

DIREZIONE E SCUOLA

SUPPLEMENTO DI « SCUOLA ITALIANA MODERNA »
PER I DIRIGENTI SCOLASTICI

Estratto dal n. 1

EDITRICE LA SCUOLA - BRESCIA

Il dirigente scolastico e le sue esigenze formative

di Guido Contessa e Margherita Sberna

Nel decennio 1965-1975 il sistema scolastico italiano è stato oggetto di numerose indagini e riflessioni che ne hanno offerto una radiografia abbastanza completa. Tuttavia, gli attori maggiormente indagati sono stati gli insegnanti, gli studenti, a volte le famiglie, quasi mai i dirigenti.

L'ubriacatura antiautoritaria di quel decennio ha portato la gran parte dei ricercatori a considerare i dirigenti come realtà transitorie, inutili o addirittura dannose. I dirigenti scolastici hanno subito la più generale crisi del capo intermedio, vissuta in tutte le grandi organizzazioni. Schiacciati nel conflitto principale fra vertici e base, i capi intermedi hanno dovuto, dopo qualche timida resistenza, rassegnarsi ad un ruolo abdicatorio, al massimo strettamente burocratico e funzionariale.

Verso la fine degli anni '70 si è verificata un'inversione di tendenza generale, mediante la rivalutazione della professionalità, dell'efficienza, della responsabilità, prima nelle organizzazioni produttive poi nelle organizzazioni sociali. I capi intermedi si sono riconfigurati gradualmente come i gangli vitali delle grandi organizzazioni, e su di essi si sono nuovamente concentrate numerose aspettative di ruolo. Riaffermata la crucialità dei ruoli dirigenti, oggi si pone semmai la questione degli « stili » di direzione e della professionalità del dirigente.

Dei dirigenti delle scuole italiane sappiamo molto poco, mentre, vista la loro ritrovata importanza, sarebbe utile saperne di più. Non solo in termini sociologici (chi sono, da dove provengono, che età hanno, ecc.) ma anche in termini psicosociali (che aspirazioni hanno, come vedono il proprio ruolo, quali bisogni hanno, ecc.). Tutto questo lavoro dovrebbe interessare il Ministero o gli Istituti universitari. L'Arips, che è un'associazione privata, ha voluto buttare un sasso nello stagno, con un'indagine su misura delle sue possibilità. Così è stato preparato un questionario di 19 domande, somministrato per posta ai dirigenti delle province di Brescia e Mantova. L'indagine ha ottenuto 68 risposte, sicuramente significative per le aree in esame, se non per il territorio nazionale.

Non c'è qui lo spazio per commentare tutti i dati che il lettore troverà di seguito, ma qualche sottolineatura sarà utile.

Anzitutto *l'anzianità di servizio*. Il 47% degli intervistati presta servizio come dirigente da meno di due anni: il numero delle « reclute » è quindi molto alto. L'Amministrazione scolastica ha immesso recentemente molte risorse fresche nei suoi ranghi: ma come è avvenuta questa immissione? Attraverso quali meccanismi di selezione e con quali strategie formative?

Alla domanda 3) si chiedeva di scegliere, in un elenco, tre *motivazioni* determinanti per la scelta di questo ruolo. Alcune motivazioni indicate si possono considerare genericamente positive per l'insediamento in un ruolo di responsabilità, ma alcune fanno riflettere. Per esempio il 27,9% degli intervistati dichiara di essere stato mosso dalla « curiosità » ed il 16,1 dal « caso ». Quasi il 25% complessivamente indica una motivazione di *fuga dall'insegnamento sia pure con sfumature diverse* (« desiderio di cambiare il lavoro di insegnante divenuto logorante » 11,7%; « saturazione del rapporto coi bambini » 8,8%; « desiderio di cambiare il lavoro di insegnante ritenuto inadatto » 4,4%). Questi dati pongono con molta chiarezza il problema dei meccanismi di selezione del personale direttivo della scuola. Ma suggeriscono un dato ancora più inquietante: se un quarto dei dirigenti in servizio ha fatto questa scelta come fuga dall'insegnamento, quanti sono gli insegnanti in servizio che vorrebbero fuggire, senza averne l'occasione?

Approfondire questo dubbio potrebbe consentire una maggiore comprensione degli attuali livelli di motivazione del personale docente, dei tassi di assenteismo e dell'incidenza dei disturbi psicosomatici.

Con quali strategie formative vengono immessi i dirigenti nella scuola? Le risposte alla domanda 6) parlano da sole. Nei due anni precedenti la inchiesta, i dirigenti hanno speso circa 18,30 ore all'anno per la loro *preparazione specifica*.

Il panorama diventa confortante ed ottimistico quando arriviamo alla *percezione di sé* dei dirigenti. Il 76,4% si dichiara molto o abbastanza soddisfatto del lavoro svolto durante l'anno in corso. Il 76,2% dichiara di avere molto o abbastanza potere nella scuola. Circa il futuro del ruolo dirigente quasi il 60% si definisce fiducioso ed ottimista.

L'identikit del dirigente, come emerge dalla dom. 5), è sicuramente moderno ed innovativo: il 67,6% si considera un « organizzatore » ed il 66,1 un « animatore »; il 42,6% si definisce come « responsabile della scuola », il che fa bene sperare circa la disponibilità alla assunzione di un ruolo preciso. Solo il 14,7% si considera un « funzionario dello Stato » e solo il 5,8% un « insegnante più esperto »: due vecchie concezioni del dirigente che questa indagine segnala come largamente minoritarie.

Quali ostacoli incontra il dirigente e chi gli pone *maggiori problemi* quotidiani? La risposta in entrambi i casi è la stessa: gli insegnanti. Due osservazioni emergono dalle domande 10) e 11). La prima è che gli ostacoli maggiori al dirigente vengono posti da « atteggiamenti »: circa il 44% degli intervistati indica l'ostacolo principale nel « modo di porsi (atteggiamento) » dei ruoli limitrofi. Questo dovrebbe indicare la necessità per il dirigente di una solida professionalità nel trattamento appunto degli atteggiamenti. La seconda osservazione fa giustizia di una credenza diffusa secondo la quale i maggiori problemi ai dirigenti deriverebbero dalla democrazia scolastica. Solo il 10% ha indicato come fonte di problemi i genitori ed i vari consigli. Interessanti le risposte alla dom. 12 che chiedeva delle valutazioni comparate ai dirigenti. Richiesti di paragonare la propria scuola a quelle limitrofe, essi la valutano migliore, più innovativa (anche se di pochissimo) più efficiente, più concorde, più vivace e più integrata col territorio.

A parte il fatto curioso che gli intervistati lavorano tutti nella stessa zona, possiamo concludere che i dirigenti vivono un elevato senso di appartenenza ed un certo « orgoglio di scuola ».

Una situazione ancora primitiva, metodologicamente parlando, si presenta nei settori della *valutazione degli insegnanti e dell'efficienza della scuola*. Quasi tutte le risposte indicano metodi largamente soggettivi di valutazione, cioè sistemi personali ed intuitivi: in parte basati su opinioni dei dirigenti in parte su quelli degli insegnanti. Non arriva al 5% il totale dei dirigenti che sembrano attivare strumenti di valutazione più sofisticati.

Una contraddizione emerge nelle domande mirate a conoscere i livelli di *capacità dei dirigenti* in due aree precise rispetto alla domanda centrata sui bisogni formativi. Il 64,7% si dichiara molto o abbastanza preparato nel lavoro di coordinamento di piccoli o grandi gruppi, contro un 25% che si dichiara poco o niente preparato, ed un 10,3% che si definisce incerto. Malgrado ciò il 61,7% indica le « tecniche di conduzione di gruppo » come l'area più importante per il proprio *aggiornamento*, dopo l'area della « programmazione » indicata dal 67,64%. Come spiegare questa contraddizione? Si può ipotizzare che certe aree di competenza del dirigente siano così cruciali, che pochi intervistati ammettono di essere carenti. D'altro canto, per la loro crucialità, queste aree sono quelle che ispirano i bisogni formativi. Contraddizioni simili a quella indicata, si riscontrano anche nelle aree « tecniche di aggiornamento e formazione permanente » e « tecniche di verifica e valutazione ».

L'ultima domanda offre indicazioni interessanti circa la tipologia auspicata dai dirigenti per la loro formazione. Circa il 47% indica le sue preferenze per iniziative della durata da sei mesi ad un anno; il 38,23% auspica un impegno intorno alle 20 giornate; ed il 59% circa le desidera raggruppate a due o tre giorni per volta.

Quest'ultima domanda consente di valutare i dirigenti come una categoria assai più seria di quanto i tradizionali enti di formazione per il personale della scuola mostri di considerarli, offrendo loro solo corsetti e corsettini.

I primi dati della ricerca

1) Tipi di scuola

Dei dirigenti scolastici che hanno risposto al questionario:

20,5%	dirigono	scuole materne
47%		scuole elementari
30,9%		scuole medie inferiori
2,9%		scuole medie superiori
77,9%		scuole dell'obbligo.

Come si può notare la maggioranza dei dirigenti è impegnata in scuole dell'obbligo e solo una minima parte dirige scuole o istituti superiori.

2) Durata del servizio

da 0 a 2 anni:	47,50%
da 2 a 4 anni:	13%
da 4 a 8 anni:	14,7
da 8 a 15 anni:	19%
oltre 15 anni:	5,88%.

Dell'universo esplorato solo il 24,88% dirige una scuola da più di 8 anni, mentre il 60,05%, che rappresenta la maggioranza, si trova ad occupare questo incarico da non più di 4 anni.

Ci siamo chiesti se questo dato era rilevante. La durata del servizio poteva cioè essere un elemento importante per la determinazione delle risposte da dare?

La tabulazione dei dati sembra rilevare una larga uniformità nelle risposte fornite alle successive domande soprattutto per quanto riguarda la percezione del ruolo del dirigente scolastico che non sembra mutare con l'accumularsi dell'esperienza; e la percezione dei propri bisogni formativi che sembrano rimanere costanti in modo rilevante in particolare in alcune aree.

3) Motivazioni

Si potevano indicare un massimo di 3 motivazioni come determinanti della scelta fatta. I risultati sono i seguenti:

— desiderio di far carriera nella scuola	32%
— possibilità di orientare la scuola secondo le proprie idee	30,88%
— curiosità	27,9%
— miglioramento della posizione economica	22%
— valorizzazione della propria laurea	22%
— il caso	16,1%
— desiderio di aumento del prestigio personale	14,7%
— desiderio di cambiare il lavoro di insegnante divenuto ormai logorante	11,76%
— saturazione del rapporto coi bambini	8,8%
— desiderio di cambiare il lavoro di insegnante ritenuto inadatto	4,4%
— desiderio di potere	2,9%

Nelle nostre ipotesi avevamo classificato come motivazioni positive il desiderio di far carriera nella scuola e la possibilità di orientare la scuola secondo le proprie idee, perché le altre indicavano finalità o « moralmente » discutibili, o dovute a motivazioni di fuga da un ruolo precedentemente ricoperto.

Un dato da tener presente è quello riguardante il desiderio di potere che è dichiarato molto basso (2,9%).

4) Soddisfazione

— molto soddisfatti del lavoro svolto	17,6%		
— abbastanza soddisfatti	58,8%	—	POS. 76,4%
— incapace di esprimere un giudizio	8,8%		
— poco soddisfatti	11,76%		
— insoddisfatti	2,9%	—	NEG. 23,46%

La larga maggioranza si dichiara abbastanza o molto soddisfatta del lavoro che svolge. Poiché la soddisfazione è legata alle aspettative e alle motivazioni che si avevano prima di intraprendere la carriera dirigenziale, questo dato sembra testimoniare che tali aspettative e motivazioni hanno trovato risposta nella pratica quotidiana.

5) Identikit del dirigente scolastico

Si chiedeva di indicare le due principali caratteristiche del dirigente scolastico. Indichiamo qui di seguito i risultati che tracciano il profilo del dirigente scolastico come:

— organizzatore	:	67,6%
— animatore	:	66,1%
— responsabile della scuola	:	42,6%
— funzionario dello stato	:	14,7%
— insegnante più esperto	:	5,8%

Come si può notare il dirigente scolastico è ritenuto soprattutto un organizzatore ed un animatore (la differenza fra i due dati è dell'1,5%). A grande distanza vengono indicate le altre caratteristiche.

È da sottolineare che nessuno identifica il dirigente con il capo o il controllore degli insegnanti.

Questo dato pare confermare lo scarso desiderio di potere dichiarato nella risposta sulle motivazioni.

Confermerebbe altresì le difficoltà di verifica e di controllo in quanto ci si chiede chi dovrebbe verificare e controllare se non il dirigente.

6) *Formazione*

La domanda chiedeva di indicare le ore utilizzate per corsi di formazione o di aggiornamento finalizzati alla specializzazione nella direzione della scuola.

In media le ore dedicate a tali attività sono 10 nell'anno 1978; 27 nel 1979.

7 e 8) *Compiti maggiormente svolti nella realtà operativa e compiti che si vorrebbero svolgere*

Le graduatorie ottenute sono le seguenti:

REALTÀ	DESIDERIO
programmazione	1. programmazione
organizzazione	3. organizzazione
curare i rapporti tra persone e gruppi	4. curare rapporti con persone e gruppi
curare rapporti con istituzioni	5. stimolazione motivazione ins.
verifica	2. verifica
stimolazione motivazione ins.	6. compiti di supervisione ins.
compiti burocratici	7. curare rapporti con territorio
curare rapporti con territorio	8. curare problemi di strutture
compiti di supervisione ins.	9. rapporti con istituzioni
curare problemi di strutture	10. compiti burocratici
stabilire le norme della scuola	11. stabilire le norme della scuola

Nella graduatoria indicata sono evidenti le uguaglianze e le differenze fra i compiti realmente svolti e quelli che si desidererebbe svolgere.

In particolare possiamo sottolineare che le maggiori discrepanze ci sono riguardo alla verifica che si vorrebbe al 2° posto, ma che nella realtà si trova al 5°; ed alla supervisione degli insegnanti, desiderata al 6° posto e che nella realtà si trova al 9°.

Si vorrebbe invece dare meno spazio ai rapporti con le istituzioni (dal 4° al 9° posto) ed ai compiti burocratici (dal 7° al 10° posto).

Sembra qui evidenziarsi la prima discrepanza con quanto precedentemente

affermato riguardo al ruolo di capo e di controllore degli insegnanti da parte del dirigente scolastico.

È vero che l'item indicava la supervisione come aiuto ai singoli insegnanti nel loro lavoro e come promozione della loro formazione permanente, ma la verifica è una forma di controllo necessaria per qualsiasi tipo di programmazione o progettazione successivi.

Un altro aspetto da sottolineare riguarda il rapporto fra i compiti qui indicati ed i bisogni formativi.

La programmazione che è indicata al primo posto sia fra i compiti reali sia fra quelli desiderati, è al primo posto anche nella graduatoria indicante le aree in cui si sente maggior necessità di preparazione (18).

Sempre in questa graduatoria (18) fra le prime sei aree vengono indicate anche: le tecniche di conduzione di gruppo (correlate alla cura dei rapporti tra persone o gruppi); l'organizzazione; le tecniche di formazione permanente e di aggiornamento; le tecniche di verifica e di valutazione.

9) *Potere*

La domanda chiedeva di dichiarare quanto potere si riteneva di avere all'interno della scuola relativamente alla possibilità di influenzare, promuovere od ostacolare il lavoro.

— molto potere	:	13,2%	
— abbastanza potere	:	63%	— 76,2%
— non sanno dare un giudizio	:	10,29%	
— poco potere	:	11,76%	

Il 76,2%, larga maggioranza dei dirigenti, dichiara di percepirsi come abbastanza o molto dotato di potere all'interno della sua scuola. Ci sembra che questo sia un dato importante in rapporto sia alla motivazione che alla soddisfazione che risultano alte.

10) *Ostacoli*

In questa risposta dovevano essere evidenziati gli elementi che si ritenevano ostacolanti nello svolgimento del proprio lavoro.

Vengono indicati come ostacolanti nell'ordine:

1. - atteggiamenti degli insegnanti	:	19,37%
2. - limitazione legislativa	:	17,8%
3. - mancanza di tempo	:	17,27%
4. - impreparazione personale	:	14,65%
5. - clima della comunità scolastica	:	6,8%
6. - atteggiamenti della comunità esterna	:	6,28%
7. - atteggiamenti dei genitori	:	6,28%
8. - atteggiamenti del personale non insegnante	:	5,23%
9. - Provveditorato	:	3,14%

11) *Problemi*

Si dovevano qui indicare i 3 maggiori problemi:

1. - insegnanti singoli	:	25,15%
2. - ente locale	:	13,83%
3. - collegio docenti	:	13,2%
4. - genitori, personale non insegnante, consiglio di circolo o di istituto	:	10,06%
5. - Provveditorato	:	8,17%
6. - consiglio di classe o interclasse	:	5%
7. - studenti	:	2,5%

Se si esaminano comparativamente le risposte a queste due domande, balza subito evidente che gli insegnanti sono percepiti come gli elementi più ostacolanti e problematici rispetto a tutte le altre situazioni.

12) Questa domanda utilizzava come strumento il differenziale semantico. Esso ha qui lo scopo di indagare sugli atteggiamenti e sulle percezioni generali del dirigente nei confronti della scuola da lui diretta.

Questa tecnica prevede una scelta fra coppie antagoniste di aggettivi qualificativi, in questo caso sei, tendenti a focalizzare nell'insieme le caratteristiche della scuola.

L'ipotesi da noi fatta prevedeva il riscontro di sentimenti di iperestima da parte dei dirigenti nei confronti della propria scuola.

I risultati ottenuti sono i seguenti:

— migliore	65%
— innovativa	54,5%
— efficiente	72,5%
— concorde	62%
— vivace	66,5%
— integrata	62%

La valutazione positiva della propria scuola raggiunge il 64%. Come si può notare il più alto valore (72,5%) è relativo all'efficienza. Ma in quale modo essa è verificata? Alcune indicazioni in questo senso si possono trovare nei dati al n. 15).

Infine, il migliore al 65% indica l'esistenza di competizione fra scuole, visto che i questionari sono di province intere.

13) *Speranza/fiducia*

La domanda proponeva di completare quattro frasi aperte di cui la prima riguardava la possibile evoluzione del ruolo del dirigente scolastico: « nei prossimi 5 anni il lavoro del dirigente... »; la seconda la percezione di come si desiderava il prossimo futuro individuale: « fra 5 anni io... »; le altre due domande riguardavano il futuro dell'istituzione in cui il dirigente si trovava ad

operare: « gli organi collegiali dovranno... », « la scuola italiana nel prossimo futuro... ».

La maggior parte delle risposte-completamenti della prima frase aperta indicano speranza e fiducia nel futuro (60%); alcune frasi sono invece ambigue ed indicano incertezza (30%).

Ma solo il 10% delle risposte hanno un chiaro significato negativo di sfiducia.

I dati sono abbastanza simili per la seconda frase aperta:

— risposte indicanti fiducia-speranza	59,3%
— risposte ambigue o incerte	30,5%
— risposte indicanti sfiducia	10,1%

Le risposte alle due successive domande sono state suddivise a seconda che indicassero il desiderio che la scuola o le strutture rimanessero immobili col passare del tempo (stasi), o che criticassero costruttivamente, oppure, infine, che chiedessero evidentemente l'abolizione o il ritorno al passato.

Organi collegiali:

stasi	—
critica costruttiva	80,9%
critica distruttiva	19%
abolizione/ritorno al passato	—

La scuola italiana:

stasi	1,6%
critica costruttiva	91,5%
critica distruttiva	6%
abolizione/ritorno al passato	3%

14) Valutazione insegnanti

Si chiedeva se veniva adottato un particolare criterio di valutazione delle capacità degli insegnanti. Viene qui riportato in graduatoria l'elenco delle modalità utilizzate in questo ufficio.

1. - osservazione non sistematica in classe	25%
2. - conversazioni coi singoli insegnanti	16%
3. - controllo dei registri e di altri testi scritti	14,2%
4. - osservazione del funzionamento degli organi collegiali	7%
controllo della soddisfazione di genitori e studenti	7%
controllo degli obiettivi raggiunti	7%
5. - analisi delle strategie usate per raggiungere gli obiettivi	3%
6. - osservazione sistematica in classe	1,7%
osservazione della socialità negli organi collegiali	1,7%

Per quanto riguarda questi dati, sono da sottolineare soprattutto due aspetti della valutazione: la sua soggettività e la sua ingenuità.

La soggettività è determinata dal fatto che esiste un'unica persona che valuta il lavoro e che lo fa soprattutto utilizzando l'osservazione non sistematica, tecnica che può dare risultati più affidabili solo se usata con regolarità e sistematicità e corroborata da altre tecniche sussidiarie.

Inoltre va sottolineato un dato incongruente che appare in queste risposte rispetto a dichiarazioni precedenti relative all'identikit del dirigente. Al secondo posto nella presente graduatoria è posta la valutazione personale dell'insegnante.

Tale incongruenza rivela una discrepanza fra la percezione del ruolo del dirigente scolastico e l'effettivo svolgimento di tale mansione.

Per quanto riguarda l'ingenuità delle tecniche di valutazione, è importante sottolineare che esse vengono indicate fra le aree in cui è necessario l'aggiornamento.

15) *Valutazione efficienza della scuola*

Viene qui riportata la graduatoria dei sistemi di valutazione usati per questo specifico obiettivo:

1. - riunioni di programmazione-verifica	23,4%
2. - funzionamento degli organi collegiali	21,8%
3. - soddisfazione degli implicati nel processo educativo	15,6%
4. - osservazioni non sistematiche	14%
5. - confronto fra obiettivi e mete	7,8%
6. - dibattiti	6,2%
controllo dei risultati degli allievi	6,2%
7. - tests-questionari	3%
8. - osservazioni sistematiche	1,5%

Oltre alle osservazioni fatte nel commento alle risposte precedenti, si può da questi dati rilevare come non venga indicato come elemento da valutare relativamente all'efficienza della scuola il dirigente di essa che pure nell'identikit viene indicato come responsabile della scuola dal 42,6% dei compilatori del questionario.

Fra gli strumenti utilizzati per svolgere questo compito si può notare come si privilegino quelli legati alle capacità personali di osservare e di dedurre.

I dati qui esaminati sembrano però far riferimento ad una valutazione ottimistica poiché alcune tecniche di valutazione sono collegiali. E al terzo posto dell'elenco relativo alle maggiori fonti di problemi c'è il collegio docenti! (11).

16) *Capacità di coordinare i gruppi*

Si richiedeva un'autovalutazione nella capacità di coordinare il lavoro di gruppi grandi o piccoli:

— molto o abbastanza	64,7%
— incerti	10,29%
— poco o niente preparati	25%

Più avanti il 61,76% dei dirigenti indica quest'area al secondo posto fra i temi ritenuti più utili all'aggiornamento.

17) Valutazione - Iniziative - Formazione

Si chiedeva di autovalutarsi in base alle capacità di proporre o valutare proposte di aggiornamento o di formazione degli insegnanti.

— valutazione positiva di sé	70,58%
— valutazione negativa	11,76%
— incerti	16,17%

Queste risposte non vengono però confermate nell'item successivo che chiedeva di segnalare le aree in cui si sentiva maggiormente bisogno di aggiornamento o/e formazione. Infatti il 50% dei dirigenti indica al quarto posto nella graduatoria così ottenuta le tecniche di aggiornamento e formazione permanente.

18) Aree maggiormente indicate per formazione e/o aggiornamento

Rispetto a questo argomento si è già detto molto correlando questi dati ad altri precedenti:

1. - programmazione	67,64%
2. - tecniche di conduzione di gruppo	61,76%
3. - organizzazione	58,82%
4. - tecniche di aggiornamento e formazione permanente	50%
5. - tecniche di verifica e di valutazione	45,58%
6. - problemi giuridici ed amministrativi	30,88%

A queste, che sono le aree maggiormente segnalate, seguono l'animazione, tecniche di ricerca sociale, docimologia, ecc.

Si può aggiungere che le esigenze segnalate confermano l'identikit del dirigente e la percezione del suo ruolo.

19) Durata

Per quanto riguarda la durata di un eventuale corso di formazione/aggiornamento, le preferenze vanno da un periodo di un anno, 26,47%, e, subito dopo, a sei mesi, 20,58%.

Il corso dovrebbe essere preferibilmente di 20 giornate, 38,23%, raggruppate in 2-3 giorni, 58,88%, alla volta.

Questi ultimi dati sono interessanti in quanto testimoniano da una parte la superfluità dei corsi/seminario di 3 giorni e dall'altra la disponibilità personale dei dirigenti che si rivela superiore a quanto spesso dichiarano gli organi competenti.