collegiali, sviluppare il senso di appartenenza all'istituzione scolastica, incentivare la formazione in servizio.

Il ruolo del Dirigente scolastico nella valorizzazione delle risorse umane è fondamentale. Per Contratto Collettivo Nazionale<sup>9</sup>, il Dirigente scolastico è preposto alla direzione, al coordinamento, alla promozione e alla

---

<sup>9</sup> Contratto Collettivo Nazionale

valorizzazione delle risorse umane e professionali con connesse responsabilità in relazione ai risultati. Il capo d'istituto assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica e la finalizza all'obiettivo della qualità dei processi formativi predisponendo gli strumenti attuativi del piano dell'offerta formativa. In sintesi, il leader è colui che favorisce "il potere dell'equilibrio" sostenendo il soggetto a crescere accrescendo il potere dell'organizzazione. È indispensabile adoperarsi nell'ambito della scuola per creare cambiamenti in seno alla società. La società richiede competenze sempre più precise, per conseguire tutto ciò, è indispensabile dare il via ad una formazione complessiva che stimoli e valorizzi il soggetto nella sua totalità aiutandolo ad esprimere il meglio di sé nel tessuto sociale.

L'atteggiamento essenziale, a nostro avviso, è quello della collaborazione reciproca: tutta la missione educativa viene ben esaminata dal leader il quale ha la responsabilità di condurre il suo lavoro richiedendo assistenza ai suoi collaboratori, in tal contesto, è utile agire anche con programmi di "modelling" ed è basilare che il leader non agisca con invadenza o con atteggiamenti dispotici, ma deve ricordare, che l'obiettivo educativo si raggiunge solo se vi è una coordinazione di forze collaboratrici che anelano al raggiungimento degli stessi obiettivi.

## **2. Il disegno di ricerca**

### **2.1 Le strategie di ricerca ( metodo quantitativo e qualitativo)**

Negli ultimi anni la metodologia della ricerca educativa ha compiuto grandi

progressi. Quando si pensa a progettare una ricerca le fasi principali a cui bisogna attenersi sono:

1. Identificazione del problema
2. Pianificazione del disegno
3. Osservazione
4. Analisi dei dati
5. Interpretazione
6. Comunicazione dei dati interpretati.

Tra i primi problemi che un ricercatore si pone c'è quello del metodo da utilizzare, in passato esisteva una prospettiva radicale che contrapponeva il metodo qualitativo a quello quantitativo. A partire dalla metà dell'800, i due modi di intendere la realtà, il positivismo e l'interpretativismo, coesistono, all'interno delle scienze sociali su due binari paralleli, contendendosi, di volta in volta, il campo di indagine. Ciò che, almeno fino agli anni 90, è sopravvissuto è stata l'idea della profonda diversità dei due approcci.

Su queste basi si sviluppano due filoni di ricerca, ciascuno corrispondente ad un determinato paradigma, l'approccio quantitativo (positivismo) e l'approccio qualitativo (interpretativismo). Allo stesso modo in cui la contrapposizione teoria-pratica non sussiste più perché la pratica rappresenta l'applicazione della teoria, così non sussiste la supremazia di

un metodo sull'altro. In questa ricerca è stato deciso l'uso di entrambi i metodi perché si riconosce la validità di entrambi e soprattutto perché ognuno ha consentito di approfondire un aspetto della ricerca. Il metodo quantitativo è stato utilizzato soprattutto per quanto riguarda la somministrazione dei questionari, il metodo qualitativo invece ha caratterizzato l'osservazione nelle sedi scolastiche e le interviste con docenti e Dirigenti scolastici.

Attualmente però le differenze tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa sono solo individuabili teoricamente. Se il confronto si sposta dal piano teorico a quello della concreta pratica di ricerca allora non solo si potrebbe evidenziare quanto i criteri tra i due metodi sono sottili, ma soprattutto che "non esiste un solo atto, una sola decisione di ricerca, che non sia un'inestricabile mix di qualità e quantità".<sup>10</sup>

## **2.2 Maturazione dell'ipotesi**

Il metodo comparativo ha origini antichissime, basti pensare che Cicerone è stato tra i primi a confrontare l'educazione dei greci e quella dei romani nel *De re publica*. Comenio, ancor più riconobbe l'importanza del metodo comparativo in educazione e ipotizzò la creazione di un organismo sovranazionale che studiasse i problemi educativi. Il metodo comparativo è dunque, potenzialmente, una via per educare alla complessità e al

---

<sup>10</sup> Campelli, E., "Metodi qualitativi e teoria sociale", in "Il sociologo e le sirene", Torino, Franco Angeli, 1996.

pluralismo, alla relatività e al confronto. Franz Hilker<sup>11</sup> ritiene che “comparare significa cercare uguaglianze, somiglianze e diversità in un dato numero di oggetti fenomenologicamente assunti, e valutarli secondo punti di vista sovraordinati”.

L'ipotesi è maturata in seno allo studio della Dirigenza scolastica in Europa. Ci si è chiesto se l'autonomia scolastica, forte cambiamento organizzativo, gestionale e strutturale degli ultimi anni, abbia modificato la gestione delle risorse umane e si è cercato di trovare gli aspetti positivi e quelli negativi nella gestione delle risorse umane in Inghilterra e in Italia al fine di trarre spunti di riflessione e poi di miglioramento per i Dirigenti italiani.

### **2.3 Il campione e gli strumenti.**

Il campione dei Dirigenti scolastici è stato scelto in maniera casuale. Sono stati cinquanta Dirigenti italiani e cinquanta inglese. I nominativi e i contatti dei Dirigenti sono stati forniti dall'Andis (associazione dirigenti scolastici italiani) e dal Nath (associazione dirigenti scolastici inglesi).

Il campione è stato scelto in base alla possibilità di contattare i Dirigenti scolastici in Italia e in Inghilterra, pertanto il campionamento operato è stato casuale. In Italia è intercorsa una comunicazione epistolare con il Presidente dell'Andis, Associazione nazionale dei Dirigenti scolastici, Dott.

---

<sup>11</sup> F. Hilker, *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*. Armando Armando Editore, Roma, pag. 155

Stio, che ha mostrato tutta la sua disponibilità e ha fornito alla dottoranda una serie di indirizzi mail di Dirigenti scolastici che sono poi stati contattati e a cui è stata inviata la mail con i questionari. Di seguito è riportata la lettera di presentazione al Dott.Stio.



## Università degli Studi di Salerno

---

Salerno, 22 marzo 2012

Gentile Dirigente,

Sono una dottoranda di ricerca in Metodologia della ricerca educativa dell'Università di Salerno, Dipartimento DISUFF, referente scientifico Prof. Achille Maria Notti, le ha parlato di me la Prof.ssa Marsico, sto svolgendo una ricerca di tipo comparativo sull'Autonomia scolastica ed in modo particolare sulla cultura organizzativa, il clima, la gestione e la valorizzazione delle risorse umane in Italia e in Inghilterra e sulle eventuali differenze e assonanze tra i due Paesi.

La ricerca parte dall'esigenza di conoscere l'evoluzione che l'autonomia scolastica ha apportato nella cultura organizzativa della Scuola, nella gestione del personale e nella sua valorizzazione da parte dei Dirigenti Scolastici. Essa è finalizzata ad accertare in che modo i Dirigenti scolastici in Italia e in Inghilterra interpretano il cambiamento mettendo in atto una rilevante cultura organizzativa

fondata sulla valorizzazione delle risorse umane per una gestione proficua dell'Istituzione Scuola. A fini della ricerca sarà necessario somministrare 50 questionari a Dirigenti scolastici in Regno Unito e 50 questionari a Dirigenti scolastici in Italia, laddove sia possibile pertanto avrei bisogno degli indirizzi email o eventuali contatti a cui poter inviare il questionario.

Successivamente i dati raccolti dalla lettura e dall'analisi dei questionari saranno interpretati, messi a confronto e ovviamente comunicati, anche per un'eventuale collaborazione scientifica.

La ringrazio per la collaborazione e resto in attesa di un Suo riscontro. Spero di conoscerla di persona lunedì all'Università qualora partecipasse alla giornata scientifica e nel frattempo le porgo i saluti della Prof.ssa Marsico.

Distinti saluti

Dott.ssa Sandra Solco

In seguito sono stati presi contatti con il Naht, un'associazione di Dirigenti scolastici ai quali è stata inviata la lettera che segue come presentazione del questionario.



## Università degli Studi di Salerno

---

---

I am a Ph.D. research student in the Methodology of Educational Research in the University of Salerno's DISUFF department, under the guidance of Prof. Achille Maria Notti. I am pursuing research comparing schools' self-governance, in Italy and the UK, particularly regarding organisational culture, climate, and management and utilisation of human resources, and the resulting differences and similarities between the two countries.

The research derives from the need to understand the evolution that self-governance of schools has brought to the organisational culture of schools and the management of staff and their utilisation by head teachers. The aim is to ascertain in what ways head teachers in Italy and the UK interpret these changes, putting in place a relevant organisational culture based on the utilisation of human resources for beneficial management of the school staff.

I would be grateful if you were to complete the questionnaire which I am sending you and which I shall use for the

purposes of my research. I shall await your reply, for which I thank you in anticipation.

Yours faithfully,

Dott.ssa Sandra Solco

Di seguito è riportato il questionario somministrato via mail ai Dirigenti scolastici inglesi e quello ai Dirigenti scolastici italiani, per un motivo di praticità di lettura sono stati qui uniti sinotticamente, ma nella realtà sono stati separati.

I dirigenti scolastici avevano la possibilità di rispondere alle domande scegliendo tra le seguenti opzioni:

- Indispensabile Indispensable
- Opportuno Useful
- Auspicabile Desirable
- Di scarso rilievo Of limited importance
- Inutile Useless

## **Sezione 1: Cultura organizzativa**

### **1. Pianificazione**

## **Section 1: Organisational Culture**

### **1. Planning**

1.1 In che modo ritiene sia utile fornire informazioni dettagliate che guidino le azioni individuali di tutto il personale scolastico?

1.1 To what extent do you think it useful to provide detailed information to guide the individual actions of all the school staff?

1.2 In che modo ritiene utile una pianificazione dettagliata per raggiungere standard di efficienza, efficacia ed economicità?

1.2 To what extent do you think it useful to have a detailed plan for achieving targets of efficiency, effectiveness and cost?

1.3 In che modo ritiene utile fissare gli standard di prestazione dei dipendenti durante la pianificazione?

1.3 To what extent do you think it useful to set performance targets for staff when planning?

## **2. Mission and Vision**

### **2. Mission and Vision**

2.1 In che misura ritiene la *mission* l'essenza del lavoro e della professionalità?

2.1 To what extent do you consider a mission necessary as the essence of work and professionalism?

2.2 In che modo ritiene la *vision* l'atteggiamento mentale che caratterizza il modo di percepire di "dove vogliamo andare"?

2.2 To what extent do you consider a vision to be the necessary mental attitude characterizing the perception of "where we want to go"?

## **Sezione 2: Clima organizzativo**

### **1. Qualità e motivazione**

## **Section 2: Organisational climate**

### **1. Quality and motivation**

1.1 Che valore attribuisce alla qualità dei rapporti con il personale scolastico per il funzionamento efficace ed efficiente dell'Istituzione scolastica?

1.1 What value, for the effective and efficient functioning of the school, would you put on the quality of relationships with the school staff?

1.2 Che valore attribuisce alla coesione dello staff di supporto alla direzione per il funzionamento efficace ed efficiente dell'Istituzione scolastica?

1.2 What value, for the effective and efficient functioning of the school, would you put on the cohesion of the staff supporting the management team?

1.3 Ritiene importante stimolare la motivazione del personale scolastico per il funzionamento efficace ed efficiente dell'Istituzione scolastica?

1.3 How important do you think it is, for the effective and efficient functioning of the school, to stimulate the motivation of the school staff?

### **2. Stili di leadership**

### **3. Leadership Style**

2.1 Quanto ritiene importante lo stile di leadership da assumere per prevenire i conflitti tra il personale scolastico?

2.1 How important is leadership style in preventing conflicts among school staff?

2.2 Che valore attribuisce allo stile di leadership assertivo?

2.2 How important is an assertive style of leadership?

2.3 Che valore ha a suo avviso il ruolo di facilitatore empatico nella gestione della comunicazione?

2.3 In your opinion, how important is the role of an empathetic facilitator in the management of communication?

### **3. Soddisfazione relazionale**

#### **3. Relational satisfaction , satisfaction with working relationship amongst staff, Satisfactory personal relationships with school staff**

3.1 Che valore assegna alla soddisfazione relazionale del personale scolastico in rapporto al suo rendimento?

3.1 What value would you put upon a satisfactory personal relationships with school staff in regard to their productivity? (Or What value would you put upon a satisfactory personal relationships with school staff in regard to their productivity?)

3.2 Che valore attribuisce alla gestione dei rapporti comunicativi con il personale scolastico in situazione di conflitto?

3.2 What value do you place upon the use of personal communication and your rapport with the school staff in situations of conflict?

3.3 In che modo utilizza la tecnica della parafrasi come mezzo di

comunicazione per gestire i conflitti?

3.3 To what extent do you use summarising techniques as a means of communication in managing conflict?

### **Sezione 3: Gestione delle risorse umane**

### **Section 3: Management of human resources**

#### **1. Assegnazione dei compiti al personale**

#### **1. Assigning tasks to staff**

1.1 Che valore attribuisce alla chiarezza e puntualità nell'assegnazione dei compiti al personale scolastico?

1.1 How important, do you think, are clarity and punctuality in assigning tasks to teaching staff?

1.2 In che modo, a suo avviso, la determinazione puntuale e precisa dei compiti da svolgere può prevenire conflitti tra il personale scolastico?

1.2 To what extent, in your view, can punctual and precise decision-making regarding tasks prevent conflicts among the teaching staff?

1.3 Che valore assegna alla soddisfazione del personale scolastico nell'assegnazione dei compiti e delle funzioni?

1.3 How important is it to you that teaching staff feel satisfaction when being assigned tasks and functions?

## **2. Formazione e sviluppo del personale scolastico**

### **2. Training and development of teaching staff**

2.1 Quanto ritiene importante motivare il personale scolastico nei confronti della formazione?

2.1 How important do you consider it to motivate teaching staff with regard to training ?

2.2 Secondo la sua esperienza passata in che misura fare corsi di formazione contribuisce a sviluppare le potenzialità e le responsabilità del personale scolastico?

2.2 In your experience, to what extent do training courses contribute to the development of potential and a sense of responsibility among teaching staff ?

2.3 In che misura, a suo avviso, il personale scolastico migliora dopo la formazione?

2.3 To what extent, in your opinion, do teaching staff improve after training?

## **3. Valutazione delle performance**

### **3. Valuing performance**

3.1 Che valore attribuisce alla valutazione della performance del personale scolastico nella gestione delle risorse umane?

3.1 In the management of human resources, what value do you attach to the evaluation of performance of teaching staff?

3.2 In che modo, a suo avviso, la performance è influenzata dal clima relazionale che si respira a scuola?

3.2 To what extent, in your opinion, is performance influenced by the climate of personal relations in school?

3.3 Quanto ritiene importante l'azione di *feed-back* della valutazione della performance nella gestione delle risorse umane?

3.3 How important do you think it is, when managing human resources, to have feed-back evaluating performance?

## Anagrafica

Details of School

o Name of school and address

### Indirizzo Amministrazione

School address

*(scrivere in stampatello)*

In block capitals please

Via \_\_\_\_\_ e n° civico \_\_\_\_\_

Number/name of building \_\_\_\_\_

Street \_\_\_\_\_

Town/city \_\_\_\_\_

Post code \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_ Cap \_\_\_\_\_ Prov. (\_\_\_\_)

Web site http://\_\_\_\_\_

Tel Uff. \_\_\_\_\_

Office telephone \_\_\_\_\_ Prefisso area code \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ n. Tel. \_\_\_\_\_

Fax Uff. \_\_\_\_\_

Office fax \_\_\_\_\_ Prefisso \_\_\_\_\_ n. Tel. \_\_\_\_\_

[E-m@il](#) \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Via \_\_\_\_\_ e n° civico \_\_\_\_\_ Comune \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Cap \_\_\_\_\_ Prov. (\_\_\_\_) *Firma compilatore*

*Respondent's signature*) \_

Name in capital please \_\_\_\_\_

*(data)* \_\_ date \_\_\_\_\_



Università degli Studi di Salerno

---

---

**QUESTIONARIO di rilevazione:**

**cultura e clima organizzativo - gestione delle risorse umane**

**Tutor:**

Ch.mo Prof. Achille Maria Notti

**Dottoranda:**

Sandra Solco

### **3. La ricerca e i risultati.**

#### **3.1 Descrizione dei risultati**

La prospettiva utilizzata è stata mutuata da Bereday<sup>12</sup>, il sistema scolastico è stato considerato come una funzione della società, ai fini comparativi gli elementi presi in esame erano omogenei, i Dirigenti scolastici appartenevano a Istituzioni scolastiche autonome. I dati sono stati poi classificati e sistemati al fine di giustapporre le differenze e di ipotizzare una comparazione vera e propria. Si è cercato di seguire un approccio globale che contestualizzasse il problema a seconda del Paese. Di seguito saranno presentati i risultati dei questionari somministrati ai Dirigenti scolastici in Italia e in Inghilterra. Questo ha supposto una buona conoscenza della lingua, lo sforzo di penetrare nella tradizione culturale inglese.

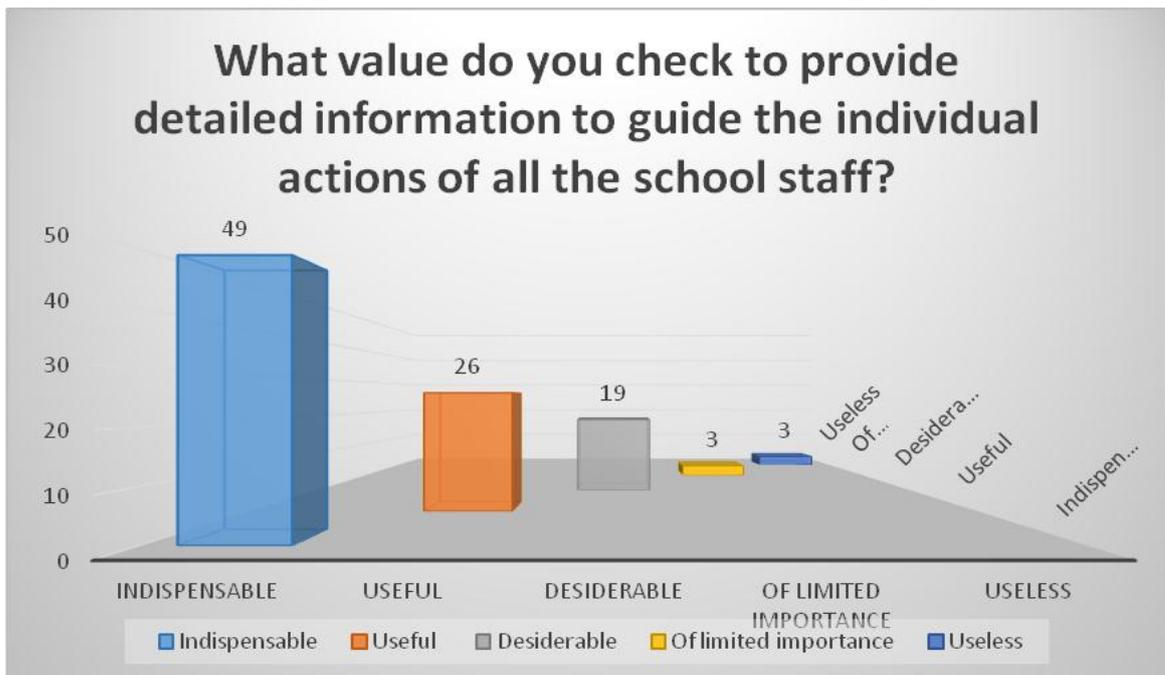
---

<sup>12</sup> George Z. F. Bereday., "Comparative method in education", Holt, Rinehart and Winston, 1964.

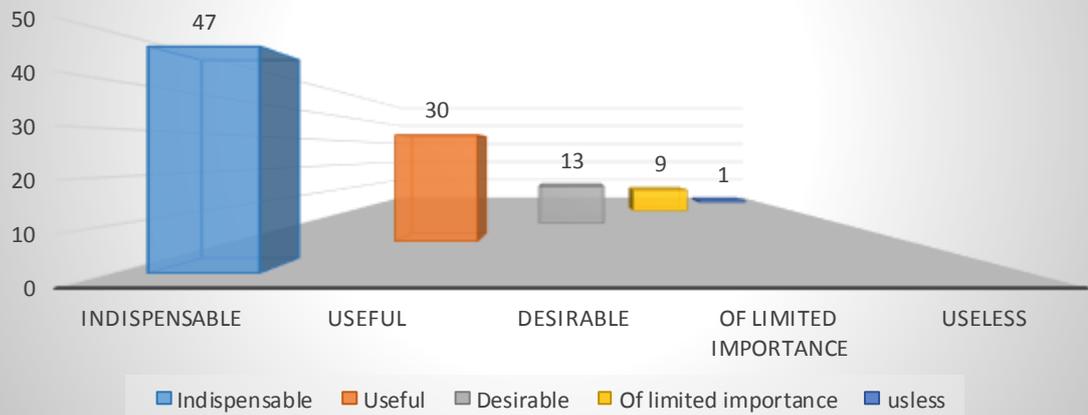
## SECTION 1

### ORGANISATIONAL CULTURE

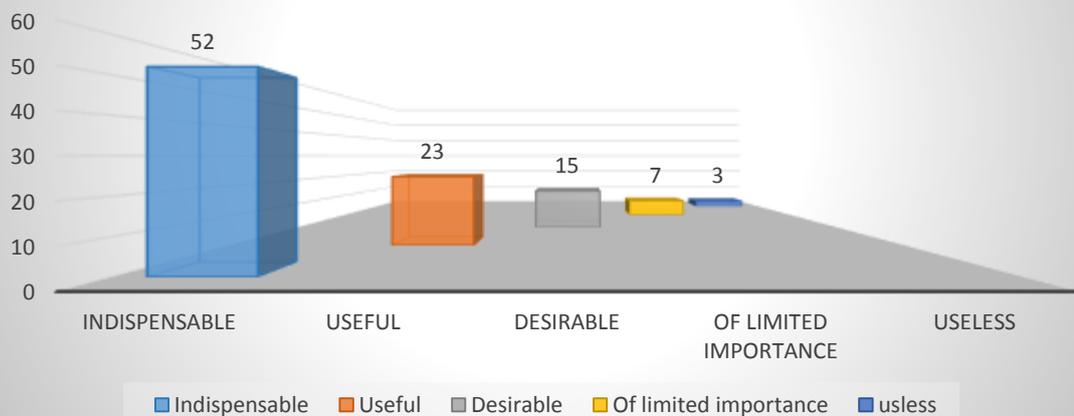
#### 1. PLANNING



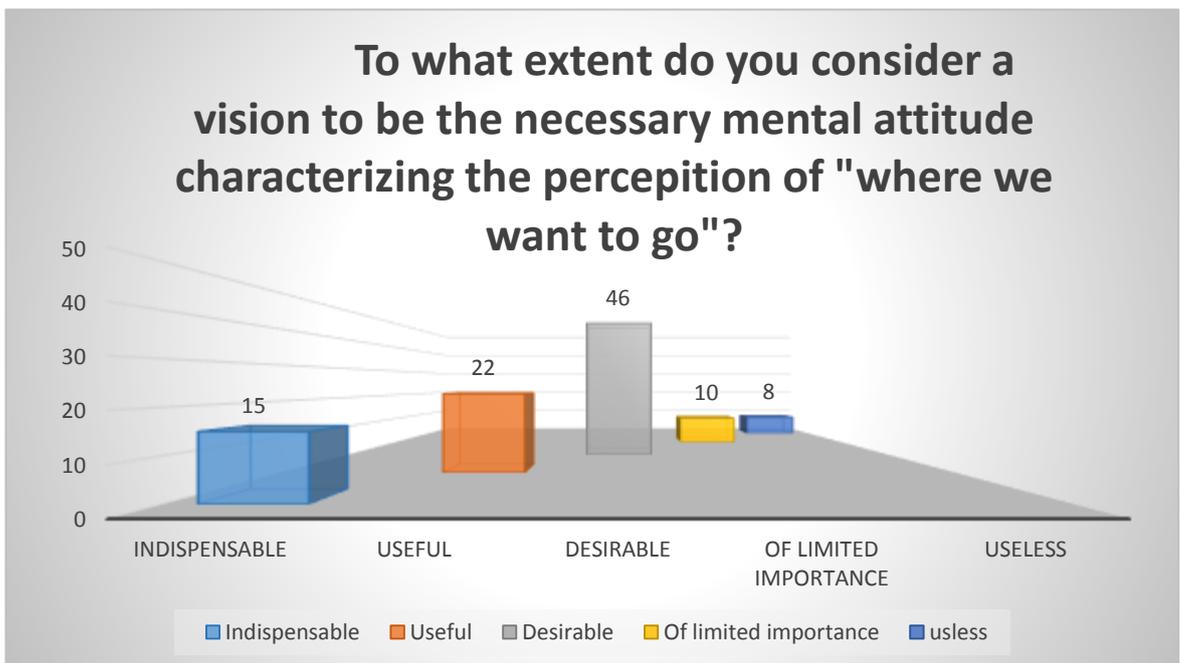
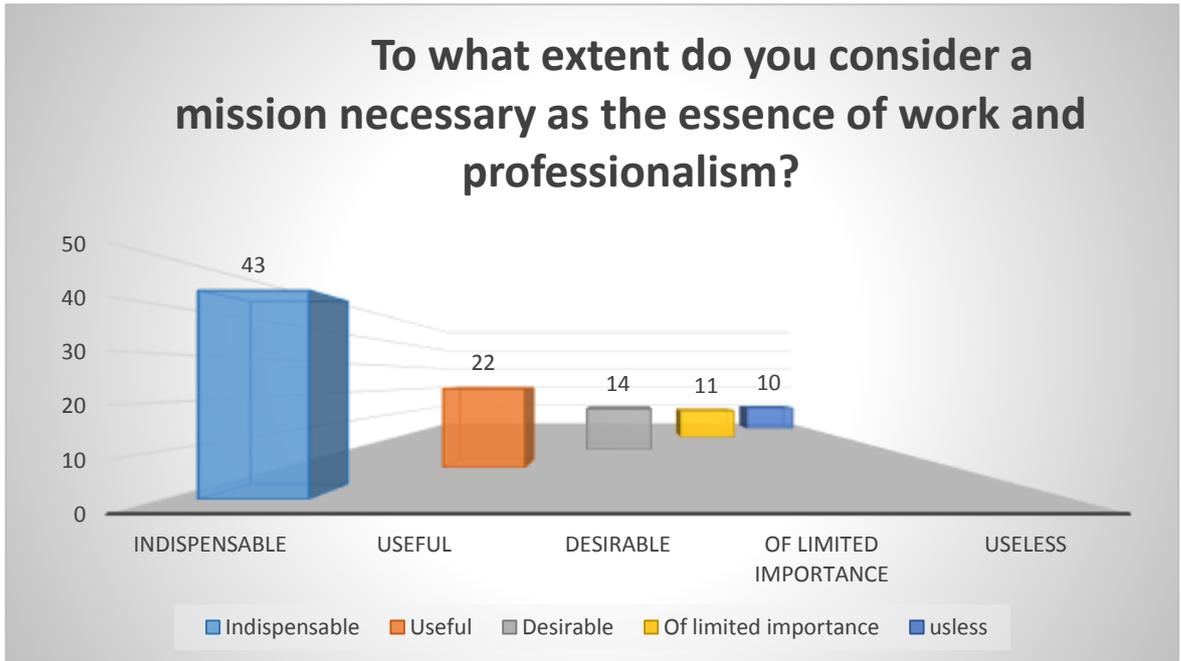
## What value do you check to set performance targets for staff when planning?



## What value do you check to have a detailed plan for achieving targets of efficiency, effectiveness and cost?



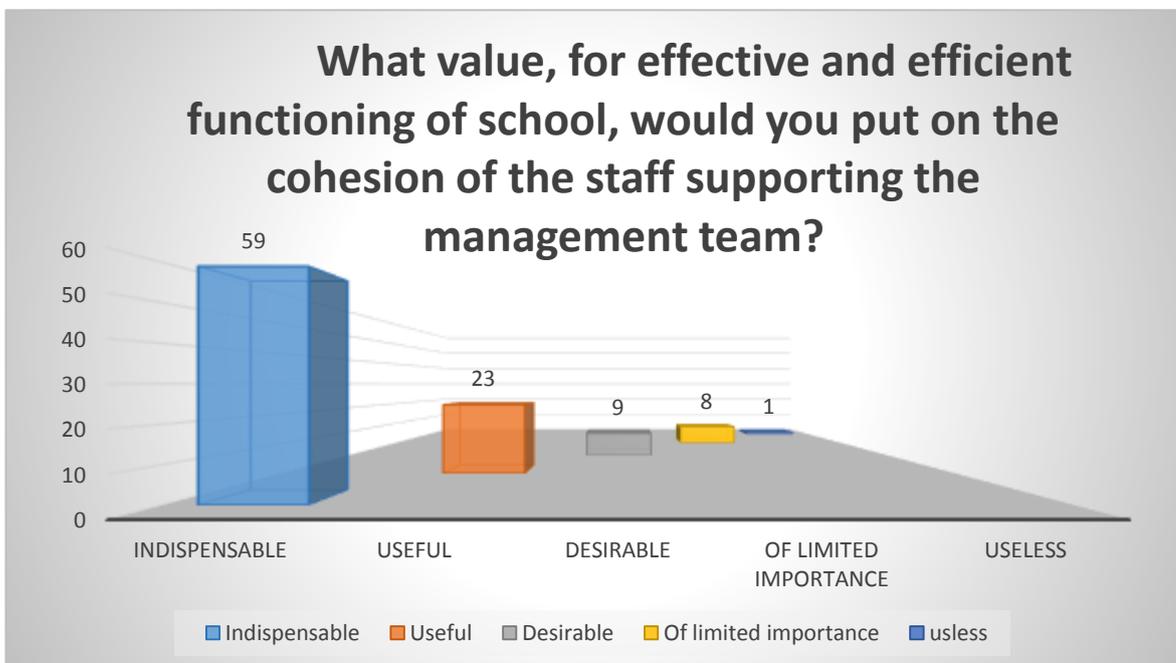
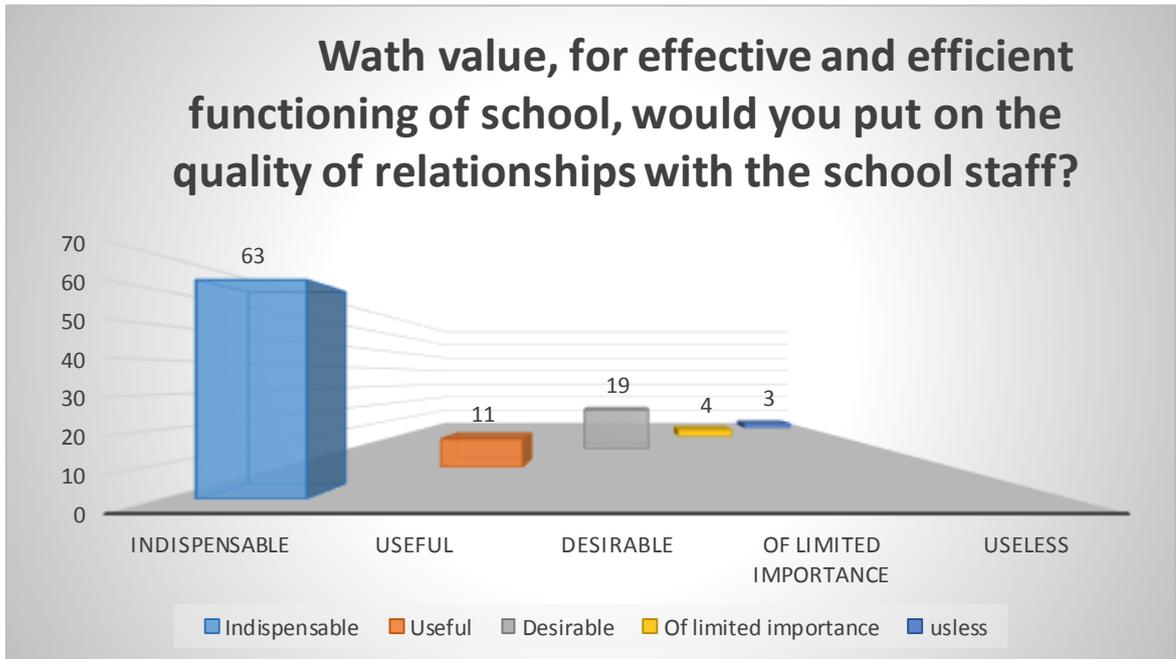
## 1. MISSION AND VISION



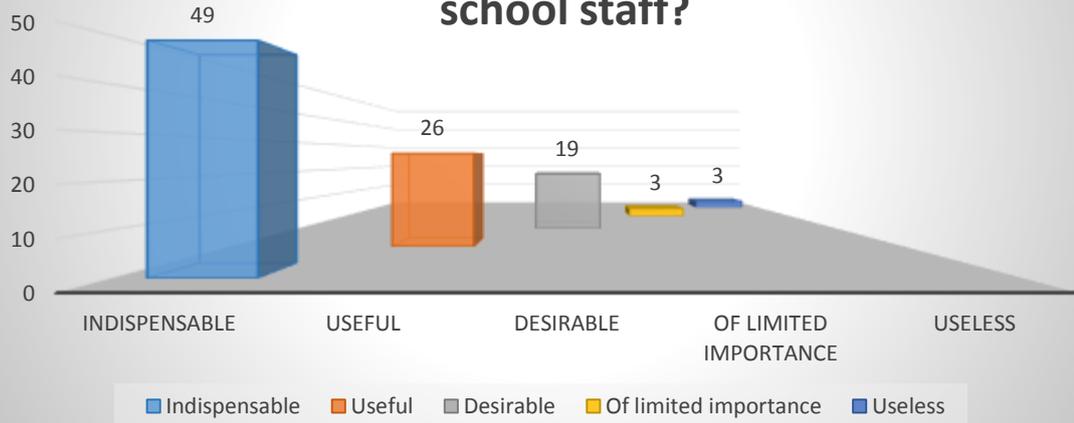
**SECTION 2:**

**ORGANISATIONAL ENVIRONMENT**

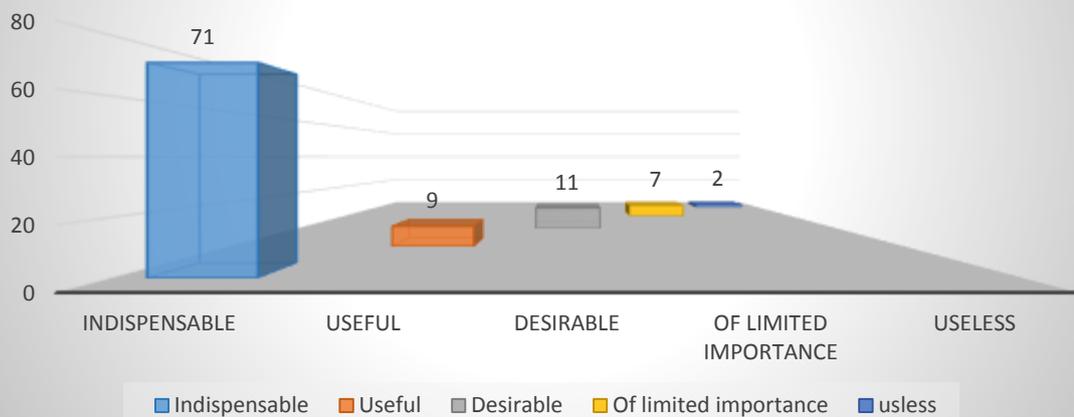
**1 QUALITY AND MOTIVATION**



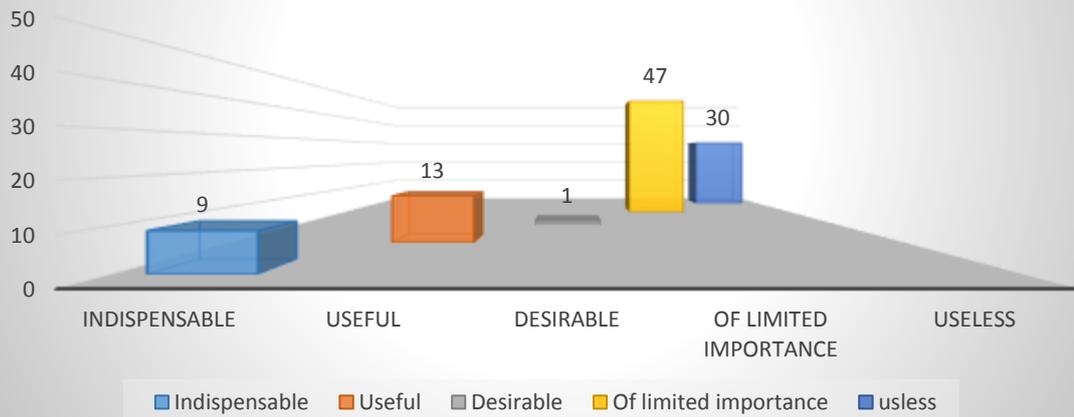
### How important do you think it is, for the effective and efficient functioning of the school, to stimulate the motivation of the school staff?



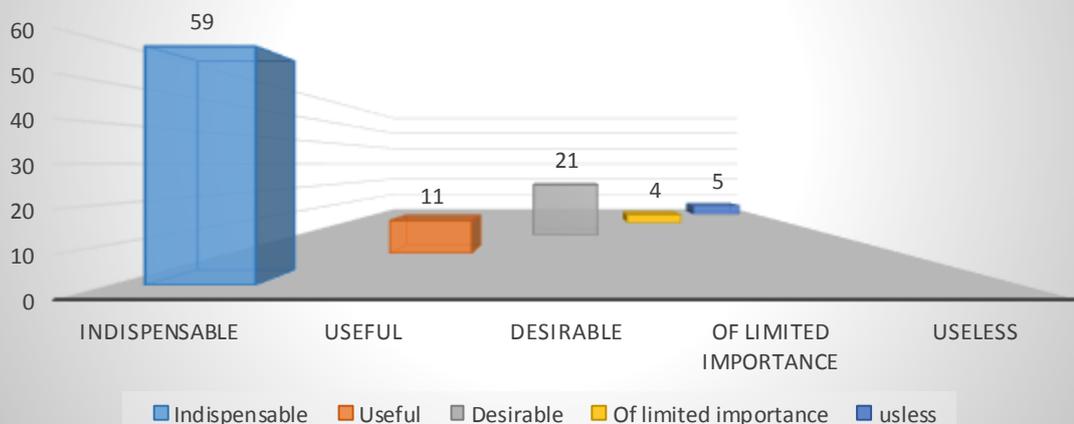
### Wath value do you check to leadership style to prevent conflicts among school staff?



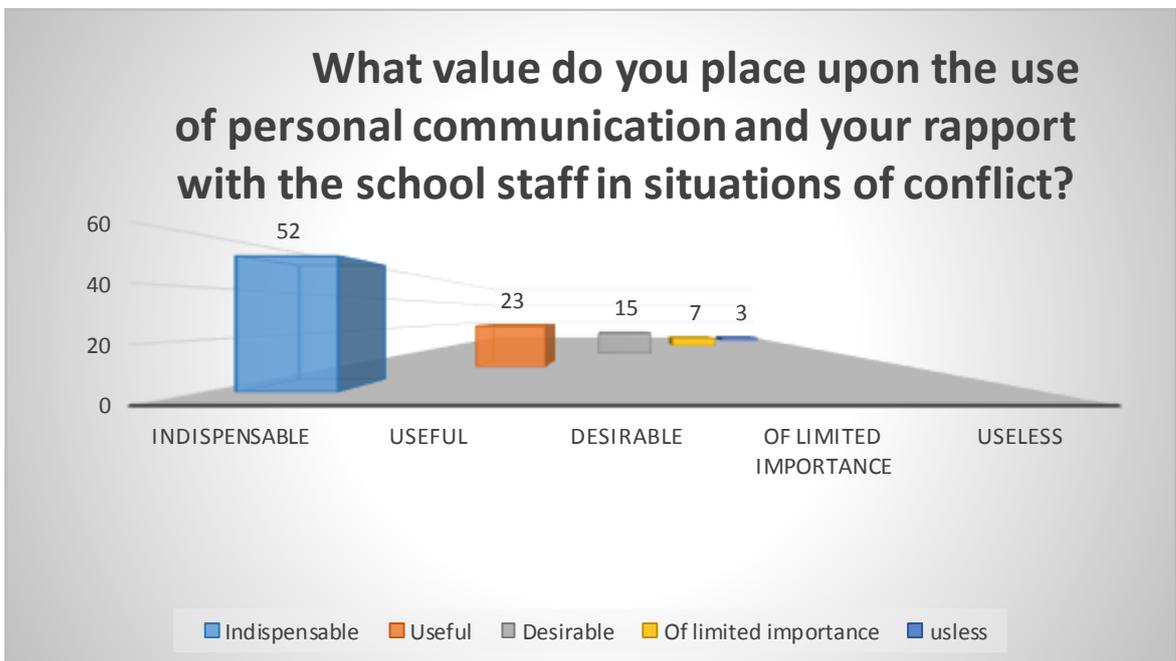
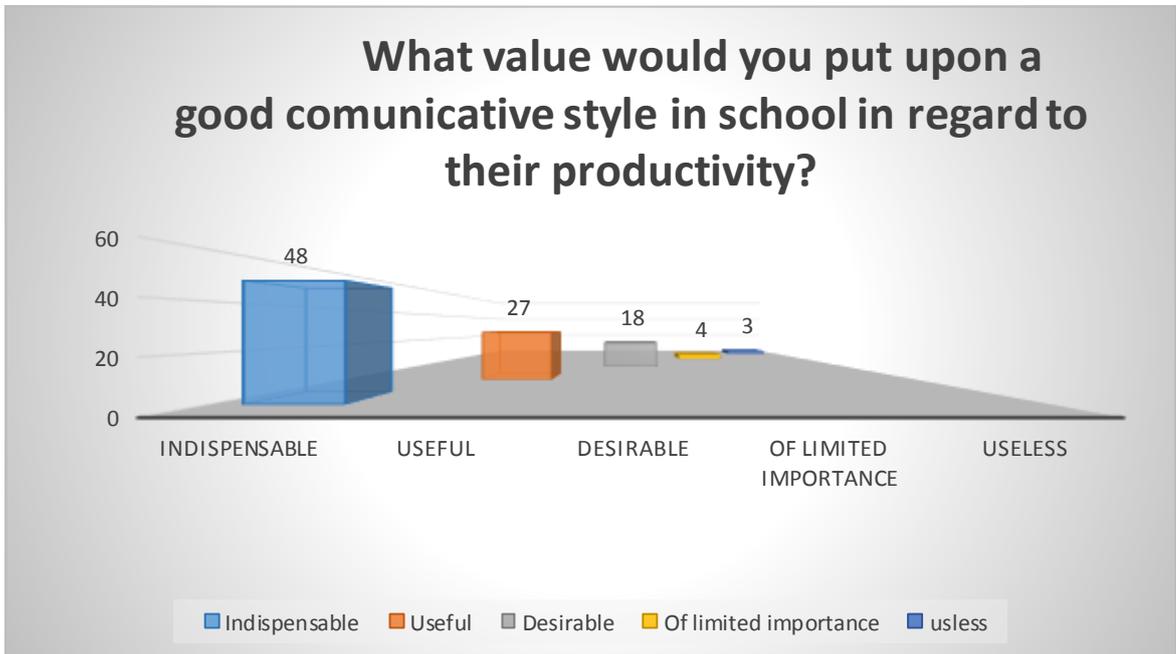
## How important is an assertive style of leadership?



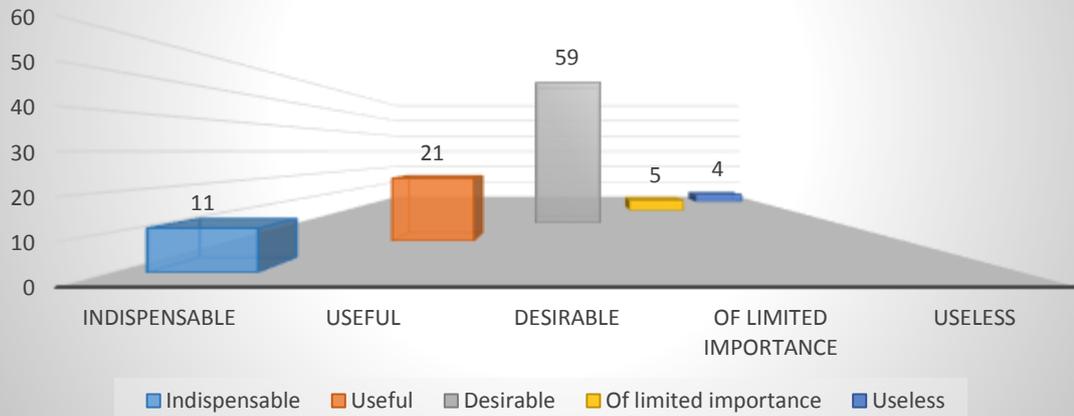
## In your opinion, how important is the role of an empathetic facilitator in the management of communication?



## 2. SATISFACTION WITH WORK RELATIONSHIP AMONGST STAFF



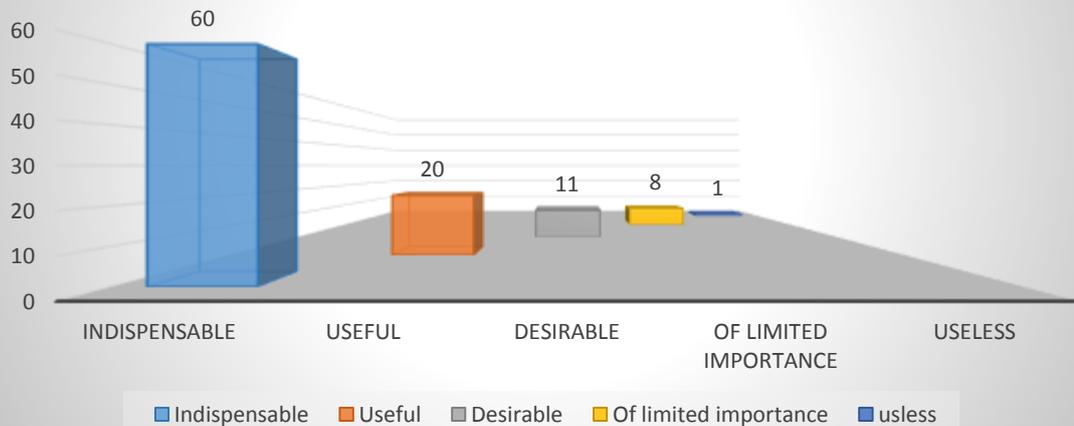
## To what extent do you use summarising technique as a means of communication in managing conflict ?



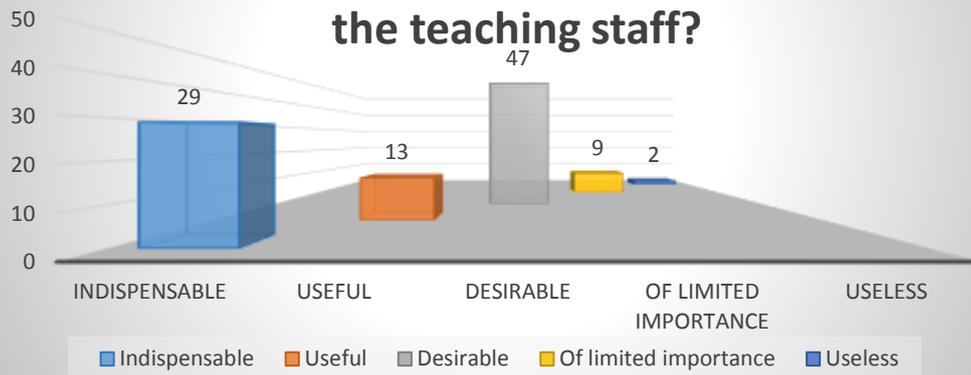
### SECTION 3: MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCES

#### 1. ASSIGNING TASKS TO STAFF

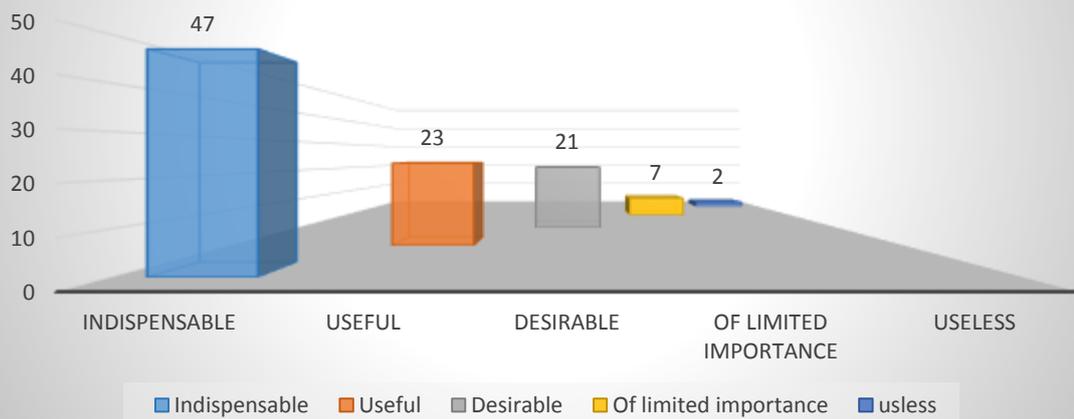
## How important, do you think, are clarity and punctuality in assigning tasks to teaching staff?



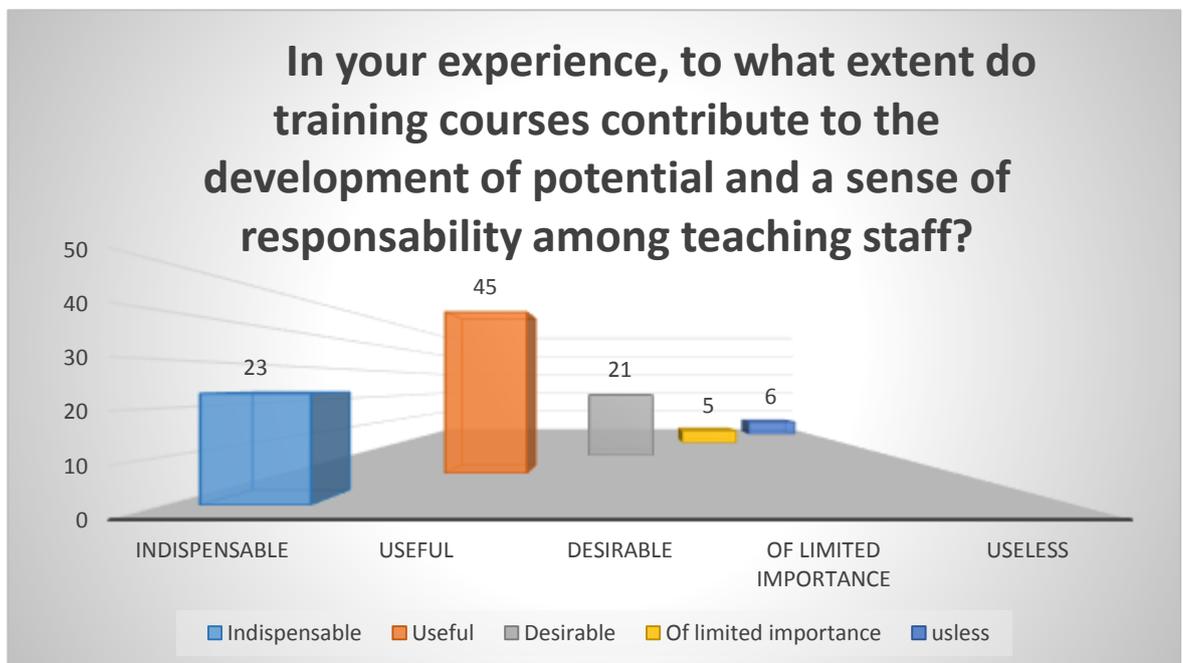
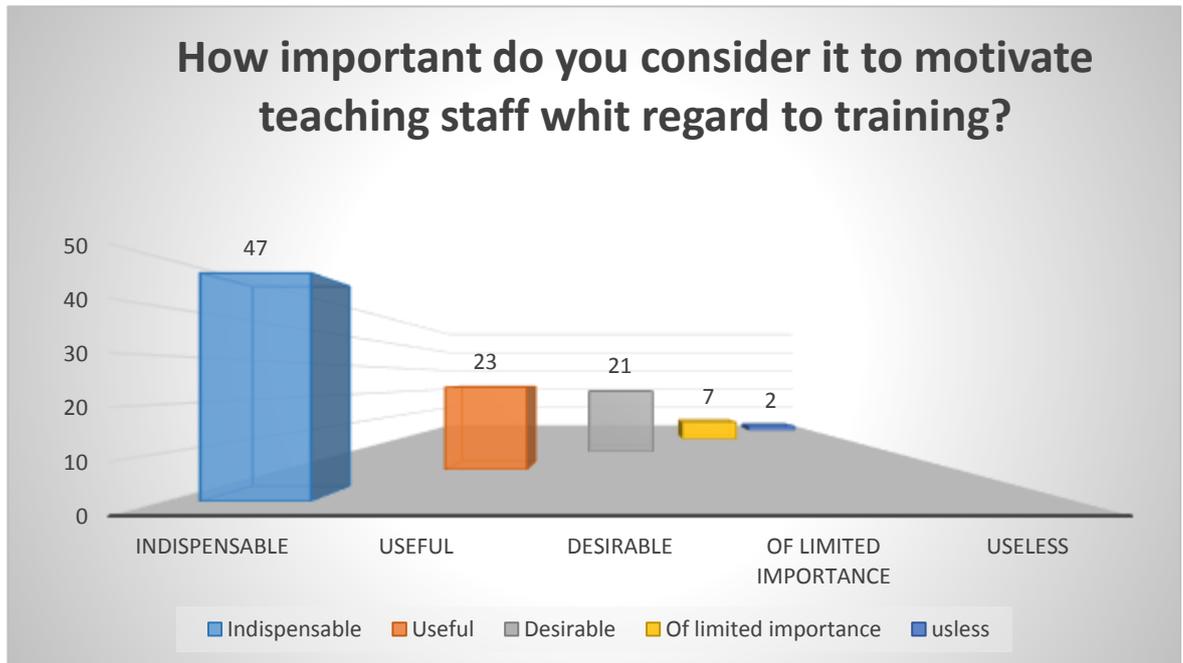
**To what extent, in your view, can  
punctual and precise decision-making  
regarding tasks prevent conflicts among  
the teaching staff?**



**How important is it to you that  
teaching staff feel satisfaction when being  
assigned tasks and functions ?**



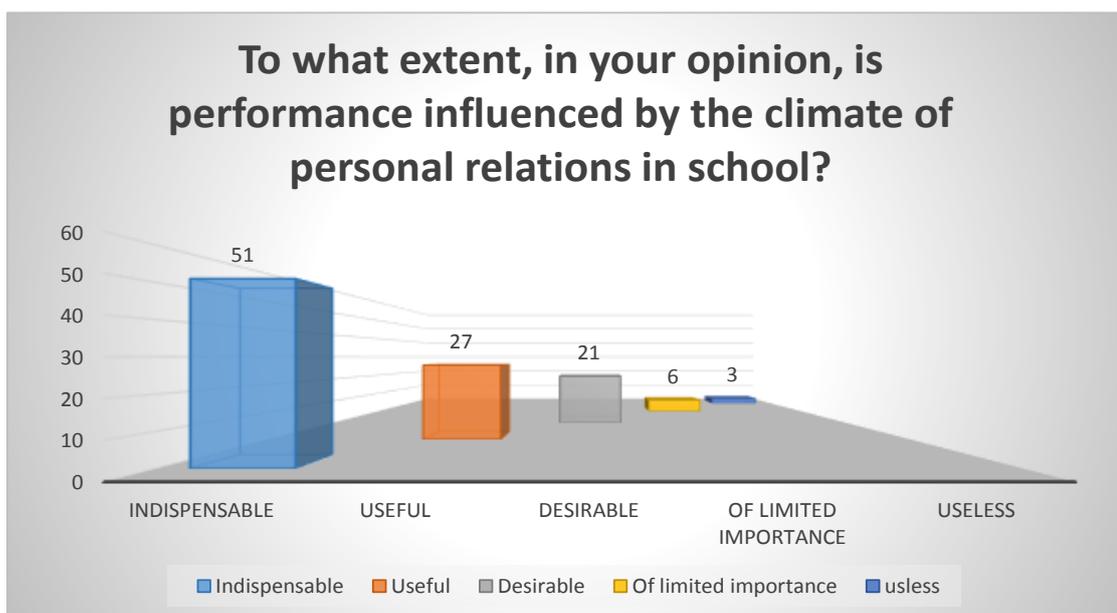
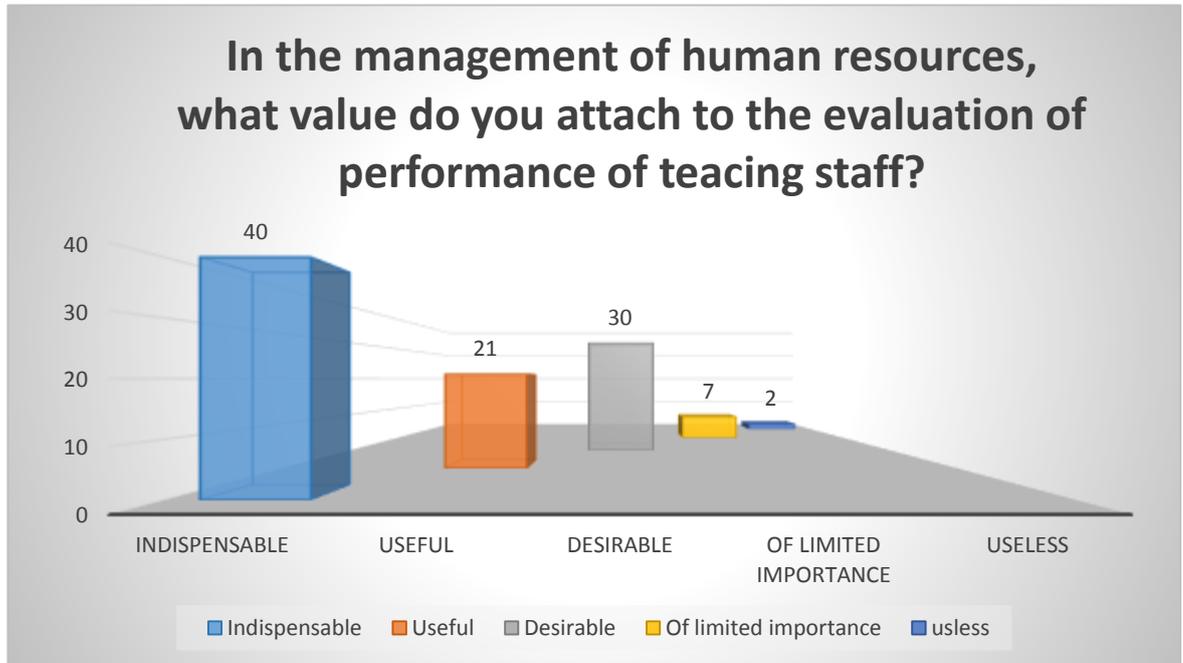
## 2. TRAINING AND DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF



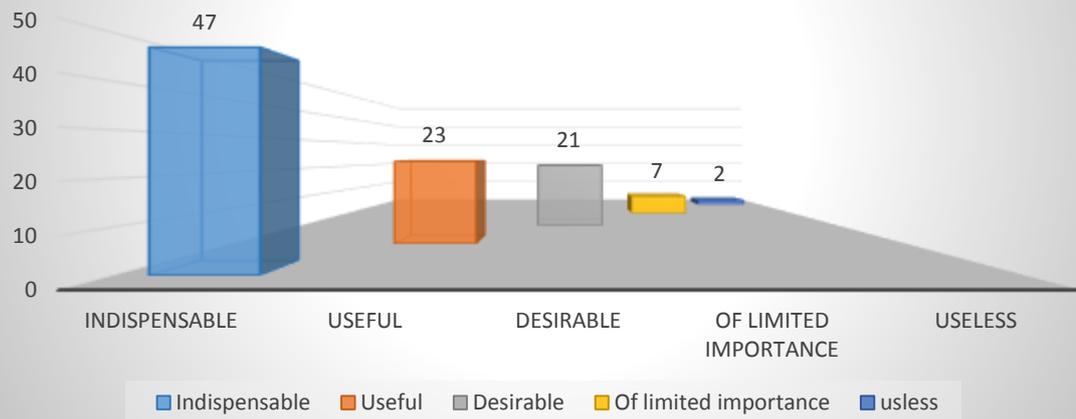
## To what extent, in your opinion, do teaching staff improve after training?



### 3. VALUING PERFORMANCE

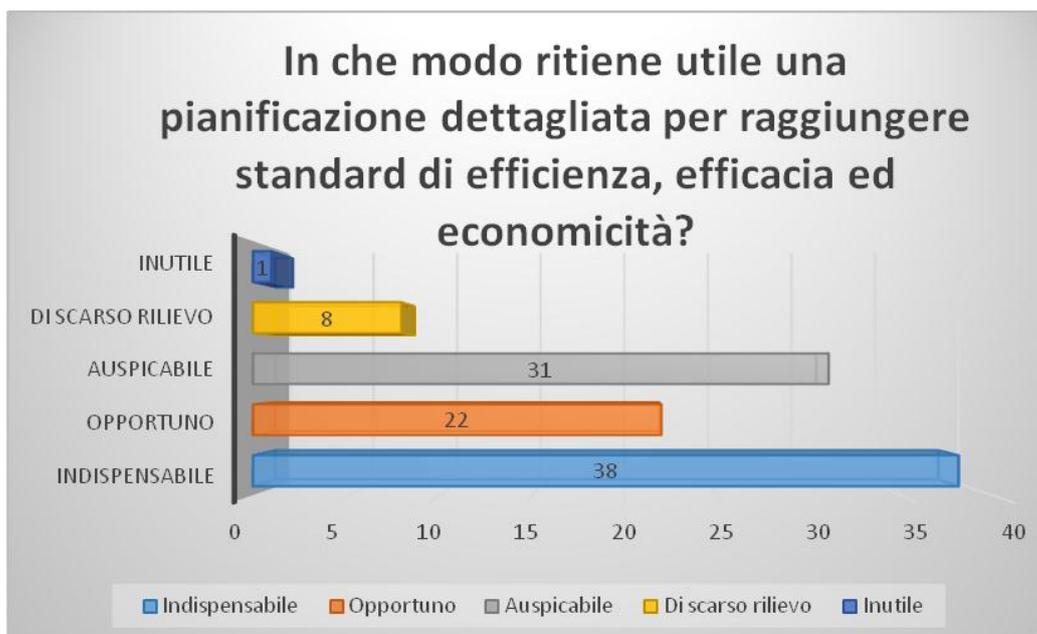
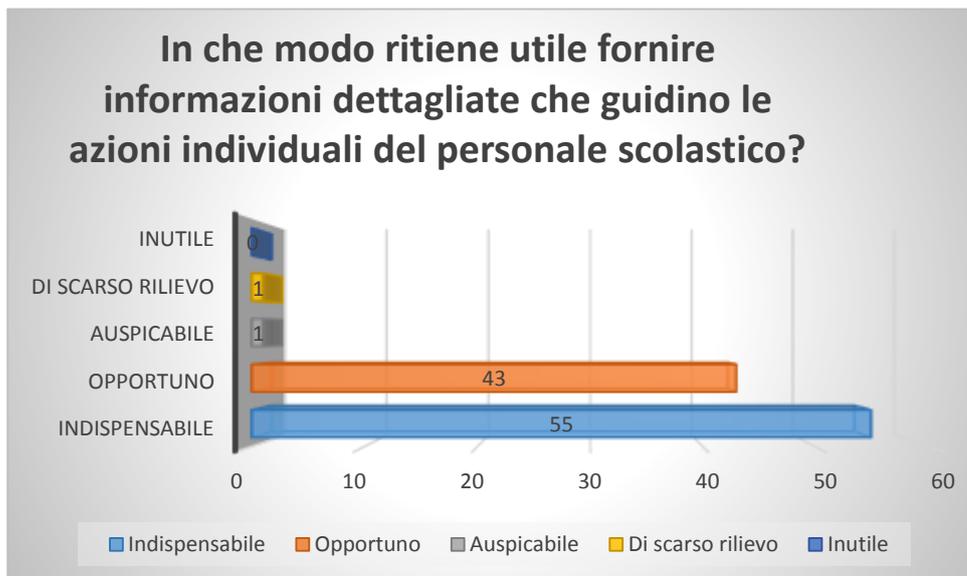


## How important do you think it is, when managing human resources, to have feedback evaluating performance?

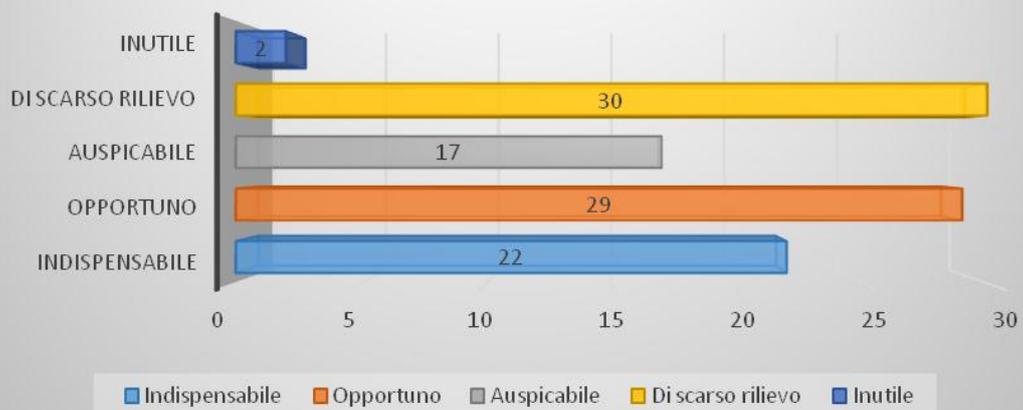


## Sezione 1: Cultura organizzativa.

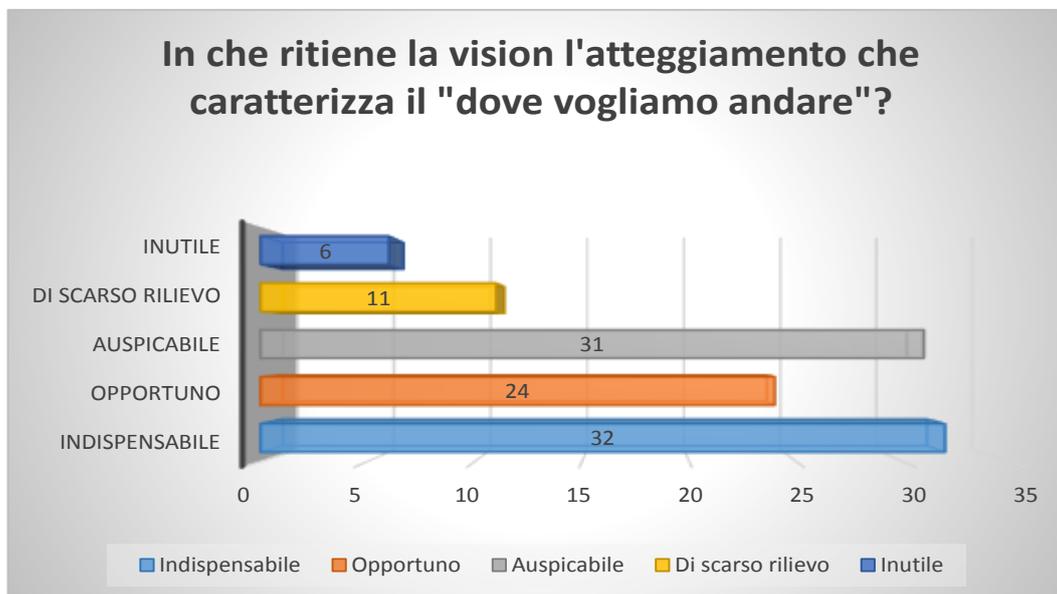
### 1 Pianificazione



### In che modo ritiene utile fissare gli standard di prestazione dei dipendenti durante la pianificazione?



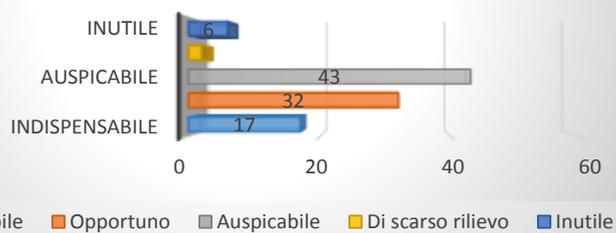
## 2. Mission and Vision



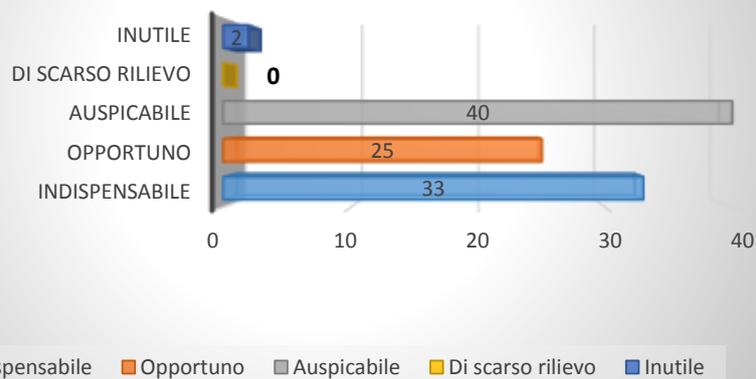
## Sezione 2: Clima organizzativo

### 1. Qualità e motivazione

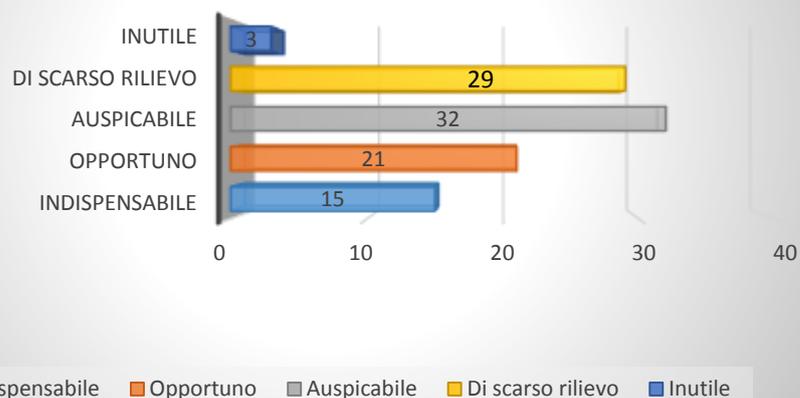
**Che valore attribuisce alla qualità dei rapporti con il personale scolastico per il funzionamento efficace ed efficiente della Istituzione scolastica?**



**Che valore attribuisce alla coesione dello staff di supporto alla direzione per il funzionamento efficace ed efficiente dell' Istituzione scolastica?**

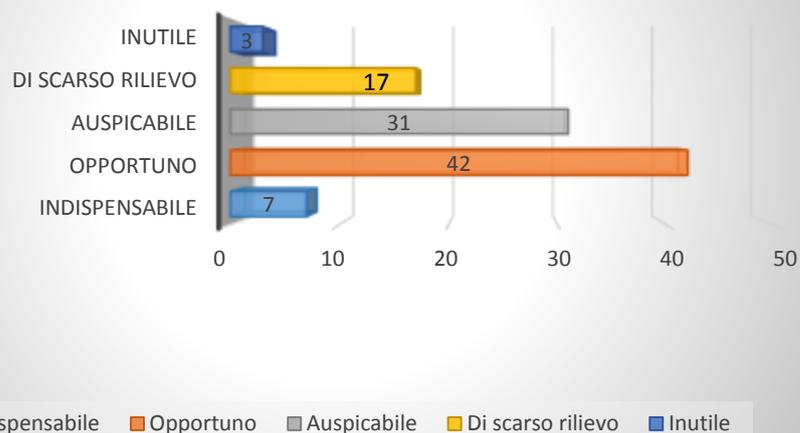


### Ritiene importante stimolare la motivazione del personale scolastico per il funzionamento efficace ed efficiente della Istituzione scolastica?

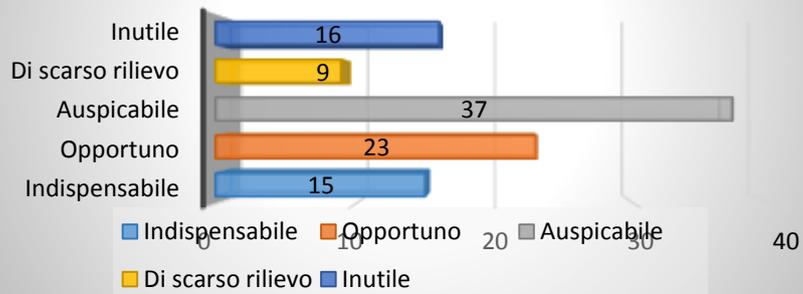


## 2. Stili di Leadership

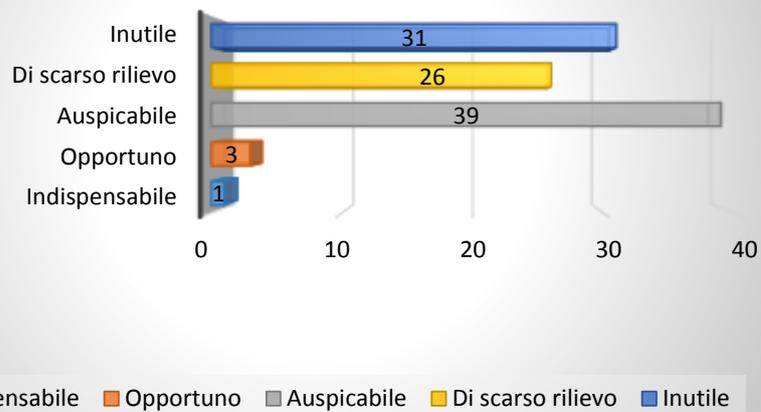
### Che valore attribuisce allo stile di leadership da assumere per prevenire i conflitti tra il personale scolastico?



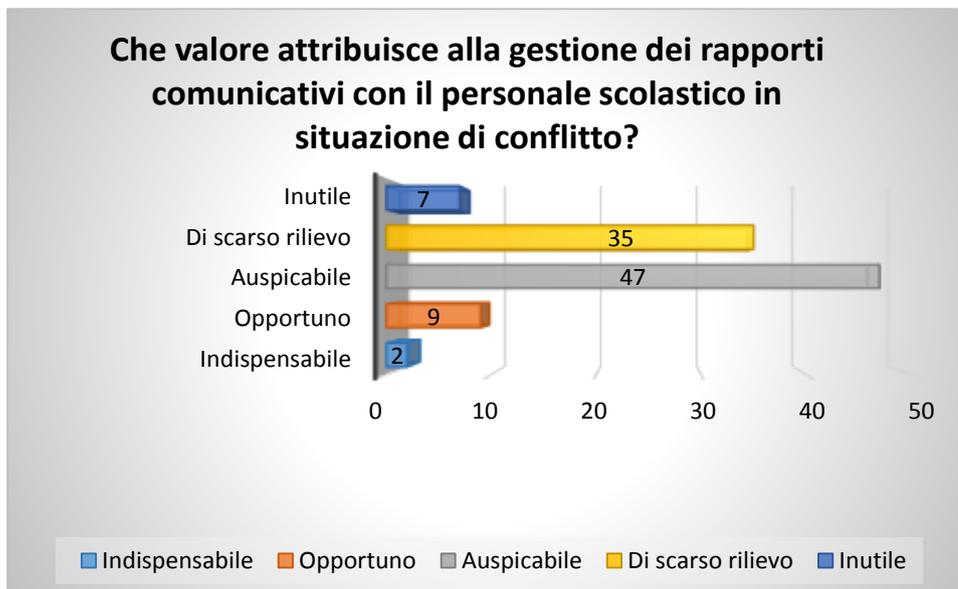
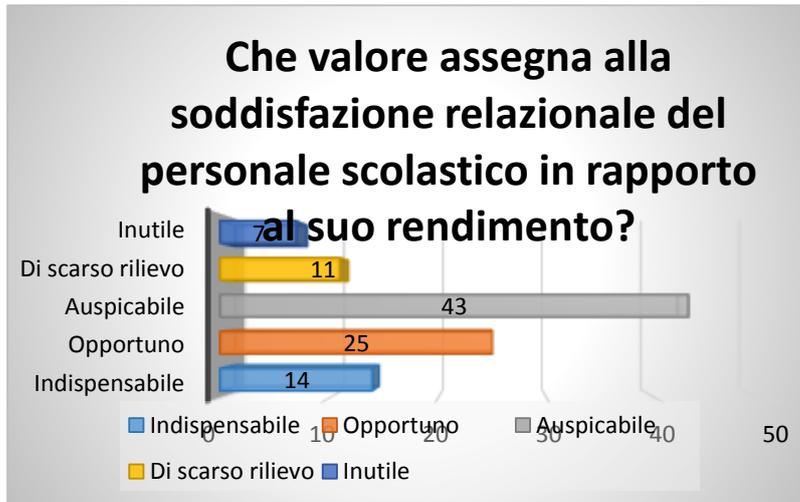
## Che valore attribuisce allo stile di leadership assertivo?



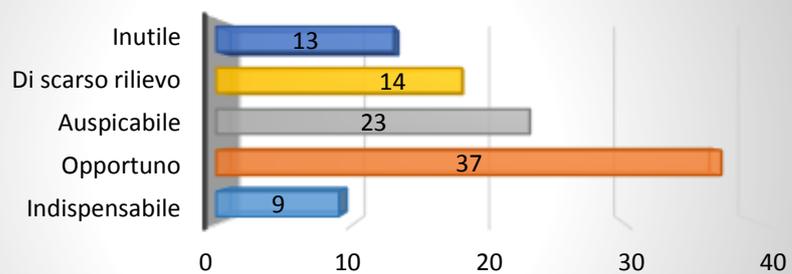
## Che valore ha a suo avviso il ruolo di facilitatore empatico nella gestione della comunicazione?



### 3. Soddisfazione relazionale



**Che valore assegna alla tecnica della parafrasi  
come mezzo di comunicazione per gestire i  
conflitti?**

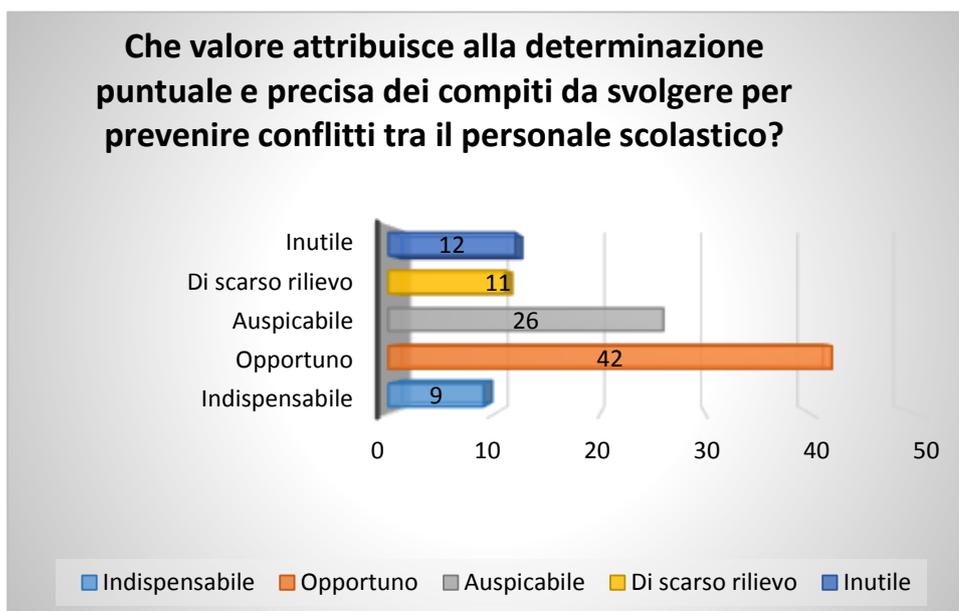
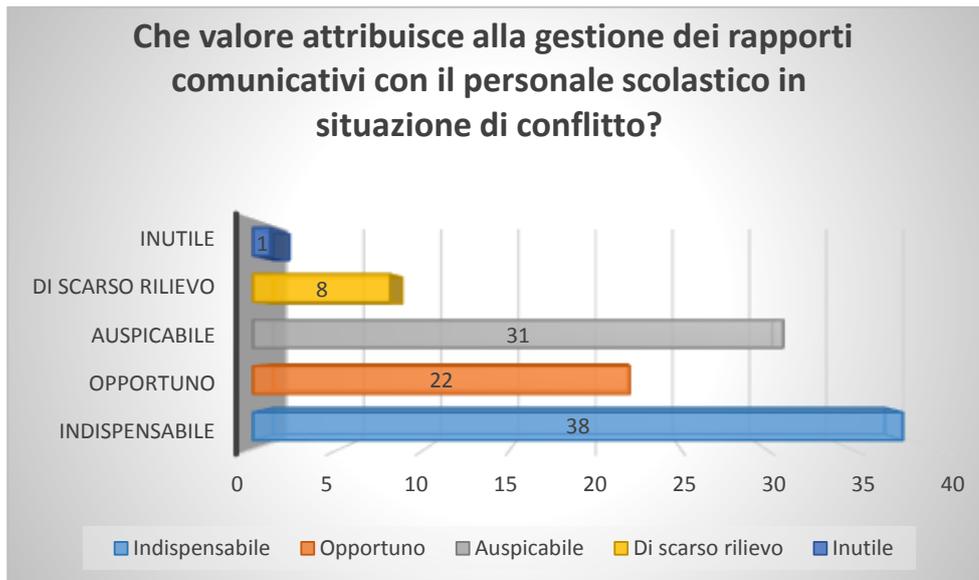


■ Indispensabile ■ Opportuno ■ Auspicabile ■ Di scarso rilievo ■ Inutile

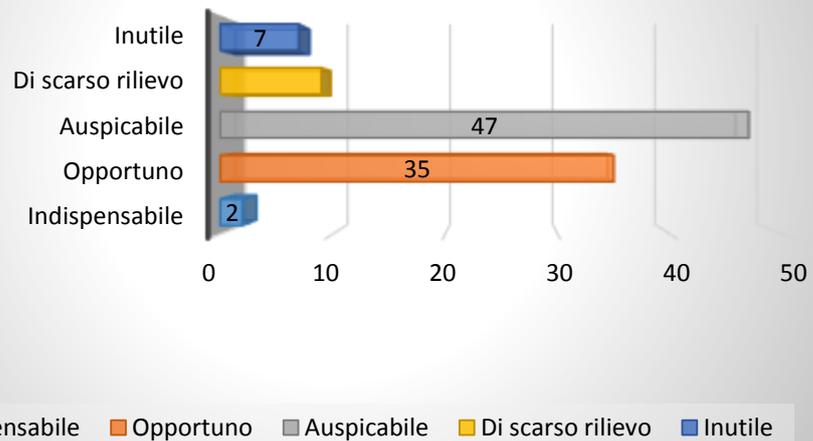
### Sezione 3:

#### Gestione delle risorse umane

##### 1. Assegnazione dei compiti al personale

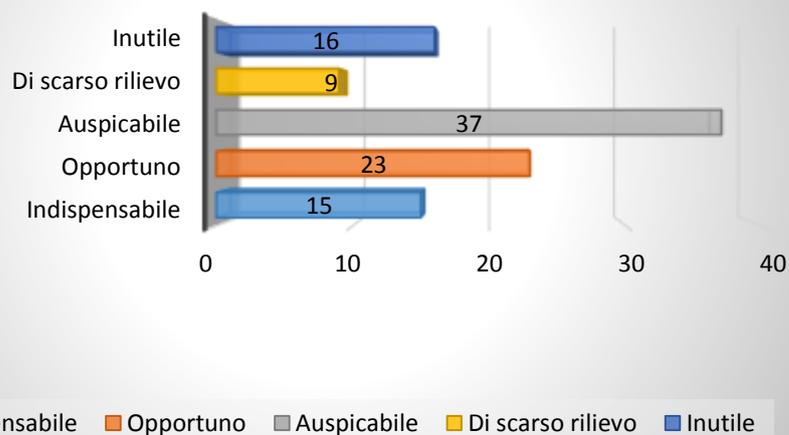


### Che valore assegna alla soddisfazione del personale scolastico nell' assegnazione dei compiti e delle funzioni?

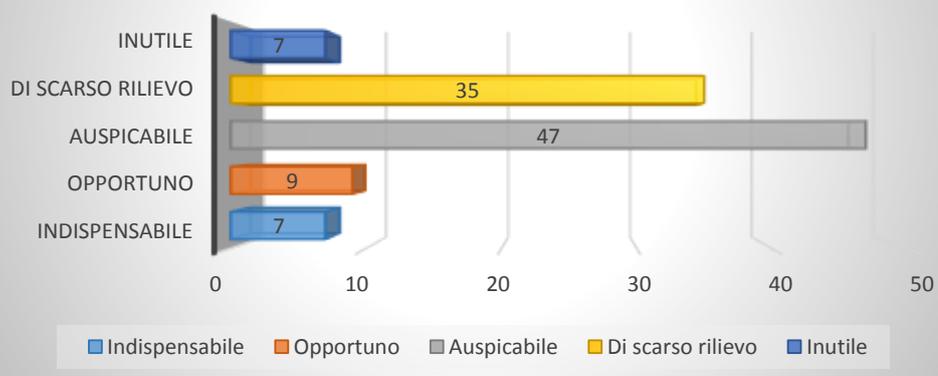


## 2. Formazione e sviluppo del personale scolastico

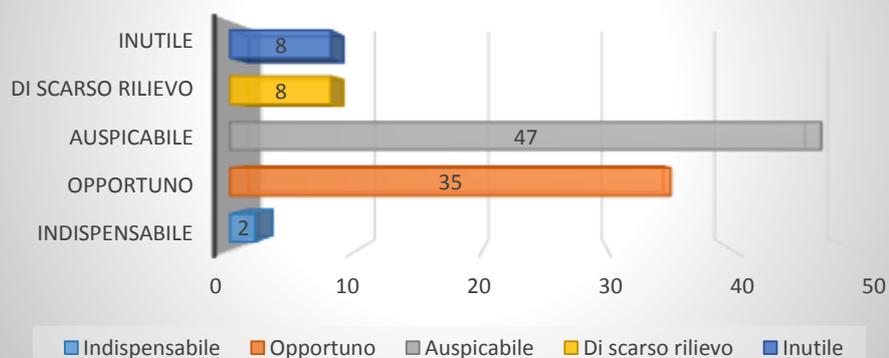
### Che valore attribuisce alla motivazione del personale scolastico nei confronti della formazione?



**secondo la sua esperienza passata in che misura fare corsi contribuisce a sviluppare le potenzialità e le responsabilità del personale scolastico?**

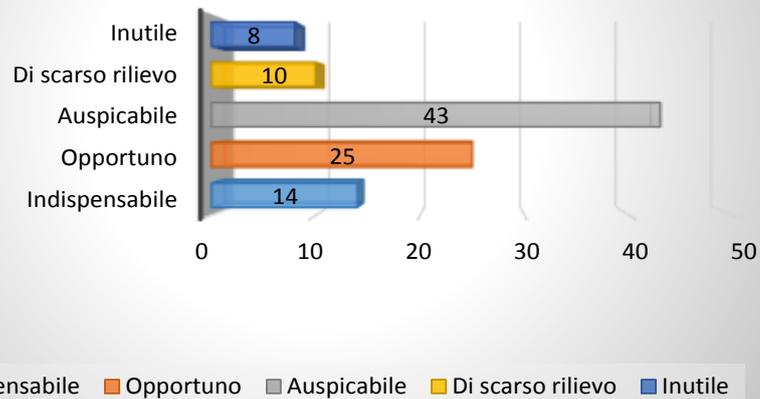


**Che valore attribuisce al miglioramento del personale scolastico dopo la formazione?**

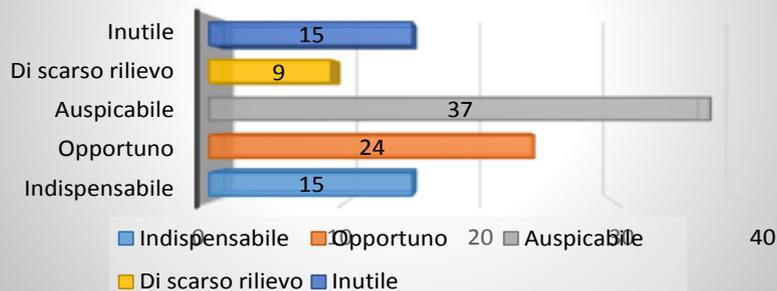


### 3.Valutazione delle performance

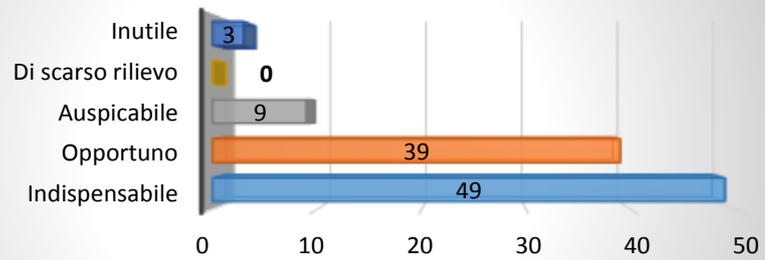
**Che valore attribuisce alla valutazione delle performance del personale scolastico nella gestione delle risorse umane?**



**Quanto ritiene la performance influenzata dal clima relazionale che si respira a scuola?**



**Quanto ritiene importante l' azione di feed-back della valutazione della performance nella gestione delle risorse umane?**



■ Indispensabile ■ Opportuno ■ Auspicabile ■ Di scarso rilievo ■ Inutile

### **3. 2 Discussione dei risultati**

E' evidente che le differenze culturali, sociali e storiche sono molteplici e hanno determinato il diverso approccio nella gestione della scuola dei Dirigenti scolastici tra i due Paesi. Partendo dal presupposto che la ricerca era finalizzata ad indagare come i Dirigenti valorizzassero le risorse umane e professionale gestendo l'autonomia scolastica, analizzeremo e commenteremo i dati emersi dalla ricerca avendo come punto di riferimento tre parametri di cui abbiamo trattato precedentemente nel paragrafo sulle risorse umane:

- Miglioramento della qualità della vita degli operatori scolastici;
- Miglioramento dell'organizzazione interna;
- Miglioramento della qualità del servizio erogato alla società.

La prima considerazione da cui bisogna partire è che l'autonomia scolastica in Italia è piuttosto recente, invece in Inghilterra, anche se c'è stata una riforma alcuni anni fa, esisteva già di fatto, perché tutte le scuole potevano chiedere finanziamenti ad enti e a privati praticamente da sempre. Questa sostanziale differenza ha comportato una notevole differenza a livello pratico nella gestione delle risorse economiche, strumentali ed umane.

In Inghilterra i capi di istituto operanti nei livelli di istruzione del livello preprimario, primario e secondario sono denominati *Headteachers*. Essi, come gli insegnanti, hanno lo status di dipendenti pubblici ma non sono

dipendenti dello Stato, in quanto vengono assunti dalle autorità educative locali (*LEA*) o dall'organo di governo della scuola (*school governing body*), a seconda della tipologia di scuola. In Italia i Dirigenti scolastici sono in tutto e per tutto dipendenti statali.

Altra sostanziale differenza risiede nel fatto che il Dirigente scolastico inglese è sottoposto ad un ferreo controllo dei risultati in base agli obiettivi che si è posto. Il controllo avviene da parte del *body of governors*, organo di gestione della scuola inglese, il quale, qualora riscontra che il Dirigente non ha operato nell'interesse della scuola, lo invita ad abbandonare il suo incarico e rende vacante il posto di Dirigente scolastico di quella scuola. A questo punto nuovi interessati possono produrre una domanda per un colloquio con il *body of governors* al quale sottoporranno il progetto di miglioramento della scuola che intendono adottare e proporranno i docenti, i collaboratori e il personale in genere che intendono assumere per il loro incarico al fine di gestire efficacemente l'istituzione scolastica. Anche le istituzioni locali possono condurre i colloqui per le assunzioni di Dirigente scolastico nelle scuole che ne hanno necessità. È chiara e palese la differenza con il sistema scolastico italiano nel quale per diventare Dirigente scolastico è necessario superare un concorso pubblico nazionale ed entrare a far parte di graduatorie regionali. Il Dirigente italiano si ritrova, inoltre, a collaborare con uno staff dirigenziale in cui può scegliere soltanto due figure, e cioè il primo e il secondo collaboratore, perché il resto del team è costituito dalle figure strumentali elette in seno al collegio docente. Per quanto riguarda il licenziamento del capo di

istituto, ma anche di tutto il resto del personale, in Inghilterra il regolamento disciplinare prevede il licenziamento senza preavviso solo per gravi motivi di cattiva condotta. Un headteacher può essere destituito dall'incarico per mancanza di capacità di gestione della scuola: anche in questo caso è lo school governing body che stabilisce il licenziamento e ne fissa le modalità. L'iniziativa di licenziamento può essere presa dalle LEA, attraverso un rapporto scritto e dagli ispettori dell'Ofsted che, in seguito ad un'ispezione, riferiscono sulla qualità della leadership e della gestione della scuola.

Come già detto in precedenza, esiste un Programma dal 2000 che consente di passare spontaneamente ad un altro incarico a quei Dirigenti che, nonostante abbiano offerto un servizio soddisfacente, non siano riusciti ad attuare i principali cambiamenti previsti per migliorare l'offerta educativa. Esiste, inoltre, un altro programma, lo Stepping down, esso offre la possibilità a headteachers, vice-headteachers e insegnanti che svolgono incarichi di responsabilità, di retrocedere assumendo un nuovo incarico che comporta responsabilità minori e, di conseguenza, una riduzione salariale.

In Italia i Dirigenti scolastici sono valutati dopo tre anni del loro incarico in una scuola, ma è una valutazione sostanzialmente formale e non sostanziale. Il licenziamento è ammesso in casi rarissimi e dopo una lunga e attenta indagine, più probabile si procede ad un trasferimento per incompatibilità ambientale in un'altra sede scolastica. Vorremmo evidenziare che l'Ofsted è un organismo autonomo che non fa parte del

ministero dell'Istruzione. Gli inglesi ritengono che un organismo che debba valutare un settore delicato come quello della formazione non possa dipendere amministrativamente dallo stesso ministero che valuta, perché il ministero valterebbe in un certo senso se stesso. Completamente diversa la situazione in Italia dove non esiste ancora una valutazione esterna che non dipenda dal MIUR.

Altra sostanziale differenza risiede nella gestione del personale ATA. Nelle scuole inglesi è di competenza del Dirigente scolastico in accordo con il body of governors. Il Dirigente è responsabile di tutte le risorse finanziarie, strumentali ed economiche, ha, difatti, piena autonomia di spesa per la gestione della scuola, ma deve poi rendere conto della bontà delle sue scelte. In Italia la gestione del personale ATA è divisa tra il Dirigente scolastico, il Direttore dei servizi amministrativi, il Comune e la Provincia. Come si può vedere la situazione della gestione delle risorse è più complicata in Italia, ciò ha determinato le differenze nei dati raccolti.

Esamineremo di seguito le differenze più rimarchevoli tra le risposte dei Dirigenti scolastici, tentando di fornire una spiegazione sui dati più discordanti.

Per quanto riguarda la sezione della pianificazione, dalla lettura dei dati è emerso che entrambi i campioni di Dirigenti scolastici, inglesi e italiani, hanno sottolineato l'importanza nel fornire informazioni precise e dettagliate e di pianificare tutte le azioni ai fini dell'efficacia e dell'efficienza, ma, mentre i Dirigenti scolastici inglesi attribuiscono una notevole importanza nel fissare le prestazioni minime di rendimento delle

performance dei dipendenti, i Dirigenti italiani ritengono questo parametro di scarso rilievo nella pianificazione. In fondo questo dato è spiegabile, a nostro avviso, con il fatto che spesso nella scuola italiana i compiti sono mutevoli e non affidati ogni anno scolastico alle stesse persone, come sembra avvenire nelle scuole inglesi, i cui Dirigenti sono stati sottoposti al questionario. In Italia l'intercambiabilità dei ruoli è propria soprattutto dei dipendenti ATA, del personale di segreteria e dei collaboratori scolastici.

Anche i dati che riguardano la mission e la vision della scuola si differenziano, le risposte dei due campioni di Dirigenti sono diverse. C'è da dire prima di tutto che questi due termini, sono stati mutuati dal mondo delle imprese e non dal mondo scolastico anglosassone, ma non sono traducibili in "visione della scuola" e "missione della scuola", come purtroppo accade di leggere in alcuni scritti. La vision è uno scopo che si deve raggiungere e che si può raggiungere. Essa deve poter essere raggiunta, mentre la mission è un fine irraggiungibile, ma auspicabile. Per i Dirigenti scolastici inglesi e italiani è indispensabile prioritariamente avere una mission chiara come elemento caratterizzante della professionalità, diverso il discorso da fare per la vision, difatti il 46% dei Dirigenti inglesi ha risposto che è indispensabile avere una vision definita mentre il 32% dei Dirigenti italiani ha risposto che è opportuno. A nostro avviso questo dato potrebbe essere riferito al fatto che la terminologia, come prima è stato detto, non è sempre molto chiara. Nella sezione che riguarda l'organizzazione i Dirigenti inglesi, per quanto riguarda il clima organizzativo, attribuiscono grande importanza alla coesione, alla

corresponsabilità e alla motivazione del personale scolastico ed in particolar modo dello staff di direzione. I Dirigenti italiani, d'altro canto sottolineano, in percentuale maggiore, che è sicuramente auspicabile che ci sia un buon clima per il funzionamento della scuola, ma solo il 33% di essi riconosce che la coesione è indispensabile per il buon funzionamento della Scuola. Questa differenza, a nostro avviso è ascrivibile al fatto che, come ho già ribadito, lo staff di supporto al Dirigente nella gestione della scuola italiana non è scelto in tutti i suoi membri dal Dirigente, mentre nella scuola inglese è scelto e assunto con il Dirigente scolastico e pertanto concorre con lui nella realizzazione degli obiettivi che questi si è prefissato.

Vorremmo, a questo punto, introdurre alcune considerazioni che sono il frutto di alcune interviste non strutturate con alcuni Dirigenti scolastici italiani. Queste interviste non saranno riportate per iscritto per due motivi, il primo di ordine pratico, il secondo di ordine metodologico. In realtà per un evidente impossibilità nel recarsi presso le scuole inglesi, le interviste sono state fatte soltanto a Dirigenti scolastici italiani e pertanto non possono essere prese in considerazione come dato della ricerca, ma sicuramente hanno contribuito a dare una visione di insieme più ampia, globale e organica della gestione del personale scolastico da parte dei Dirigenti italiani.

Dalle interviste è emerso che spesso la gestione del personale scolastico da parte del Dirigente scolastico è inficiata dai rapporti personali e relazionali dei componenti dello staff di direzione. Un Dirigente scolastico

ha lamentato il fatto che i due collaboratori, da lui scelti, fossero due cognate che nel corso dell'anno avessero litigato e che ciò comportasse un ritardo nelle comunicazioni e in genere nelle relazioni interpersonali.

Un altro Dirigente scolastico italiano ha sottolineato come un operatore scolastico della sua scuola avesse problemi ad accettare gli incarichi dal Direttore dei servizi amministrativi perché di sesso femminile.

Queste difficoltà, di ordine relazionale, nel contesto italiano e soprattutto nel sud Italia creano un clima di difficile gestione che solo un Dirigente attento ed empatico può, a nostro avviso, gestire.

Tornando ai dati della ricerca, emerge che la comunicazione e l'organizzazione, per entrambi i campioni, sono fattori complementari che, se armonizzati tra loro, rappresentano la condizione fondamentale per il successo dell'autonomia scolastica. Dai dati è emerso che la scuola è un'organizzazione nella quale conflitti e interessi potrebbero essere all'ordine del giorno se non si rivolgesse lo sguardo verso il traguardo per il quale si opera: il soddisfacimento del pubblico interesse che nella scuola si traduce nel successo formativo di tutti gli alunni.

Nella sezione riguardante gli stili di leadership i Dirigenti scolastici inglesi attribuiscono molta importanza allo stile di leadership, il 71% risponde che è indispensabile per un corretto funzionamento della scuola, meno importante lo stile della leadership è per i Dirigenti italiani. Lo stile assertivo è per entrambi i due gruppi campioni di limitata importanza, mentre si ravvisano differenze per quanto riguarda il ruolo di facilitatore empatico, per il 59% del campione inglese è indispensabile, per il 39% del

campione italiano è auspicabile.

Alla domanda “ Che valore assegna alla soddisfazione relazionale del personale scolastico in rapporto al suo rendimento?” il 43% dei Dirigenti italiani ha affermato che la soddisfazione è auspicabile e il 48% dei Dirigenti inglesi ritiene sia indispensabile, anche qui il dato è molto diverso ed è dovuto, a nostro avviso, ad una gestione più attenta alla condivisione e alla corresponsabilità della Dirigenza inglese. Dopo questa ricerca la conclusione cui siamo arrivati è che in Inghilterra i Dirigenti sono fermamente convinti che una gestione condivisa porti sicuramente risultati più soddisfacenti per tutti i membri e per la collettività e l’utenza.

Alla domanda “Che valore assegna alla soddisfazione relazionale del personale scolastico in rapporto al suo rendimento?” il 48% dei Dirigenti scolastici inglesi afferma che la soddisfazione è indispensabile e solo il 18% ritiene sia auspicabile; mentre il 43% dei Dirigenti italiani ha affermato che la soddisfazione del personale è auspicabile.

Nella sezione sulla Gestione delle risorse umane ed in particolare sull’Assegnazione dei compiti al personale, i dati tra i due campioni continuano a differire. Alla domanda “Che valore attribuisce alla chiarezza e puntualità nell’ assegnazione dei compiti al personale scolastico?” il 39% ritiene sia opportuno e solo il 15% pensa sia indispensabile, per quanto riguarda il campione italiano. Il campione inglese ritiene che la puntualità e la precisione nell’assegnare i compiti sia per il 60% indispensabile e per l’ 11% auspicabile. Per il 42% dei Dirigenti italiani è opportuno una determinazione puntuale e precisa dei compiti da svolgere per prevenire

conflitti tra il personale scolastico mentre per il 26% è auspicabile. 29% desiderabile e 47% indispensabile, questi i dati dei Dirigenti inglesi. Alla domanda che si riferisce alla coesione dello staff di supporto alla direzione il 59% dei Dirigenti inglesi ha affermato che è indispensabile contro il 33% dei Dirigenti italiani. Anche questi dati sono a nostro avviso legati al fatto che lo staff di supporto alla dirigenza inglese è scelto in toto dai Dirigenti, contrariamente a quello italiano, il cui numero maggiore è scelto dal Collegio dei docenti.

Dall'analisi dei dati è emersa una grande differenza per quanto riguarda la necessità di motivare il personale scolastico, il 47% dei Dirigenti scolastici considera la motivazione indispensabile per fornire un servizio di qualità, di contro il 15% dei Dirigenti italiani ritiene che la motivazione sia indispensabile. Ne consegue che alla domanda che chiedeva in che misura i corsi di aggiornamento professionale contribuiscono o meno a sviluppare le potenzialità del personale e ad accrescere il senso di responsabilità il 23% dei Dirigenti inglesi ha risposto in maniera indispensabile e di contro il 2% dei Dirigenti italiani ha risposto che essi sono indispensabili. Il 47% dei Dirigenti inglesi ritiene che il miglioramento delle prestazioni a seguito dell'aggiornamento professionale sia auspicabile, stesso dato emerso dall'analisi delle risposte dei Dirigenti italiani. I dati differiscono nuovamente laddove si affronta il tema della valutazione, il 40% dei Dirigenti inglesi ritiene che nella gestione delle risorse umane sia indispensabile la valutazione dello staff laddove soltanto il 14% dei Dirigenti italiani ravvisa l'indispensabilità. Abbiamo già affrontato il tema della valutazione, ma va ribadito che in Italia vige ancora un sistema autoreferenziale che sta lentamente scomparendo grazie al livellamento con le linee europee, in questa ottica è stato emanato il nuovo Regolamento sulla valutazione e il progetto Vales dell'Invalsi e Indire per valutare le Istituzioni scolastiche e la gestione dei Dirigenti

scolastici. In Inghilterra invece la valutazione è fatta sistematicamente e soprattutto da organismi interni, ma soprattutto esterni. I Dirigenti scolastici sanno che se non riescono a raggiungere gli obiettivi perdono l'incarico, anche per questo motivo non sono dipendenti statali.

Unitamente al discorso sulla valutazione va fatto quello sulla performance, per questo motivo non stupisce che il 51% dei Dirigenti inglesi ritenga indispensabile l'influenza che esercita il clima relazionale sulla performance, mentre solo il 15% dei Dirigenti italiani ritiene essa indispensabile.

## **Conclusioni**

Questo lavoro è nato con l'esigenza di conoscere le differenze e le assonanze nella gestione delle risorse umane tra la Dirigenza in Italia e in Inghilterra, ma sono state riscontrate sostanziali differenze tra due sistemi educativi. L' autonomia scolastica ha creato un ambiente scolastico caratterizzato da due sottosistemi: quello razionale e quello sociale. Nel sottosistema razionale sono compresi i ruoli, le funzioni, le strutture organizzative, mentre nel sottosistema sociale sono comprese le risorse umane e le competenze professionali.

Ci si è spesso chiesti quale fosse la cultura organizzativa più adeguata alla gestione della Scuola, la risposta in ambito scientifico non è mai stata univoca, esistono alcuni assunti teorici condivisi, come ad esempio la convinzione che la Scuola sia un'organizzazione, non un'azienda né un'impresa, essa è un'organizzazione con i caratteri tipici e le regole dell'impresa che vanno, però, reinterpretati in quanto l'educazione non è un bene di consumo, ma un investimento in un contesto valoriale. I vari modelli valoriali richiedono al Dirigente Scolastico un'adesione critica e una loro utilizzazione creativa mediante adattamenti funzionali o correttivi in rapporto alla complessità dell'ambiente in cui opera, in quanto direttamente responsabile della "gestione unitaria dell'istituzione", gli sono richieste competenze istituzionali e metaorganizzative e consapevolezza culturale e dinamica del proprio ruolo e delle proprie funzioni. Egli deve avere ben chiara la mission e la vision e cioè la finalità e l'essenza del suo lavoro e un atteggiamento mentale positivo,

costruttivo, creativo che guidi il suo agire quotidiano.

I risultati dei Dirigenti Scolastici, soggetti ad attività di misurazione e valutazione, sono relativi all'attività amministrativa, finanziaria, alla precisione nella gestione dei bilanci, al rispetto dei tempi delle procedure, all'utilizzo delle risorse in modo trasparente, ai risultati negoziali, alla contrattazione. Il dirigente scolastico oggi deve agire su tre dimensioni: quella pedagogico-didattica, amministrativa e negoziale.

Esistono alcuni fattori che dovrebbero, a nostro avviso, ispirare il modello organizzativo della Dirigenza più confacente alla mutevole realtà sociale e che, a seguito della ricerca, ci sembrano la sintesi degli aspetti positivi di entrambe le gestione delle risorse umane delle Dirigenze italiane e inglesi: uno stile di direzione dinamico, caratterizzato dal decentramento decisionale, basato sulla professionalità, con una visione dei compiti basata sulla condivisione delle responsabilità e sul problem solving, elasticità nelle procedure, gerarchia intesa come fonte di autorevolezza, di competenze fortemente professionalizzante e di cultura innovativa.

Una scuola fondata su questi pilastri sicuramente sarà una scuola che valorizza le risorse umane, una scuola nella quale il Dirigente scolastico detiene il potere decisionale e lo utilizza per costruire una scuola competente, nella quale viene messa al primo posto la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, intesi come professionisti dell'apprendimento. Una scuola in stretta connessione con il territorio attraverso processi di integrazione e di valorizzazione della cultura dell'appartenenza.

## **BIBLIOGRAFIA**

AA.VV., (1990), *Materiali per la direzione del personale*, Ed. MIDA, Milano.

AIF (Associazione italiana Formatori), ( 1993) *Professione formazione*, Ed. Franco Angeli, Milano.

George Z. F. Bereday., (1964), "Comparative method in education", Holt, Rinehart and Winston,

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, (1971), Ed. Mondadori, Milano.

Jacoud R., Metsch M., (1991), *Dirigere diversamente: i cinque riflessi del leader*, Ed. Franco Angeli, Milano.

Annali della pubblica istruzione. (1989). "*Gli ordinamenti scolastici della CEE*" in: Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Firenze, Le Monnier.

Baldieri, V. e G. - Barzano'. (1995). "*L'efficacia della scuole. Contributi al dibattito internazionale*", Bergamo, Moretti & Vitali editori. Collana Trends.

Beatrix potter primary school. (1995) "*A Guide for Prospective Parents*." London, Beatrix Potter Primary School.

Beatrix potter primary school. (1996) "*Equal Opportunities. The School and the Police*." London: Beatrix Potter.

Beatrix potter primary school., (1995), "*Summary of the Inspection Report*", London, Beatrix Potter Primary School.

Bruner J., ( 2000) “ La mente a più dimensioni”, Laterza Roma.

Campelli, E., ( 1996), “*Metodi qualitativi e teoria sociale*”, in “Il sociologo e le sirene”, Torino, Franco Angeli.

D. F. E. E., (1994), "Pupil Behaviour and Discipline", in Circular No. 8/94. UK, Department for Education and Employment.

D. F. E. E., (1995), " *School Governors and More Able Children*". UK, Department for Education and Employment.

D.F.E.E., (1996), "*Becoming a School Governor*". UK, Department for Education and Employment.

Downhills junior school., (1995), "*Downhills Junior School*". London, Downhills Junior School.

Dulwich college., (1995) "*The Master's Report*". *Dulwich College 1994-1995*. London, Dulwich College.

Ethelburga school. (1995) "*Prospectus*". London, Ethelburga Primary School Grant Maintained.

Governors of john ruskin school. (1995) "*The Annual Report to Parents*". London: John Ruskin School.

John ruskin primary school (1995) "*John Ruskin School. School brochure*". London.

Hilker F., ( 1967), *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*. Armando Editore, Roma.

King E.J., ( 1968), *Prospettive mondiali dell'educazione*, Armando, Roma.

Maslow A. H., ( 1982), *Motivazione e personalità*, Armando.

Orizio B., (1977), *La pedagogia comparata*, La Scuola , Brescia.

N.C.C.(1992). "*Starting out with the national Curriculum. An Introduction to the National Curriculum and Religious Education*".  
York, National Curriculum Council

S. E. A. C.. (1995), "*Teacher Assessment in the Classroom*". London, School Examination and Assessment Council.

S. E. A. C.. (1995), "*Children Work Assessed. Key Stage I*".  
London: School Examination and Assessment Council.

Southfields community college (1995), "*Prospectus 1995-96*". London: Southfield Community College

Southwark parents (1996), "Bullying", in *Education Update*,  
Newsletter for Southwark Parents. London.

Southwark council (1996), "*Education Statistics*". London:  
Southwark Council.

Trisciuzzi L., (a cura di) (1995), *Le nuove attività della funzione docente. Manuale dell'operatore psicopedagogico, del coordinatore di biblioteca e del coordinatore di orientamento scolastico*, Ed. La Nuova Italia, Firenze.

Vaniscotte, F. (1994), "*L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni Comunitarie e priorità formative in Europa*". Brescia: La Scuola.

Wandsworth borough council (1995), "*Information for Parents on Special Educational Needs*". London, Wandsworth Borough Council.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

## **Sitografia**

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

[www.andis.it](http://www.andis.it)

[www.naht.org.uk](http://www.naht.org.uk)

<http://www.notiziedellascuola.it>

<http://www.istruzione.it>

[http://eacea.ec.europa.eu/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php)

<http://www.gazzettaufficiale.it/>

<http://www.ofsted.gov.uk/>

<http://www.education.ie/en/>

<http://www.schoolswebdirectory.co.uk/localauthorities.php>

