

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13105

# Dual Focus: uno strumento innovativo per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici

## Dual Focus: an innovative tool for the professional development of head teachers

Giorgio Ostinelli<sup>1</sup>  
Alberto Crescentini<sup>2</sup>

### Sintesi

Questo articolo affronta il tema della valutazione formativa dei dirigenti scolastici (DS). Mentre da un punto di vista sommativo esistono già strumenti finalizzati alla valutazione dei DS, approcci di tipo formativo sono piuttosto rari, anche in un contesto internazionale. D'altro canto, la possibilità di riflettere sul proprio operato in una maniera costruttiva, orientata al miglioramento, è qualcosa di importante, sia nell'ottica dell'apprendimento professionale continuo (*Professional lifelong learning*), sia in un contesto di miglioramento dell'offerta formativa da parte degli istituti scolastici (*School improvement*), rispetto alla quale l'azione svolta dal DS ha un effetto comprovato da vari studi. Dopo una parte introduttiva dedicata alla tematica della leadership in ambito organizzativo e scolastico, nonché alla tematica della valutazione, vengono trattati gli aspetti metodologici, seguiti da una descrizione della strutturazione e dello sviluppo dello strumento. Vengono poi analizzati i dati raccolti e si definisce l'uso di Dual Focus, che si fonda su una visione di fondo nella quale i risultati vengono utilizzati per un coaching di tipo non invasivo. Dual Focus è stato sviluppato grazie alla partecipazione di DS della Svizzera italiana, del Lazio e della Lombardia, nonché di insegnanti della scuola italiana Montiglio di Santiago (Cile), in una collaborazione tra Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Pontificia Universidad Católica di Santiago (Cile). Malgrado la pandemia di Covid 19 abbia reso difficile la realizzazione dello studio, i promettenti risultati finora ottenuti ci inducono a proseguire nell'utilizzazione e nella messa a punto di questa metodologia.

**Parole chiave:** Valutazione formativa; Leadership; Qualità della scuola; Miglioramento continuo; Coaching.

### Abstract

This article addresses the question of formative evaluation of head teachers (HTs) or principals. While from a summative point of view there are already tools aimed at evaluating HTs, formative approaches are relatively rare, even in an international context. On the other hand, the possibility of reflecting on one's own work in a constructive way with the scope of improvement is important, both in terms of professional lifelong learning and as regards school improvement, in which context the action of head teachers has a proven effect. After an introductory section devoted to leadership in the organisational and school context and the subject of evaluation, methodological aspects are dealt with, followed by a description of the structuring and development of the tool. The data collected are then analysed and the use of the Dual Focus approach is defined, based on an underlying vision in which the results are used for non-invasive coaching. The Dual Focus system was developed with the participation of HTs from Italian-speaking Switzerland, Lazio and Lombardy, as well as teachers from Montiglio Italian school in Santiago (Chile), as part of collaboration between the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland, the Università Cattolica in Milan and the Pontificia Universidad Católica in Santiago (Chile). Although the Covid-19 pandemic made it difficult to carry out the study, the promising results obtained so far have encouraged us to continue using and developing this methodology.

**Keywords:** Formative assessment; Leadership; School quality; Continuous improvement; Coaching.

1. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (Bellinzona, Svizzera), [Giorgio.ostinelli@edu.ti.ch](mailto:Giorgio.ostinelli@edu.ti.ch)

2. Dipartimento Formazione e Apprendimento – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (Locarno, Svizzera).

## 1. Necessità e senso di una valutazione formativa dei dirigenti scolastici

Da un certo numero di anni i sistemi educativi sono sottoposti a continue pressioni per cambiare il loro modo di agire (Sugrue, 2004; Betoret, 2009; Moreno-Abril *et al.*, 2007), spesso espressione di cambiamenti nella società che portano vari soggetti istituzionali e individuali (stato, economia, famiglie, ecc.) a richiedere trasformazioni nei processi educativi.

Le tematiche emergenti che spingono i sistemi scolastici in questa direzione possono essere considerate in un'ottica generale, includente ad esempio fenomeni quali il cambiamento socioculturale o la crescente manifestazione di ideologie di stampo autoritario, assieme a manifestazioni più specifiche, come la presenza di alunni che manifestano carenze nelle competenze linguistiche di base (Norberg, 2000, Clarke *et al.*, 2006); in questo contesto, molte volte gli studenti divengono clienti ancor prima di trasformarsi in persone completamente sviluppate e quindi dotate di sufficiente spirito critico (Ostinelli, 2019; Kunkel *et al.*, 2004). Il ruolo dei dirigenti scolastici (DS) è chiave nel contesto delle capacità e delle competenze messe in campo dagli istituti scolastici nell'affrontare efficacemente questo tipo di problemi.

Il Canton Ticino è uno stato svizzero in cui il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), vale a dire il locale ministero dell'educazione, ha cercato, negli ultimi anni, di

attuare una riforma dell'istruzione obbligatoria, che faceva leva - tra le altre cose - sulla necessità di sviluppare pratiche innovative di insegnamento/apprendimento, nell'ambito di una riforma curricolare fortemente orientata alla transizione nell'apprendimento dai contenuti disciplinari alle competenze. Al fine di promuovere tale riforma, il DECS ha deciso di finanziare uno studio relativo alla tematica della leadership scolastica, creando un gruppo di ricerca in collaborazione con il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). Il risultato di questa collaborazione è stato lo sviluppo di uno strumento per una valutazione formativa dei DS, descritto in queste pagine.

## 2. Leadership nelle organizzazioni

Leadership è un termine il cui significato appare a prima vista nitido e intuitivo. Grandi personaggi storici, da Napoleone al Mahatma Gandhi, a Nelson Mandela sembrano indicare che la presenza di un leader faccia la differenza, e in effetti si tratta di un concetto molto rilevante per varie attività umane.

Nonostante la chiarezza *prima facie* del termine, non appena si inizia ad approfondire la tematica, si diventa immediatamente consapevoli della sua complessità, segnalata ad esempio dalla presenza di una varietà di definizioni (Yukl, 2013, p. 3). Come esempio si possono menzionare due classiche definizioni di leadership: «l'incremento in termini di influenza oltre la conformità mec-

canica con le direttive ordinarie dell'organizzazione» (Katz *et al.*, 1978), oppure «la leadership è il processo di attribuire un senso a ciò che le persone fanno assieme in modo tale che capiscano e si impegnino» (Drath *et al.*, 1994). Una delle principali divergenze tra studiosi rispetto alla leadership riguarda la questione se essa debba essere concepita come una relazione leader/seguaci, oppure come un processo di influenza mediante la compartecipazione, nel quale le dinamiche di gruppo - compresi i processi di condivisione degli obiettivi e di distribuzione dei compiti - sono gli aspetti più importanti. Un altro aspetto centrale è il rapporto tra leadership e gestione<sup>3</sup> (Kolb *et al.*, 1991). Nella letteratura sull'argomento alcuni autori hanno separato le due funzioni (Bennis *et al.*, 1985; Zaleznik, 1991). A questo proposito, è ampiamente nota l'affermazione di Bennis (2009, p. 42) secondo cui «i gestori sono persone che fanno le cose bene e i leader sono persone che fanno le cose giuste». Ma, nonostante questo bel gioco di parole, non ci sono prove empiriche della presenza di due distinti gruppi, uno composto da leader e l'altro da manager (Yukl, 2013). Tuttavia, nonostante queste e altre questioni rimangano aperte, ci sono numerosi studi che dimostrano come la leadership faccia la differenza nelle organizzazioni (Thomas, 1988; Motowidlo, 1992; Hogan *et al.*, 2005).

Negli ultimi decenni il concetto di leadership è stato oggetto di approfondimenti che hanno condotto alla formulazione di varie teorie: in questa sede sarà presentata una breve sintesi di quelle principali. Un primo

gruppo di studi in materia si è focalizzato sui tratti del leader (Kirkpatrick *et al.*, 1995): tale modello presenta però un certo numero di limitazioni relative alla mancanza di universalità dei tratti, alla sua efficacia solo in situazioni non eccessivamente definite, alla separazione non chiara tra fattori causali ed effetti, oltreché alla mancanza di capacità nel distinguere tra leader efficaci e inefficaci (Robbins, 2003). Il secondo gruppo di teorie è invece centrato sul comportamento. Le principali ricerche sono state condotte presso le Università dell'Ohio e del Michigan (Kolb *et al.*, 1991). Nel primo caso, le dimensioni comportamentali basilari erano la struttura iniziale (definizione di compito e obiettivi) e la considerazione (fiducia reciproca e rispetto per i dipendenti). Benché sia stato rilevato un certo grado di correlazione tra comportamenti con valori elevati in entrambe le dimensioni e risultati positivi nell'esercizio della leadership, il modello non ha mai avuto successo. Quanto sviluppato alla Michigan University presentava due ulteriori dimensioni (leadership orientata ai dipendenti e alla produzione). Questi studi sono importanti perché giungono a identificare due aspetti chiave, ossia gli attori e i risultati. Il loro limite è che non tengono conto di tutti i fattori situazionali che giocano un ruolo (Robbins, 2003 p. 317). Gli approcci descritti sono stati seguiti dal modello della contingenza di Fiedler (1967). Questo ramo di ricerca ha avuto inizio e si è sviluppato durante gli anni Cinquanta (Hemphill, 1959), ma la teoria fu completamente sviluppata e messa a punto da Fiedler (1967) negli anni seguenti. Si tratta

3. Ovvero fra *leadership* e *management*.

di un modello che cerca di spiegare come gli stili di leadership e la composizione del gruppo, assieme alle caratteristiche del compito, interagiscano influenzando le prestazioni del gruppo stesso. Dal momento che Fiedler considerava lo stile di leadership come qualcosa di fisso, era necessario concepirne l'azione all'interno di un quadro più ampio, comprendente fattori situazionali variabili, vale a dire: 1) relazione leader-membro; 2) struttura delle attività; 3) posizione di potere. La situazione ideale è data da valori ottimali in tutti e tre questi ambiti; tuttavia, poiché in realtà questa situazione non è la norma, Fiedler ha definito otto diverse combinazioni possibili. Sulla base di queste, è stato in grado di prevedere il successo di leader orientati verso il compito rispetto a leader più attenti alle relazioni. Questi orientamenti sono stati definiti attraverso la somministrazione del questionario LPC (Least Preferred Co-worker), nel quale gli intervistati hanno dichiarato il grado di piacevolezza dato dal fatto di lavorare con il leader. La maggior parte dei leader con orientamento direttivo aventi un basso punteggio LPC ottengono risultati migliori quando si trovano in situazioni favorevoli o avverse. In situazioni mediane hanno più successo i leader orientati a coltivare le relazioni. Questo modello è stato oggetto di critiche a causa delle sue basi teoriche insufficienti (Avallone, 1994): inoltre, i punteggi LPC non sono stabili (Rice, 1978). Un'altra ben nota teoria della leadership, creata da Burns (1978), riguarda differenti approcci alla leadership, in cui orientamenti transazionali si contrappongono a visioni trasformazionali. Si tratta di un modello di particolare impor-

tanza per il mondo della scuola, poiché, a causa delle sue radici umanistiche, è stato uno dei primi a essere applicato al mondo dell'educazione. La leadership trasformazionale «si verifica quando una o più persone interagiscono con gli altri in modo tale che leader e seguaci si elevino reciprocamente a livelli più alti di motivazione e moralità» (Burns, 1978, p. 20). La leadership transazionale, al contrario «si verifica quando una persona prende l'iniziativa di entrare in contatto con altre persone allo scopo di uno scambio di oggetti dotati di valore» (Burns, 1978, p. 19). Burns ha sviluppato il concetto di leadership trasformazionale a partire dai principi della teoria dei bisogni umani di Maslow (Covey, 2007). I leader trasformazionali promuovono la partecipazione di gruppo e il significato condiviso attraverso l'evoluzione della motivazione individuale di chi segue il leader, passando dalla soddisfazione di bisogni sostanzialmente materiali alla realizzazione di necessità maggiormente "umanistiche". I leader transazionali, invece, si limitano alla soddisfazione del primo tipo di bisogni, operando essenzialmente all'interno di un quadro in cui la ricompensa e la punizione sono gli strumenti principali utilizzati per indirizzare la condotta dei dipendenti. Un modello molto noto relativo alla leadership all'interno delle organizzazioni è quello di Mintzberg (1983), secondo il quale la scuola ha le caratteristiche di una burocrazia professionale con un vertice di limitate dimensioni (il DS), e personale di supporto e tecnostruttura pure ridotti (collaboratori di direzione e servizi amministrativi), combinati con un'ampia base (gli insegnanti).

In un contesto come quello odierno in cui la scuola deve cambiare rapidamente, strutture come le burocrazie professionali non sono più adatte a interpretare adeguatamente il ruolo che la società richiede. Con queste premesse, appare evidente come la visione tradizionale di istituti scolastici gestiti da leader (in genere carismatici) capaci di trascinare gli insegnanti, tenda a risultare sempre più spesso obsoleta, e sia sostituita da forme di leadership maggiormente innovative e condivise.

### 3. Leadership e scuole

La leadership educativa è attualmente un'idea-chiave nei sistemi scolastici di vari Paesi in tutto il mondo (Townsend *et al.*, 2011; Harris, 2008; Davies *et al.*, 2005). Inizialmente radicato nel campo degli studi organizzativi, questo concetto ha sviluppato nel tempo caratteristiche proprie (Leithwood *et al.*, 2009). Tenendo conto delle caratteristiche delle scuole di oggi, Leithwood *et al.* (1990; 1999; 2006) hanno introdotto alcune modifiche al modello proposto da Burns, limitando il ruolo del carisma, introducendo i concetti di distribuzione di pratiche e funzioni, di collaborazione e partecipazione dei genitori alla vita scolastica (Leithwood *et al.*, 2009). Nel suo articolo "Distributed properties, a new architecture for leadership", Gronn (2000) pone le basi del concetto di leadership distribuita, sviluppato poi da Harris (2008). La leadership distribuita dovrebbe essere non solo espressione di un ruolo, ma anche interazione e coproduzione

di conoscenza.

All'interno delle scuole la leadership distribuita va di pari passo con lo sviluppo di comunità di apprendimento, gruppi di studio e partenariati di ricerca (Harris, 2004). In sintesi dovrebbe essere il risultato sia del possesso da parte degli attori di competenze condivise e co-costruite relative ai compiti da svolgere, sia della loro reciproca interazione, includente il riconoscimento reciproco a livello professionale e personale, nel contesto di una situazione che superi la somma delle azioni individuali. Una forma particolare di leadership distribuita è la leadership sostenibile. Una leadership sostenibile considera la scuola come un sistema vivente e cerca di influenzarne l'evoluzione osservando alcune linee guida etiche con le parole di Fullan (2005) "valori profondi delle finalità umane" (citato in Hargreaves *et al.*, 2004). Questo concetto di leadership si basa su sette principi: 1) profondità, riferita all'apprendimento e alla cura; 2) estensione in lunghezza: sussistenza della cultura scolastica, indipendentemente dalla presenza o meno di singoli leader; 3) estensione in ampiezza: distribuzione della leadership; 4) giustizia: una leadership sostenibile non saccheggia le risorse presenti nell'ambiente; 5) diversità: evitare la standardizzazione e dare spazio alla diversità coesiva; 6) intraprendenza: nessun sovraccarico di collaboratori o cattiva gestione dei tempi; 7) conservazione: preservare e rinnovare alcuni aspetti-chiave della cultura scolastica e delle sue pratiche passate.

Due concezioni innovative rispetto alla leadership scolastica sono le Leadership

for Learning e Leadership for Professional Learning (LfPL) che vanno verso un paradigma di leadership pienamente educativo. Entrambe sono state ben sintetizzate da Townsend *et al.* (2011, pag. 1246):

«Mentre gran parte della letteratura sulla leadership scolastica riduce l'apprendimento a "risultati", la leadership per l'apprendimento abbraccia una visione molto più ampia e evolutiva di quest'ultimo. Né si concentra esclusivamente sul rendimento degli studenti. Vede le cose attraverso un obiettivo grandangolare, abbracciando l'apprendimento professionale, organizzativo e della leadership. Comprende la vitalità delle loro interconnessioni e il clima che creano per l'esplorazione, l'indagine e la creatività. La sua preoccupazione si rivolge a tutti coloro che fanno parte di una comunità di apprendimento».

Questa prospettiva sulla leadership costituisce il riferimento del progetto di sviluppo di *Dual Focus*, il questionario oggetto di questo intervento.

## 4. Valutazione e scuola

Negli ultimi 30-40 anni la valutazione è diventata centrale nell'istruzione (Biesta, 2009), dai test INVALSI a TIMSS, PIRLS e PISA, alla creazione di classifiche in Inghilterra, alle prove standardizzate negli Stati Uniti. Questa tendenza ha interessato anche la valutazione del personale scolastico, a partire dagli insegnanti (Catano *et al.*, 2007) e meno frequen-

temente i DS (Duke, 1992). Il Joint Committee on Standards for Education Evaluation (Stufflebeam, 1988, p. 5) afferma che:

«La necessità di una solida valutazione del personale scolastico è chiara. Al fine di educare gli studenti in modo efficace e raggiungere altri obiettivi correlati, gli istituti scolastici devono utilizzare la valutazione per selezionare, trattenere e sviluppare personale qualificato e gestire e facilitarne il lavoro».

Lo sviluppo e la valutazione del personale sono argomenti che la scuola ha inizialmente preso in prestito dal mondo delle organizzazioni (Marsh *et al.*, 1991), adattandoli nel corso degli anni alle proprie caratteristiche (Guskey, 2000; Haynes *et al.*, 2002) o cercando di adeguare il contesto scolastico a visioni orientate all'efficacia provenienti dal mondo degli affari (Everard *et al.*, 2004).

Tuttavia, poiché la valutazione deve essere effettuata sulla base di alcuni criteri "ottimali", non è mai chiaro quali fra questi riguardino il DS (Catano *et al.*, 2007), tra richieste delle autorità amministrative finalizzate principalmente alla rendicontazione e prospettive olistiche, secondo le quali la scuola deve essere concepita come un organismo complesso dotato di autonomia all'interno dell'ambiente che lo circonda. Da questo secondo punto di vista le dinamiche prevalenti sono quelle del miglioramento e del cambiamento - e quindi della leadership educativa. Nel nostro caso, di fronte al dilemma se sviluppare uno strumento più orientato verso la rendicontazione piuttosto

che uno maggiormente centrato sul miglioramento, abbiamo optato per quest'ultima scelta tenendo anche presente il fatto che approcci alla valutazione sono più facilmente accettati dai dirigenti scolastici quando sono finalizzati allo sviluppo (Parylo *et al.*, 2012, p. 234). I DS hanno infatti riferito che quando la loro valutazione era di natura formativa, comportando opportunità di collaborazione, dialogo aperto e pratica riflessiva durante tutto il processo di valutazione, erano in grado di affrontare e ottenere miglioramenti negli ambiti oggetto di analisi. Inoltre, i partecipanti hanno dichiarato che la natura evolutiva del processo di valutazione ha sostenuto la loro crescita in quanto professionisti. La necessità di metodologie formative e orientate al miglioramento per la valutazione dei DS è enfatizzata anche in altri studi (Gaziel, 2008; Eady *et al.*, 2007). Percezioni simili sono state osservate anche negli studi che coinvolgono gli insegnanti (Ovando *et al.*, 1993).

## 5. Questioni teoriche e metodologiche

Per i motivi finora elencati, abbiamo scelto di utilizzare in questo studio un approccio costruttivista e non invasivo nel nostro rapporto con i DS. La nostra prospettiva è ispirata alle teorie di Rogers (Rogers, 1945; 1946), focalizzate principalmente sul soggetto (in questo caso, il DS) nella sua relazione organica con l'ambiente in cui opera, includendo un feedback espresso

dagli insegnanti, relativo all'esercizio della sua leadership da parte del DS. Tale feedback è stato ottenuto mediante un questionario analogo a quello sottoposto ai DS. I dati ottenuti sono a disposizione esclusivamente di questi ultimi, che possono decidere liberamente come impiegarli. All'interno di questa cornice, abbiamo deciso di scegliere un tipo di autovalutazione / valutazione formativa avente una duplice prospettiva su tre temi:

- Autovalutazione del DS / Feedback degli insegnanti;
- Personalità del DS / Azione esplicitata a scuola;
- Desiderabilità o pratica / Importanza.

Questa modalità di strutturazione dello strumento - comprendente due fonti di informazione per ogni tema - ci ha condotti a denominarlo Dual Focus. La valutazione formativa è stata originariamente concepita per migliorare l'apprendimento degli studenti (Scriven, 1967; Bloom, 1969; Sadler, 1998; Black *et al.*, 2009), e il suo uso per la valutazione di insegnanti e DS è piuttosto raro (Alsbury *et al.*, 2006; Howard *et al.*, 2001; Ebmeier, 1991). L'uso della valutazione formativa insieme all'autovalutazione si è dimostrato utile con gli studenti (Fontana *et al.*, 1994; Frederiksen *et al.*, 1997). Si tratta di un processo che può essere a ciclo lungo (mesi o anni), medio (giorni o settimane) o breve (da cinque secondi a un'ora) (William, 2006).

Andando oltre la concezione tradizionale che concepisce la valutazione essenzialmente come un compito amministrativo, la co-costruzione di uno strumento orientato allo sviluppo richiede l'attivazione di un processo

circolare comprendente preparazione, raccolta dei dati e follow-up (Lashway, 2003).

Dual Focus è uno strumento empirico basato su una prospettiva teorica. Ci siamo ispirati alle categorie identificate da studi come quelli svolti da Huber *et al.* (2011), legati alla personalità e alla motivazione dei DS, e da Robinson *et al.* (2007), più orientati all'efficacia. La figura riportata di seguito illustra entrambe le teorie. In primo luogo abbiamo sviluppato un insieme di 150 domande, ridotte poi a 88 e, dopo i necessari processi di validazione, a 73. Queste sono state quindi ri-classificate sulla base di categorie ispirate alle attuali teorie della leadership scolastica.

Per quanto riguarda la prima area, dedica-

ta agli atteggiamenti e alle inclinazioni dei DS, ci siamo principalmente ispirati al test CPSM (Huber *et al.*, 2011), il cui obiettivo è aiutare i DS a riflettere sulla loro leadership, partendo sia dal loro orientamento al successo derivante dalle risposte fornite a un questionario relativo alla loro motivazione al successo, sia da 24 aspetti caratteristici della loro personalità raggruppati in sei aree, riportate di seguito: motivazione al lavoro; competenze generali; gestione di sé; disponibilità al cambiamento; attitudini alla socializzazione; leadership. Il modello ha l'obiettivo di essere sia uno strumento di selezione sia uno strumento per la formazione continua e l'identificazione delle esigenze di formazione dei DS.



Fig. 1 - Schema del processo di sviluppo del questionario Dual Focus.

Per la seconda parte del questionario, destinata a prendere in esame gli aspetti comportamentali / di implementazione, abbiamo preso in considerazione lo sviluppo e i risultati del test Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Porter *et al.*, 2010). Val-Ed è uno strumento multidimensionale che valuta i principali comportamenti che possono influenzare significativamente le prestazioni degli insegnanti, le quali a loro volta esercitano un'influenza sull'apprendimento degli studenti. Val-Ed misura comportamenti critici in materia di leadership, e si basa su analisi diagnostiche, feedback sulle prestazioni, monitoraggio dei progressi, sviluppo professionale, pianificazione e valutazione.

Tutti gli elementi che abbiamo sviluppato per rilevare le pratiche di leadership dei DS sono stati ricondotti a cinque dimensioni principali identificate da Robinson *et al.* (2007):

1. Stabilire obiettivi e aspettative
2. Risorse strategiche
3. Pianificazione, coordinamento e valutazione

4. Promuovere e partecipare all'apprendimento e allo sviluppo degli insegnanti
5. Garantire un ambiente ordinato e di supporto.

Le cinque dimensioni riportate nelle righe precedenti e il loro impatto sui risultati degli studenti sono state identificate attraverso una meta-analisi che ha esaminato i collegamenti diretti o indiretti tra i fattori di leadership e i risultati degli studenti (Robinson *et al.* 2007). La ricerca quantitativa multivariata da cui sono state derivate le dimensioni è stata integrata con ulteriori studi che hanno fornito informazioni teoriche sul funzionamento di ciascuna dimensione. Le categorie definitive usate in Dual Focus sono poi state ri-definite sulla base dei principali filoni delle teorie sulla leadership. Tale fatto è rappresentato dalla freccia nera nella Fig. 1, e verrà descritto più in dettaglio nelle pagine seguenti. Concretamente, al fine di svolgere meglio l'attività di *coaching* e per avere maggiore chiarezza nei confronti dei DS, le risposte sono state riclassificate in quattro aree:

Area	Descrizione
Leadership	Tendenza a padroneggiare situazioni (Veroff, 1957; Winter, 1992)
Socializzazione	Tendenza ad essere empatico, a sostenere gli altri e a considerare in modo costruttivo critiche e consigli (Holt <i>et al.</i> , 2012)
Gestione	Tendenza a fissare obiettivi realizzabili e a tenere conto dei risultati per una gestione efficace (Yukl, 1998)
Innovazione	Tendenza a formulare obiettivi di fronte a situazioni che richiedono innovazione e cambiamento (Townsend <i>et al.</i> , 2011).

Tab. 1 - Le are di classificazione degli item - caratteristiche personali.

Per gli elementi relativi all'azione del DS a scuola, abbiamo definito anche nove possibili scale secondarie:

nelle scuole. La dimensione relativa all'uso strategico delle risorse è stata arricchita comprendendo gli aspetti legali e contabili,

Area	Scale secondarie
Leadership educativa	Leadership pedagogica (Fullan, 2001) Leadership didattica (Hargreaves <i>et al.</i> , 2012)
Socializzazione	Sviluppare un buon clima a scuola (Grobler <i>et al.</i> , 2015) Condivisione dei progetti e leadership distribuita (Harris, 2004; Leithwood <i>et al.</i> , 2009)
Gestione	Relazione con persone interne o esterne (Stoll <i>et al.</i> , 2007) Efficacia (McClelland, 1987; Bandura, 1994) Organizzazione (Yukl, 1998)
Innovazione	Concezione e pratica dell'innovazione (Townsend <i>et al.</i> , 2011).

Tab. 2 - Le aree di classificazione degli item - le azioni dei DS a scuola.

## 6. Sviluppo dello strumento

Il questionario Dual Focus è stato sviluppato attraverso tre passaggi principali (Alpha 1 e 2, Beta 1 e Finale). Come è stato detto precedentemente, la prima versione era composta da 150 item. Durante le fasi Alpha 1 e 2 sono state condotte 5 interviste semi-strutturate con altrettanti DS al fine di valutare la coerenza del contenuto del questionario e la sua adeguatezza a coprire le attività dei dirigenti.

Le informazioni che abbiamo raccolto ci hanno aiutato a identificare alcuni punti critici e alcune lacune che richiedevano di essere colmate. Ad esempio, sono stati inclusi alcuni elementi che permettessero di considerare non solo gli insegnanti, ma anche il personale non docente che lavora

particolarmente rilevanti per la professione in determinati contesti. Questi, anche se non direttamente legati alla leadership, occupano una parte rilevante del tempo di lavoro di un DS. Le caratteristiche di essere uno strumento di autovalutazione e il suo proporsi come strumento non invasivo sono stati inoltre percepiti come elementi positivi dai dirigenti che hanno preso parte al processo di revisione.

Dopo questo processo di revisione che ha riguardato tutte le dimensioni del questionario, abbiamo definito la versione Beta 1. Questa è stata la base per la creazione del questionario nella sua forma di 88 item, rispetto alla prima versione si tratta quindi di una riduzione di quasi la metà. È seguita una somministrazione in forma di prova a un DS, che ha fornito le informazioni per una revisione finale dello strumento.

Nel rispondere al questionario, al DS è stato chiesto di esprimere le proprie convinzioni in merito a due dimensioni principali:

1. le sue caratteristiche personali;
2. le sue azioni a scuola.

Innanzitutto viene analizzata la sua propensione verso un certo numero di atteggiamenti (“gradimento”), insieme a un’attribuzione di importanza rispetto a questi atteggiamenti. Entrambi i valori sono espressi su scale Likert a 9 livelli (graduate da “niente affatto” / “zero” a “assolutamente” / “assoluto”). La stessa cosa vale anche per la seconda parte, con la differenza che l’indicazione “Mi piace” è sostituita da “Lo faccio” (su una scala a 9 posizioni graduata da “mai” a “sempre”), come mostrato negli item di esempio riportati (Fig. 2).

*Mettermi in gioco in attività nuove*

**Mi piace...**  
Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

**Importanzaa**  
Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

*Contribuisco a definire la missione attuale della scuola*

**Lo faccio...**  
Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

**Importanza**  
Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

Fig. 2 - Due item di esempio.

In Appendice è riportata la versione del questionario per i DS.

La versione del questionario sviluppata per gli insegnanti non include i primi 18 elementi, si tratta di quelli relativi alle caratteristiche di personalità. Sono stati esclusi altri 10 item relativi ad alcuni comportamenti dei dirigenti dei quali gli insegnanti sono raramente consapevoli. In questo modo gli insegnanti sono invitati a esprimere il loro giudizio sui rimanenti 58 punti usando le stesse due scale di valutazione dei DS, con l’inclusione dell’opzione “Non lo so”. Abbiamo presentato la versione per dirigenti a un campione di DS italiani (della Lombardia e del Lazio), con la collaborazione del Prof. Mario Rusconi, della Prof.ssa Katia Montalbetti e della Dott.ssa Cristina Lisimberti. Il questionario per gli insegnanti è stato somministrato anche agli insegnanti della scuola italiana Vittorio Montiglio di Santiago (Cile) dalla Dott.ssa Carolina Guzman. Abbiamo fatto questa scelta a causa di precedenti collaborazioni con il Prof. Volante, dell’Università Cattolica di Santiago, ma anche perché la scuola italiana Montiglio mantiene vari elementi in comune con le scuole italiane, pur trovandosi in un contesto nazionale differente. Pertanto, il confronto dei risultati può risultare (ed è risultato) utile per verificare la stabilità dello strumento in diversi contesti.

## 7. Metodologia e analisi dei dati

Abbiamo testato la validità delle domande presentandole a una giuria di 15 giudici,

composta da professionisti dell'educazione e della psicologia. Si trattava di esperti o in argomenti di leadership o nella formazione degli insegnanti o nella ricerca sui sistemi educativi. Abbiamo chiesto loro di classificare i 18 + 70 item della versione del questionario per i DS in quattro aree relative alle caratteristiche personali (Leadership, Socializzazione, Gestione e innovazione, 18 domande) e quattro aree relative all'azione del DS a scuola (Leadership educativa, Socializzazione, Gestione e Innovazione, 70 domande). In primo luogo, abbiamo inviato una lettera a ciascun giudice, in cui era esplicitata la richiesta di collaborazione, assieme a un foglio riportante il significato di ogni area, dichiarato in termini chiari ed espliciti, come nella Tab. 1. La lettera è stata seguita da un messaggio di posta elettronica contenente il collegamento alla versione online del questionario espressamente preparato per i giudici, a cui siamo molto grati per la collaborazione.

Per valutare l'accordo inter-rater tra i giudici abbiamo usato l'indice k di Fleiss seguendo le indicazioni di Hallgren (2012). Per tutti gli elementi relativi alla sezione delle caratteristiche personali di Dual Focus, i risultati hanno dato un accordo che può essere

considerato moderato (Altman, 1999). Il valore di Fleiss k tra i giudici era statisticamente significativo ( $k = .588$ ; IC al 95%, da .587 a .589;  $p = .0000$ ). Per ogni singola area, tra le quali "Gestione", "Innovazione", "Leadership" e "Socializzazione", i valori di k erano compresi tra .470 e .827.

Per la seconda sezione di Dual Focus, quella relativa all'azione del DS a scuola, inizialmente abbiamo trovato un accordo moderato (Altman, 1999) tra i rispondenti, ( $k = .458$ ; IC al 95%, da .455 a .456;  $p = .0000$ ). Per ogni singola area, inclusi "Gestione", "Innovazione", "Leadership educativa" e "Socializzazione", i valori di k erano compresi tra .386 e .554. Poiché gli intervistati hanno indicato 15 elementi come problematici, abbiamo scelto di rimuoverli. Con questo cambiamento le risposte hanno raggiunto un valore di accordo soddisfacente tra i giudici (Altman, 1999). I risultati sono statisticamente significativi ( $k = 0,568$ ; IC 95%, da 0,567 a 0,569  $p = 0,0000$ ). Il valore di k per ogni singola area, inclusi "Gestione", "Innovazione", "Leadership educativa" e "Socializzazione", è compreso tra .482 e .680. La Tab. 3 riprende i risultati in dettaglio.

Sulla base delle risposte dei giudici indicanti l'appartenenza dei singoli item alle quattro

	Leadership educative	Socializzazione	Gestione	Innovazione
Caratteristiche personali	.565	.827	.470	.633
Azioni a scuola - 70 items	.554	.398	.386	.466
Azioni a scuola - 55 items	.680	.482	.483	.571

Tab. 3 - Risultati dal panel di giudici.

aree, abbiamo eseguito alcuni test al fine di verificare l'affidabilità di questa attribuzione, prendendo in esame 55 item della sezione sull'azione del DS a scuola, su due aspetti (Azione e Importanza) utilizzando i dati forniti dai DS delle scuole della Lombardia e del Lazio (Italia). Abbiamo eseguito un'analisi simile per il questionario dell'insegnante (lo fa..., importanza...). In questo caso, il campione includeva insegnanti della scuola italiana Vittorio Montiglio di Santiago (Cile). Poiché la maggior parte degli elementi presenti nei questionari per il DS e per gli insegnanti è la stessa, abbiamo trovato questa somministrazione utile perché ci ha permesso di verificare la stabilità dello strumento in contesti culturalmente diversi. Il campione di DS italiani (n. = 28) ha dato per le diverse scale un valore alfa di Cronbach tra .564 e .832 (azione) e tra .647 e .827 (importanza). Le risposte del campione di insegnanti della scuola Montiglio (n = 122) hanno dato un valore alfa di Cronbach tra .780 e .911 (azione) e tra .689 e .892 (importanza), i valori per il campione della scuola Montiglio vanno considerati come di riferimento in relazione al numero di soggetti che in questo secondo caso sono superiori a

100. Le due versioni hanno quindi mostrato una coerenza interna delle risposte sempre più che accettabile. Nella Tab. 4 è possibile vedere tutti i risultati in dettaglio.

Dai dati raccolti risulta che Dual Focus ha un discreto consenso tra i giudici, passando da .482 a .827 per la classificazione degli articoli nelle quattro aree proposte. Benché occorrerà evidentemente sottoporre lo strumento a gruppi di DS di maggiore consistenza non appena possibile, al fine di stabilirne in modo più fondato la validità, i risultati finora ottenuti sono piuttosto incoraggianti. Per quanto riguarda l'affidabilità, invece, l'intervallo dei valori è compreso tra .564 e .911. Anche se il valore minimo è piuttosto basso, i risultati per le prime tre aree sono abbastanza soddisfacenti. In effetti la scala relativa all'innovazione sembra avere alcuni problemi con il campione di DS italiani, mentre per quanto riguarda gli insegnanti della scuola italiana Montiglio i valori ottenuti sono più coerenti. Sarà possibile verificare durante le future somministrazioni del test se questo è un problema generato dalle particolarità dei DS italiani o dal numero modesto dei soggetti componenti il campione.

	Leadership educative	Socializzazione	Gestione	Innovazione
DS italiani– Azioni a scuola	.832	.790	.749	.564
DS italiani – Importanza	.827	.683	.706	.647
Scuola Montiglio – Azioni a scuola	.780	.886	.911	.864
Scuola Montiglio - Importanza	.689	.853	.892	.850

Tab. 4 - Risultati di DS italiani e della scuola italiana Montiglio di Santiago.

## 8. Sviluppo e uso del Dual Focus nel coaching

La possibilità di costruire interventi di sviluppo e autosviluppo con i dirigenti scolastici richiede che esistano dei valori di riferimento con i quali i dirigenti possano confrontarsi. L'utilizzo di uno strumento che permetta al dirigente di avere un riscontro rispetto ai suoi comportamenti dona la possibilità di raccogliere rapidamente i feedback in modo da poter avere consapevolezza anche di quanto normalmente non percepito (Ashby et

al., 2002). Il fatto che questo strumento sia il risultato delle idee proposte da altri DS rende i risultati più facilmente accettabili (Lewin, 1972) e integrabili in un processo di sviluppo.

Dopo la compilazione da parte degli insegnanti e del DS quest'ultimo riceve un report che serve come base di discussione per orientare le successive attività di coaching. Nel report vengono indicate le differenze tra i diversi valori del DS ma anche tra quanto i docenti affermano essere necessario fare e quanto si percepisce venga effettivamente messo in atto (Fig. 3).

L'incrocio tra le risposte di DS e docenti

Valutazione dell'azione e dell'importanza - risposte docenti

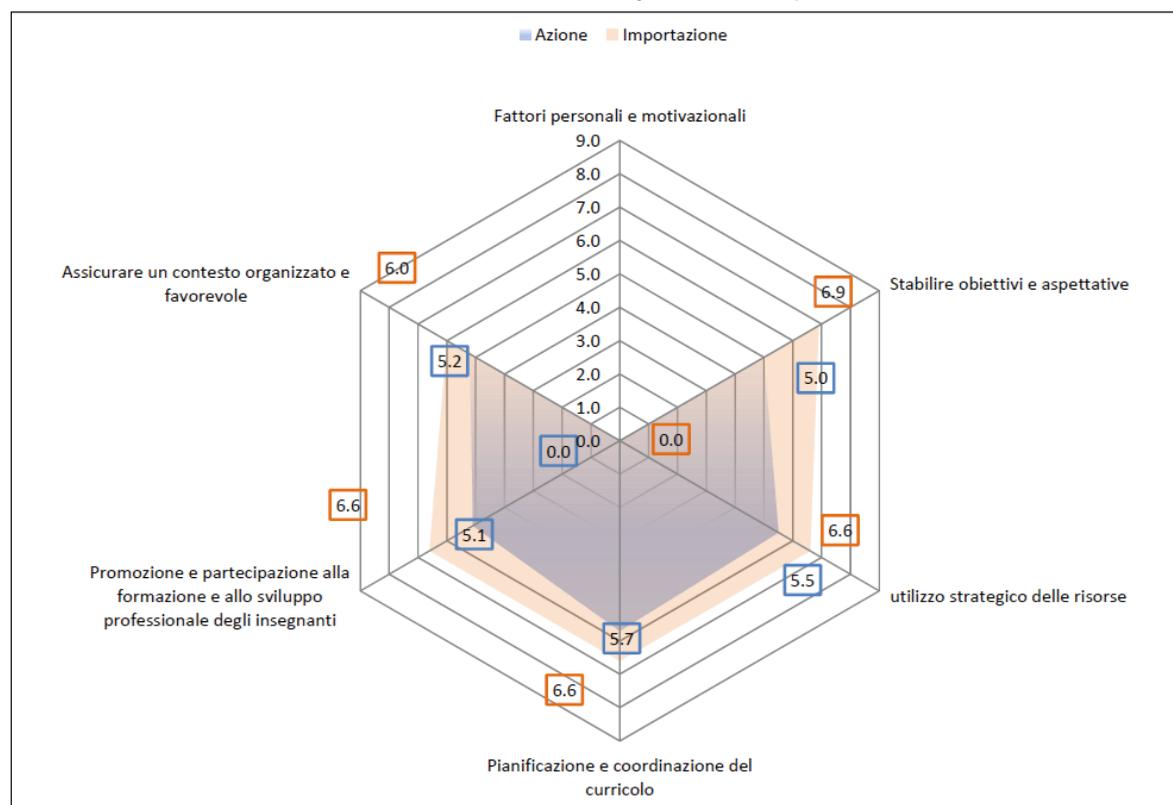


Fig. 3 - Esempio di grafico di report delle risposte dei docenti.

permette di vedere quanto le percezioni siano coerenti o differenti e questo permette di lavorare nella direzione di integrare il feedback da parte dei docenti nella percezione più generale che il DS ha della sua azione professionale. In Fig. 4 è riportato un esempio di grafico relativo a una delle dimensioni del questionario.

Fornire un report a base grafica permette di reificare le differenti percezioni e poterle usare come valore di riferimento e base della riflessione. Un'attività di coaching ha sempre la necessità di poter avere una base comune di riflessione che permetta di svolgere

un'attività riflessiva condivisa ma anche che possa permettere di stabilire obiettivi di cambiamento che abbiano un oggetto al quale fare riferimento.

La pandemia e il lockdown che ne è seguito hanno impedito una compiuta sperimentazione sul campo dello strumento, il report riportato sopra fa infatti riferimento a un numero contenuto di DS con i quali è stato possibile sperimentare. I prossimi passi previsti con il questionario Dual Focus riguarderanno il suo utilizzo in contesti di coaching e mentoring. Coerentemente con il nostro approccio non invasivo, offriamo le

Valutazione dell'azione - confronto DS e docenti

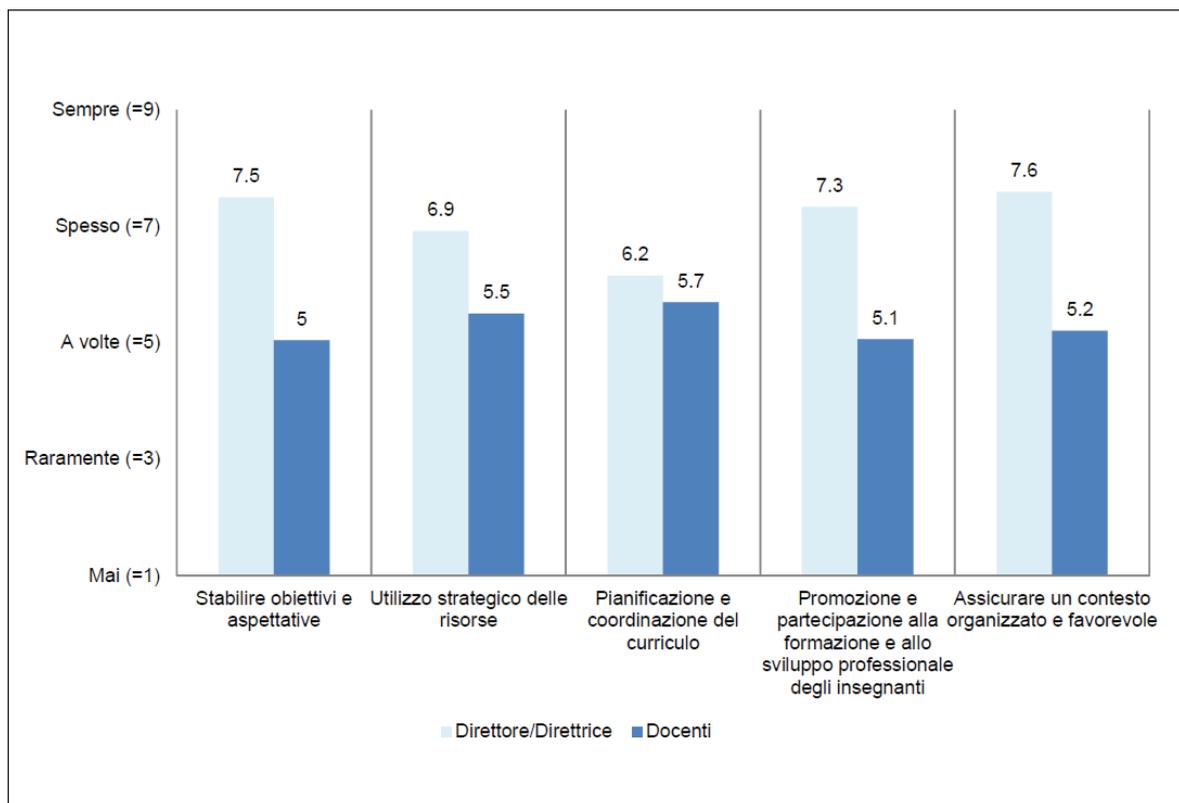


Fig. 4 - Confronto tra i valori del DS e i valori dei docenti.

seguenti scelte al gruppo di DS:

1. Non parteciperò
2. Risponderò al questionario solo per i DS, ma terrò i dati per me stesso
3. Risponderò al questionario per i DS e rifletterò sui risultati con un mentore
4. Presenterò il questionario anche agli insegnanti della mia scuola e rifletterò con un mentore
5. Presenterò il questionario anche agli insegnanti della mia scuola e rifletterò. Sono desideroso di condividere le informazioni all'interno di una comunità di apprendimento professionale a vari livelli possibili (personale, gruppo scelto di insegnanti, tutti gli insegnanti).

Malgrado l'attuale situazione contingente, che rende praticamente impossibili le sperimentazioni sul campo, la nostra prospettiva è comunque quella di riprendere le attività non appena le condizioni lo permetteranno. Intendiamo inoltre sviluppare ulteriormente lo strumento che consideriamo nel suo formato attuale definitivo. Al momento, stiamo usando le descrizioni di Tab. 2 come base per le scale secondarie, ma siamo consapevoli della necessità di una loro validazione, e questo sarà uno degli sviluppi di Dual Focus nei prossimi mesi.

## 9. Conclusioni

In questo articolo abbiamo descritto il processo seguito nello sviluppo del questionario Dual Focus per la valutazione formativa dei DS. Riteniamo che questo strumento soddisfi un bisogno nella scuola, poiché strumenti simili sono piuttosto rari e possono essere utili allo sviluppo della professionalità e delle capacità di leadership del DS. La sua duplice natura consente varie azioni: ad esempio, è possibile accompagnare il DS in una riflessione sulle differenze e/o somiglianze tra i suoi risultati della prima sezione, orientata alla personalità, e quelli presenti nella seconda parte del test, dove risulta il suo modo di agire all'interno della scuola. Oppure la sua autovalutazione può essere confrontata con il feedback degli insegnanti, cercando incongruenze e lavorando per migliorare la coerenza tra entrambi gli aspetti. Il fatto che nel processo di costruzione dello strumento siano stati coinvolti gli stessi DS è un punto chiave nella sua creazione. I vantaggi che abbiamo potuto individuare sono molteplici. Innanzitutto, questo processo ci ha permesso di includere nel questionario elementi di conoscenza situata. In secondo luogo, i DS sono più aperti verso qualcosa che sia stato sviluppato con la partecipazione dei loro colleghi. Ultimo ma non meno importante, è possibile confrontare quanto un DS fa (o gli piace fare) con l'importanza attribuita a queste azioni. Ciò che viene presentato in queste pagine è principalmente il processo di co-costruzione e validazione dello strumento. Allo stato attuale, i risultati ottenuti, anche tenendo conto delle limitazioni date dalla difficoltà

di ottenere campioni adeguati, confermano che Dual Focus ha dato esiti soddisfacenti e promettenti nel contesto di un processo di validazione che, a causa delle presenti condizioni legate alla pandemia da Covid 19, si è potuto sviluppare solo in modo parziale, ed è tuttora in corso. Siamo inoltre consapevoli del fatto che lo strumento è solo una parte di un quadro più ampio, che include i processi di coaching / mentoring sia per DS alle prime

esperienze, sia per dirigenti esperti, nonché, in prospettiva, lo sviluppo delle scuole come comunità di apprendimento professionale. Dual Focus può costituire un valido aiuto e un primo passo in questa direzione. Al di là dei potenziali utilizzi, si deve considerare come la sperimentazione sia stata ancora limitata e questo comporti una debolezza nelle analisi che possono essere condotte.

## Domande presenti nel questionario - versione DS

Ad ogni domanda al DS è chiesto di rispondere su due scale

### Domande relative agli atteggiamenti

Mi piace...

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

È importante?

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

1. Mettermi in gioco in attività nuove
2. Assumere il ruolo di leader
3. Tenere conto di critiche e suggerimenti
4. Ascoltare in modo empatico gli altri
5. Mettere a proprio agio chi mi sta attorno
6. Riflettere sulle conseguenze delle decisioni da prendere
7. Farmi in quattro per gli altri
8. Pormi obiettivi abbastanza impegnativi ma raggiungibili
9. Far prevalere le mie opinioni e i miei punti di vista
10. Cogliere critiche costruttive sul mio operato
11. Prendere in mano le situazioni
12. Evitare il conflitto in tutti i modi
13. Ascoltare i feedback delle altre persone
14. Evitare situazioni che potrebbero condurre a problemi
15. Prendere decisioni
16. Vivere l'imprevisto come occasione per cambiare
17. Verificare gli esiti delle decisioni che prendo
18. Portare a termine con successo ciò che ho iniziato

## Domande relative al modo di operare

Lo faccio ...

Per nulla – Poco – Abbastanza – Molto – Moltissimo

È importante?

Per nulla – Poco – Abbastanza – Molto – Moltissimo

1. Promuovo il rispetto reciproco nella scuola
2. Contribuisco a definire la missione attuale della scuola
3. Coinvolgo attivamente le famiglie in iniziative o progetti della scuola
4. Evito situazioni inconsuete
5. Mantengo rapporti proficui con gli uffici scolastici a livello territoriale e regionale
6. Stimolo gli insegnanti a differenziare il loro insegnamento in base alle caratteristiche degli allievi
7. Distribuisco compiti ed attività ai colleghi, lasciando loro la responsabilità di gestirli
8. Promuovo momenti di discussione con gli insegnanti su temi e problematiche di attualità in ambito educativo
9. Faccio in modo che la valutazione degli apprendimenti degli studenti sia svolta in modo accurato
10. Realizzo concretamente il mio progetto di sviluppo professionale
11. Cerco di portare a termine le innovazioni iniziate
12. Lascio un margine di flessibilità individuale a tutti i collaboratori (insegnanti, collaboratori amministrativi e scolastici) nell'implementazione delle novità
13. Agisco in modo che in questa scuola ogni allievo sia trattato con rispetto
14. Collaboro attivamente con agenzie formative esterne per la formazione continua degli insegnanti
15. Agisco per cambiare le situazioni
16. Mi impegno a far sì che le innovazioni che propongo tengano conto di quanto già si fa
17. Opero concretamente perché la scuola che dirigo sia una vera comunità educativa
18. Metto a disposizione dello staff le risorse (strutture, materiali) per incentivare iniziative volte al miglioramento scolastico
19. Pianifico e metto in atto iniziative tenendo conto delle condizioni dell'istituto
20. Quando propongo innovazioni, mi metto nei panni degli altri
21. Fornisco feedback ai miei insegnanti rispetto ai loro approcci didattici
22. Utilizzo le risorse a disposizione in modo efficace ed efficiente
23. Individuo procedure per il corretto uso di strutture e risorse, attrezzature e materiali
24. Verifico che la cultura della scuola tenga conto della prospettiva degli allievi
25. Mantengo un equilibrio tra la pianificazione di iniziative innovative (progetti, ecc.) e la pratica didattica corrente
26. Condivido con le famiglie i valori e gli obiettivi di fondo della scuola
27. Quando introduco innovazioni, cerco di evitare il conflitto in tutti i modi

28. Promuovo un ambiente d'apprendimento nel quale i docenti e gli altri operatori professionali conoscano gli allievi e si prendano cura di loro
29. Invito gli insegnanti a riflettere su come il loro modo di agire influenzi l'apprendimento degli allievi
30. Gli insegnanti si rivolgono a me per consigli e suggerimenti
31. In caso di problemi, prendo tempo e aspetto che le cose si risolvano autonomamente
32. Tengo conto dei risultati della ricerca educativa per progettare il miglioramento scolastico
33. Verifico che il tempo scolastico previsto per le varie attività sia utilizzato in modo efficiente
34. Utilizzo del tempo per pensare a iniziative volte al miglioramento della scuola
35. Coinvolgo gli altri in attività e progetti innovativi
36. Stimolo gli insegnanti ad adottare pratiche didattiche innovative
37. Mi adopero per far sì che la scuola sia ben organizzata
38. Sostengo e promuovo attivamente il miglioramento della pratica professionale dei miei insegnanti
39. Uso strategie efficienti per far rispettare le regole nella scuola
40. Pianifico e metto in atto iniziative tenendo conto delle condizioni dell'istituto
41. Mi adopero per reperire risorse aggiuntive per la scuola
42. Promuovo scambi con istituti scolastici che sperimentano progetti innovativi
43. Per innovare devo avere la situazione sotto controllo
44. Stimolo l'attivazione di gruppi di lavoro collaborativi fra insegnanti
45. Condivido con gli insegnanti la definizione degli obiettivi della scuola
46. Mi tengo aggiornato sugli aspetti giuridici relativi alla conduzione scolastica
47. Promuovo la collaborazione fra gli insegnanti
48. Promuovo un lavoro di rete fra i servizi che si occupano di allievi in difficoltà
49. Mi prendo il tempo necessario per ascoltare i miei insegnanti
50. Fornisco feedback ai miei insegnanti per orientarli al miglioramento
51. Tengo in debita considerazione ogni critica alle novità che propongo
52. Quando necessario, svolgo un ruolo di mediazione tra scuola e famiglia
53. Contribuisco in modo determinante a definire la visione della scuola per il futuro
54. Individuo responsabili per il corretto uso di strutture e risorse, attrezzature e materiali
55. Promuovo il miglioramento continuo della scuola che dirigo
56. Verifico in modo rigoroso gli esiti di iniziative innovative
57. Monitoro il raggiungimento degli obiettivi che la scuola si è data
58. Distribuisco equamente il carico di lavoro fra gli insegnanti, i collaboratori amministrativi e scolastici
59. Cerco di governare il cambiamento nella mia scuola in modo efficace
60. Sviluppo progetti per favorire una collaborazione tra l'istituto scolastico e la comunità
61. Presto attenzione a che gli obiettivi innovativi siano raggiungibili
62. Propongo iniziative volte a sviluppare un clima positivo fra il personale della scuola
63. Quando voglio introdurre cambiamenti nella scuola ne spiego gli obiettivi
64. Faccio in modo che l'istituto collabori regolarmente con altri istituti scolastici

## Bibliografia

---

- Alsbury, T., & Hackmann, D.** (2006). Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 37, 169-189.
- Altman, D. G.** (1999). *Practical statistics for medical research* (reprint 1999). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Ashby, F. G., Maddox, W. T., & Bohil, C. J.** (2002). Observational versus feedback training in rule-based and information-integration category learning. *Memory & Cognition* 30, 666-677  
<https://doi.org/10.3758/BF03196423>
- Avallone, F.** (1994). *Psicologia del lavoro: storia, modelli, applicazioni*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Bandura, A.** (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In *Preventing AIDS* (pp. 25-59). Boston: Springer.
- Bennis, W.** (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bennis, W., & Nanus, B.** (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Betoret, F.** (2009). Self efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68.
- Biesta, G.** (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Black, P., & Wiliam, D.** (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5.
- Bloom, B.** (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 68(2), pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burns, J.** (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Catano, N., & Stronge, J. H.** (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 379-399.
- Clarke, M., & Drudy, S.** (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 371-386.
- Covey, S.** (2007). Developing Tomorrow's Transformational Leaders Today. *The Transformational Leadership Report*.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C.** (2005). *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*. Abingdon: Psychology Press.
- Drath, W., & Palus, C.** (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Center for Creative Leadership.
- Duke, D.** (1992). Concepts of Administrative Effectiveness and the Evaluation of School Administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6 (2), 103-21.
- Eady, C., & Zepeda, S.** (2007). Evaluation, Supervision, and Staff Development under Mandated Reform. *The Rural Educator*, 28 (2).
- Ebmeier, H.** (1991). The development and field test of an instrument for client-based principal formative evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (3), 245-278.
-

- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New-York: McGraw-Hill.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (3), 407-417.
- Frederiksen, J. R., & White, B. J. (1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gaziel, H. (2008). Principals' Performance Assessment: Empirical Evidence from an Israeli Case Study. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (3), 337-351.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28 (3), 317-338.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8 (1), 23.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61 (7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). S. Francisco: John Wiley & Sons.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46 (2), 172 – 188.
- Haynes, G., Wikely, F., & Wragg, E. C. (2002). *Teacher appraisal observed*. London: Routledge.
- Hemphill, J. K. (1959). Job descriptions for executives. *Harvard business review*, 37(5), 55–67.
- Hogan, R., & Kaiser, R. (2005). What we know about leadership. *Review of general psychology*, 9 (2), 169-180.
- Holt, S., & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of business ethics*, 105 (1), 95-105.
- Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating Experienced Teachers. *Educational Leadership*, 58 (5), 48-51.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM)—an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (1), 65-88.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- Kirkpatrick, S., & Locke, E. (1995). Leadership: Do traits matter?. *Academy of Management Executive*, 5 (2), 48-60
- Kolb, D., Osland, J., & Rubin, I. (1991). *Organizational behavior: An experiential approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Washington, DC: American Psychological Association, 30, 60.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19 (4), n4.

- Leithwood, K., & Jantzi, D.** (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D.** (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10 (4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17 (2), 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79 (1), 464-490.
- Lewin, K.** (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Marsh, I., & Scott, A.** (1991). Staff appraisal: Lessons from United Kingdom industry? *The Vocational Aspect of Education*, 43 (2), 205-213.
- McClelland, D.** (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mintzberg, H.** (1983). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: Il Mulino.
- Moreno-Abril, O., Luna-del-Castillo, J., Fernández-Molina, C., Jurado, D., Gurpegui, M., Lardelli-Claret, P., & Gálvez-Vargas, R.** (2007). Factors associated with psychiatric morbidity in Spanish schoolteachers. *Occupational medicine*, 57(3), 194-202.
- Motowidlo, S.** (1992). *Leadership and leadership processes*. *Handbook of Industrial/Organisational Psychology*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Norberg, K.** (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and teacher education*, 16 (4), 511-519.
- Ostinelli, G.** (2019) *L@scuola1.0*. Bologna: Il Mulino.
- Ovando, M., & Harris, B.** (1993). Teachers' perceptions of the post-observation conference: Implications for formative evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (4), 301-310.
- Parylo, O., Zepeda, S., & Bengtson, E.** (2012). Principals' experiences of being evaluated: A phenomenological study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24 (3), 215-238.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H.** (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational Administration Quarterly*, 46 (2), 135-173.
- Rice, R.** (1978). Psychometric properties of the esteem for least preferred coworker (LPC scale). *Academy of Management Review*, 3 (1), 106-118.
- Robbins, S.** (2003). *Organizational Behavior: A Managerial and Organizational Perspective*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C.** (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, 41, 1-27. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Rogers, C.** (1945). Counseling. *Review of educational research*, 15, 155-163.
- Rogers, C.** (1946). Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1, 415-422.
- Sadler, D. R.** (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5 (1), 77-84.
- Scriven, M.** (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). New York: Rand Mc Nally.
- Stoll, L., & Louis, K.** (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Stufflebeam, D.** (1988). *The Personnel Evaluation Standards: How To Assess Systems for Evaluating Educators*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sugrue, C.** (2004). Revisiting teaching archetypes: identifying dominant shaping influences on student teacher's identities. *European Educational Research Journal*, 3 (3), 583-602.
- Thomas, A.** (1988). Does leadership make a difference to organizational performance?. *Administrative Science Quarterly*, 33 (3), 388-400.
- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.)**. (2011). *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25). Berlino: Springer Science & Business Media.
- Veroff, J.** (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54 (1), 1.
- William, D.** (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment*, 11 (3-4), 283-289.
- Winter, D. G.** (1992). Power motivation revisited. In C. Smith (Ed.) *Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yukl, G.** (1998). *The nature of leadership*. Upper Saddle River: Pearson Publishing.
- Yukl, G.** (2013). *Leadership in Organizations*, 9/e. Bengaluru: Pearson Education India.
- Zaleznik, A.** (1991), Leading and managing: understanding the difference, in M. Kets de Vries (Ed.), *Organizations of the Couch: Clinical Perspectives on Organizational Behavior and Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 97-119.