

Progettare un modello formativo efficace e sostenibile per i Dirigenti Scolastici italiani

di Chiara Giunti

1 Obiettivi

Il mio contributo al progetto di ricerca “Reti professionali, modelli formativi e profilo del Dirigente scolastico” si inserisce all’interno del quadro di ricerca del mio Dottorato in Ingegneria dell’Informazione. La mia attività si è concretizzata nella ricognizione dello stato dell’arte della letteratura internazionale sulle esperienze di formazione professionale dei capi d’istituto. Obiettivo dell’attività è stata la raccolta di dati quantitativi e qualitativi relativamente alle strategie didattiche e agli interventi formativi maggiormente diffusi e più efficaci.

L’analisi sistematica della letteratura ha permesso di costruire una tassonomia di modelli formativi. All’interno di questa tassonomia sono stati individuati quattro modelli formativi che la letteratura internazionale ha ritenuto maggiormente efficaci per la formazione professionale dei Dirigenti scolastici.

Obiettivo finale della ricerca sarà l’individuazione dell’alternativa migliore per il contesto italiano. Il modello potrà essere elaborato e sperimentato con i Dirigenti scolastici italiani che operano nel contesto del movimento culturale Avanguardie Educative.

Avanguardie Educative è un movimento di innovazione nato nel 2014 da un’azione congiunta di Indire e un gruppo di 22 scuole con lo scopo di trasformare il modello organizzativo e didattico della scuola. Attualmente hanno aderito al movimento 507 scuole che stanno sperimentato forme di innovazione didattica. Il numero delle scuole candidate a far parte del movimento è in costante crescita. Un percorso di assistenza/coaching è attualmente previsto per le nuove scuole. Un’azione di accompagnamento interamente dedicata ai Dirigenti scolastici delle scuole aderenti è però assente. Da qui la necessità di elaborare un modello formativo coerente con i bisogni dello scenario offerto dalle Avanguardie Educative.

La progettazione del modello di formazione e accompagnamento è attualmente in fase di definizione. Tecniche di analisi multicriteriale saranno utilizzate per la scelta tra le quattro alternative. In coerenza con i principi che regolano il movimento Avanguardie Educative, la progettazione del modello di formazione e accompagnamento seguirà una logica bottom-up.

2 Fase I: Systematic review

2.1 Metodologia

Lo stato dell'arte della letteratura è stata effettuata utilizzando tecniche codificate per la realizzazione di systematic review. La prof.ssa Maria Ranieri del Dipartimento di Scienze della Formazione di Firenze ha guidato l'applicazione del metodo, e ha seguito le fasi di ricerca, selezione, estrazione e sintesi delle informazioni. Al fine di rendere la strategia di ricerca replicabile e scientificamente rilevante, abbiamo valutato indispensabile ricorrere a criteri di ricerca rigorosi e trasparenti con l'obiettivo di presentare un processo di revisione ben definito, sistematico e replicabile.

Il primo passo per affrontare una revisione sistematica è stata la formulazione di una domanda di ricerca che esplicitasse i nostri obiettivi conoscitivi e che indirizzasse l'analisi della letteratura in modo preciso ed esplicito. Partendo dalla domanda "Quali sono i modelli formativi più efficaci per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici?", abbiamo scandagliato la letteratura internazionale al fine di individuare evidenze empiriche circa: le tipologie di modelli formativi e le strategie didattiche maggiormente diffuse a livello internazionale, gli interventi formativi più efficaci, l'impiego delle ICT nella formazione dei Dirigenti scolastici.

Per quanto riguarda l'intervallo temporale, abbiamo deciso di collocare la nostra review all'interno dell'ultimo decennio che ha visto il crescente interesse da parte della letteratura internazionale e delle politiche educative per le funzioni del capo d'istituto e lo sviluppo del suo profilo professionale.

Per quanto riguarda le tipologie di pubblicazione incluse nella review, ci siamo orientati esclusivamente verso studi empirici e abbiamo incluso non soltanto articoli scientifici pubblicati su riviste accademiche e sottoposti a peer review ma anche atti di convegni peer reviewed, rapporti di ricerca, tesi di dottorato, rapporti tecnici e pubblicazioni interne a enti e organizzazioni pubbliche e private. La scelta di includere anche la letteratura grigia è nata dalla necessità di non trascurare esperienze formative che spesso non trovano documentazione in articoli scientifici.

Per la scelta delle sorgenti di dati da impiegare per la review, così come per altre decisioni procedurali, ci siamo ispirati al lavoro di Ranieri e Manca (2013). La strategia di ricerca si è indirizzata verso un'indagine non limitata a una sola banca dati. Sono stati individuati tre database internazionali su cui abbiamo condotto ricerche in parallelo: ERIC (Education Resources Information Center), Scopus (SciVerse) e Web of Knowledge (Thomson Reuters).

Abbiamo infine utilizzato Google Scholar come motore di ricerca per la letteratura grigia. Tale procedura ha restituito spesso risultati duplicati ma ha permesso un più approfondito confronto tra le fonti.

Infine, la nostra ricerca nella letteratura internazionale è stata condotta in lingua inglese tramite l'individuazione di parole chiave declinate in varie combinazioni tramite gli operatori booleani.

Complessivamente, i tre database e il motore di ricerca hanno fornito 232 occorrenze (ERIC, 81 studi; Scopus, 45 studi, Web of Knowledge, 32 studi; Google scholar, 74 studi).

Le decisioni sulla rilevanza dei 232 contributi individuati si sono basate su un'accurata lettura dei titoli e degli abstract. Ben 154 studi sono stati esclusi in quanto out of topic rispetto alla domanda di ricerca. Sono stati quindi eliminati i dati duplicati emersi dai diversi database (9 studi) e sono stati aggiunti 10 studi individuati tramite i suggerimenti provenienti da contatti personali, dalla lettura di bibliografie, dalla consultazione di pagine web e dall'hand searching su riviste specialistiche.

Complessivamente la nostra review ha, quindi, individuato 78 studi pertinenti alla domanda di ricerca che sono stati letti integralmente.

Ispirandosi alla lettura di Newman e Elbourne (2004), abbiamo predisposto una lista di categorie e sotto-categorie che hanno costituito la griglia di lettura, valutazione e sintesi della letteratura selezionata. Dalla griglia di lettura sono stati esclusi 27 studi teorici che non riportavano i dati di esperienze formative concrete. Il numero finale degli studi selezionati per essere inseriti nella griglia è stato quindi 52.

La revisione sistematica della letteratura è stata completata a fine dicembre 2015, nel corso del 2016 i dati sono stati analizzati sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.

2.2 Risultati e discussione

Partendo dallo schema di analisi sopra citato, abbiamo costruito due tabelle analitiche di riepilogo nelle quale sono stati inseriti i dati aggregati dei 52 studi infine selezionati (Fig. 1 e Fig. 2).

La tabella 1 sintetizza le caratteristiche principali degli studi relativamente a: anno di pubblicazione, area geografica, contesto, obiettivi. La tabella 2 è dedicata invece alle strategie didattiche e alle modalità formative descritte negli studi presi in esame. Le due tabelle, combinando numericamente e statisticamente i dati raccolti, permettono una lettura quantitativa della letteratura selezionata.

Category	Subcategory	No. of studies	%
Year	2005	1	1,92%
	2006	2	3,85%
	2007	2	3,85%
	2008	3	5,77%
	2009	1	1,92%
	2010	7	13,46%
	2011	4	7,69%
	2012	6	11,54%
	2013	11	21,15%
	2014	10	19,23%
	2015	5	9,62%
No. of studies		52	100%
Geographical area	Europe	13	25,00%
	North America	24	46,15%
	South America	0	0,00%
	Middle East	0	0,00%
	Asia	7	13,46%
	Africa	5	9,62%
	Oceania	3	5,77%
No. of studies		52	100,00%
Setting	Induction training - beginning principals (zero to two years)	24	46,15%
	Professional development - intermediate experienced and very experienced principals (>3 years)	9	17,31%
	Both	19	36,54%
No. of studies		52	100,00%
Aims	Evaluating the efficacy of a training program/methodology	46	88,46%
	Analysing the training needs	6	11,54%
No. of studies		52	100,00%
Research method	Mixed-method approach	11	21,15%
	Quantitative approach	7	13,46%
	Qualitative approach	34	65,38%
No. of studies		52	100,00%

Descrizione degli studi: anno di pubblicazione, area geografica, contesto, obiettivi,

Come emerge da una prima lettura della tabella 1 (Fig. 1), le ricerche si concentrano in Nord America (24 studi; 46,15%) e in Europa (13 studi; 25%). Volendo fornire informazioni più dettagliate relativamente a questi due paesi (dati non inseriti in tabella), le distribuzioni percentuali più rappresentative sono le seguenti: USA 42,31%, (22 studi), Canada 3,85% (2 studi), Regno Unito 9,62% (5 studi), Cipro 7,69% (4 studi), Germania 5,77% (3 studi). Nessuno studio italiano è stato individuato.

Per quanto riguarda l'anno di pubblicazione, gli studi si concentrano tra il 2010 e il 2015. Come abbiamo visto, sono questi gli anni in cui importanti indagini condotte a livello internazionali hanno restituito dati importanti sulla formazione dei capi d'istituto e sulla loro esperienza di lavoro. In questo intervallo temporale si è registrato un crescente interesse verso la qualità della dirigenza scolastica che ha favorito il fiorire di ricerche empiriche sulle modalità di formazione dei capi d'istituto.

Per quanto riguarda il contesto di riferimento, circa la metà degli studi (24 studi; 46,15%) tratta della formazione iniziale dei Dirigenti scolastici, soltanto 9 studi si occupano della sola formazione in servizio (17,31%), mentre 19 studi (36,54%) affrontano entrambi gli ambiti di formazione. Il dato è spiegabile alla luce delle politiche educative internazionali che normano la formazione iniziale dei capi d'istituto. In molti paesi europei e extraeuropei, la

normativa prevede infatti una formazione specifica per ricoprire la funzione dirigenziale, e anche certificazioni che attestino il soddisfacimento di determinati requisiti. La formazione può svolgersi prima dell'entrata in servizio, oppure nel corso delle procedure di reclutamento, oppure nel corso del primo anno o dei primi anni che seguono la nomina. Si tratta perlopiù di programmi nazionali ma anche di programmi sponsorizzati da organismi indipendenti non governativi (accademie, scuole, università, ecc.), entrambi comunque finalizzati a fornire al futuro capo di istituto o al neoassunto le competenze necessarie alla sua nuova funzione. Diversamente, lo sviluppo professionale continuo dei Dirigenti scolastici non è un punto di così alta attenzione nelle politiche educative internazionali.

Sempre facendo riferimento alla tabella, per quanto riguarda il metodo di ricerca adottato, la maggior parte degli studi sono stati condotti con approccio qualitativo (34 studi; 65,38%), pochi gli studi quantitativi (7 studi; 13,46%), e pochi gli studi condotti con metodo misto (11 studi; 21,15%). L'approccio qualitativo è il metodo di ricerca privilegiato per la valutazione dell'efficacia di un modello formativo, obiettivo della quasi totalità dei contributi presi in esame (46 studi; 88,46%). Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca impiegati, per la raccolta dei dati le ricerche si appoggiano a più di uno strumento. Nella maggior parte degli studi analizzati i ricercatori hanno impiegato, in maniera combinata, osservazioni e interviste semi-strutturate, questionari standardizzati a risposte aperte, studi di caso, focus group.

Spostandoci sulla tabella 2 (Fig. 2), per quanto riguarda le strategie didattiche e le modalità formative presentate negli studi presi in esame (*Learning approach* e *Learning mode*), i dati testimoniano che alcuni approcci didattici hanno trovato una bassissima applicazione nei contesti da noi esaminati.

Category	Subcategory	No. of studies	%
Learning approach	Content delivery (University courses)	3	5,77%
	Autonomous and informal learning	4	7,69%
	Collaborative/cooperative learning	4	7,69%
	Mentoring /Coaching /Modeling	17	32,69%
	Self-assessment/reflection and planning	7	13,46%
	Experiential learning (simulation/practice/case studies)	2	3,85%
	Multi-phased and integrated/combinated approach	15	28,85%
No. of studies		52	100,00%
Learning mode	Face-to-face	24	46,15%
	E-learning	3	5,77%
	Blended learning	20	38,46%
	Not specified	5	9,62%
No. of studies		52	100,00%

Descrizione degli studi: strategie didattiche e modalità formative

In particolare, soltanto quattro studi hanno riportato esperienze di apprendimento informale (7,69%), due studi documentano metodologie esperienziali (3,85%), tre studi descrivono corsi universitari (5,77%), quattro studi documentano forme di apprendimento

collaborativo o cooperativo (7,69%), sette studi attestano esperienze di autovalutazione, riflessione e pianificazione (13,46%). La quasi totale mancanza di documentazione di esperienze di apprendimento informale si spiega alla luce della tabella precedente che colloca la metà dei nostri studi nel contesto definito e istituzionalizzato della formazione iniziale dei Dirigenti scolastici. Per quanto riguarda invece la bassa distribuzione percentuale relativa alle metodologie esperienziali, ai metodi basati sull'autovalutazione, riflessione e pianificazione e ai percorsi universitari, dagli studi emerge che tali metodologie, benché raramente oggetto unico di studi empirici, trovano spazio all'interno di programmi formativi multi-metodo e multi-fase verso cui si orienta il 28,85% (15 studi) della letteratura presa in esame. I percorsi formativi multi-metodo e multi-fase privilegiano infatti un approccio combinato in cui diverse strategie didattiche si alternano e si integrano. In particolare, negli studi analizzati, tali percorsi comprendono: workshop e seminari, corsi universitari, sessioni di coaching/mentoring, attività collaborative, bilancio delle competenze, simulazioni, studi di caso, problem solving, networking, tirocinio.

Un dato molto interessante è la distribuzione percentuale delle esperienze formative di coaching e mentoring che vengono trattate in ben 17 studi (32,69%). Nella maggior parte di essi (10 studi) le esperienze di mentoring e coaching sono applicate alla formazione iniziale dei Dirigenti scolastici, prima della loro entrata in servizio o nel corso dei primi anni che seguono la loro nomina. Soltanto 2 studi hanno come target lo sviluppo professionale continuo dei capi d'istituto. Infine, 5 studi si rivolgono sia ai Dirigenti scolastici neofiti che ai Dirigenti scolastici con maggiore esperienza. Il coaching e il mentoring sono infatti associati a un apprendimento *on the job* e ciò li rende particolarmente funzionali alle esigenze formative e professionali dei capi d'istituto, in particolare nelle fasi di inserimento lavorativo del Dirigente neofita.

Infine, sempre con riferimento alla tabella 2 (Fig. 2), per quanto riguarda le modalità formative (*Learning mode*), gli studi presi in esame sembrano privilegiare sia la formazione in presenza (24 studi, 46,15%) che forme miste (20 studi, 38,46%), mentre la distribuzione percentuale relativa alla erogazione della formazione esclusivamente a distanza risulta essere molto bassa (3 studi, 5,77%). Anche questo dato è facilmente spiegabile alla luce delle già viste distribuzioni percentuali relative alle esperienze formative di coaching e mentoring (17 studi, 32,69%) e alle metodologie multi-metodo/multi-fase (15 studi, 28,85%). Le relazioni di coaching/mentoring si attuano, infatti, principalmente in presenza, mentre le strategie multi-metodo necessitano di modalità formative miste in cui la formazione a distanza si combini e si avvicini con quella in presenza.

Sintetizzando, i risultati quantitativi descritti nelle due tabelle evidenziano che il principale interesse delle politiche educative nazionali è rivolto alla formazione in entrata dei Dirigenti scolastici neoassunti. Circa la metà degli studi da noi selezionati si occupa, infatti, della formazione iniziale dei capi d'istituto e, come abbiamo visto, sono coerenti con questo target le distribuzioni percentuali più rappresentative relative alle strategie didattiche e alle modalità formative. Si tratta principalmente di programmi nazionali costruiti su sistemi multi-fase e multi-metodo in cui strategie trasmissive si combinano con metodologie attive fondate sull'interazione e l'azione pratica. Molti studi, in seguito alle analisi di gradimento, mettono però in evidenza criticità e limiti dei tali programmi (Bush T. et al., 2011; Nicolaidou

M. e Petridou A., 2011; Wilson M. e Xue X., 2013). In particolare, denunciano l'assenza di reali forme di apprendimento contestualizzato e situato indirizzate verso compiti autentici e sperimentazione attiva (Michaelidou A. e Pashiardis P., 2009; Zachariou A. et al., 2013).

Una raccomandazione che emerge dagli studi presi in esame è l'attenzione da porre alla fase di reclutamento di nuovi capi d'istituto, i cui criteri variano enormemente all'interno del panorama internazionale (Cowie M. e Crawford M., 2008, Cowie M. e Crawford M., 2009; Hilliard A. T., 2015; Russell e Sabina, 2014). Gli studi analizzati enfatizzano l'importanza di selezionare e formare, tramite piani di successione dirigenziale, professionisti che possano garantire la qualità al servizio scolastico. La fase di individuazione dei talenti, "get the right people on the bus", è presentata come un momento critico che deve essere guidato da ben definiti criteri o standard (Russell J. L. e Sabina L., 2014). Segue la fase di formazione in ingresso che dovrebbe fondarsi su strategie di apprendimento esperienziale, ovvero su processi che sviluppino conoscenza mediante l'osservazione, la riflessione e la successiva trasformazione dell'esperienza stessa (Kolb D., 1984). A tale proposito vengono descritte diverse strategie didattiche che spaziano dall'osservazioni partecipante o *shadowing* (McCulla N. e Degenhardt L., 2015), all'attivazione di progetti di ricerca-azione (Russell J. L. e Sabina L., 2014), all'uso dei video di pratica che soltanto recentemente hanno assunto un ruolo chiave all'interno dei programmi statunitensi per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici (Clark L.V., 2012).

In secondo luogo, gli studi presi in esame raccomandano di porre grande attenzione alla fase di inserimento dei Dirigenti neofiti all'interno dell'istituzione scolastica. L'introduzione alla nuova professione deve avvenire, infatti, in modo guidato e protetto, supportata da figure appositamente formate per una funzione di accompagnamento (Hilliard A. T., 2015). Come abbiamo visto, la letteratura selezionata presenta un'alta distribuzione percentuale relativa alle metodologie di modellamento (mentoring e coaching) attivate per la formazione iniziale dei Dirigenti scolastici (Barnett S. N., 2013; Enomoto E. K. e Gardiner M. E., 2006; Lochmiller C. R., 2014; Moorosi P., 2014; Rieckhoff B., 2014). Le pratiche di mentoring e coaching sono riconosciute a livello internazionale come aventi un ruolo chiave nel trasferimento delle competenze da dirigente esperto a neofita (Scott S., 2010) e nel favorire lo sviluppo personale e professionale dei Dirigenti scolastici. In particolare, alcuni studi (Aas M. e Vavik M., 2015; Boerema A. J., 2011; Moorosi P., 2014; Owen H., 2012; Smith A. A., 2007) mettono in evidenza l'efficacia delle due strategie di modellamento quando vengono attivate all'interno di un gruppo di pari che confrontano e condividono le proprie esperienze professionali. (M. e Vavik M., 2015; Smith A. A., 2007). Il percorso di sviluppo professionale dei capi d'istituto diventa quindi un'impresa insieme individuale, relazionale e collettiva in cui è enfatizzato il dialogo, lo scambio delle esperienze, la condivisione e la co-costruzione delle conoscenze.

Il tema del confronto tra pari all'interno di una comunità di apprendimento richiama le dinamiche di apprendimento informale e ci spinge a riflettere sul rapporto complementare esistente tra le due modalità di apprendimento. Gli studi da noi esaminati concordano nel considerare l'approccio informale un elemento cruciale nel determinare l'efficacia dell'intero processo formativo (Scott S., 2010). Tra le testimonianze di apprendimento informale particolarmente significative sono le esperienze di peer learning e le pratiche di

informal mentoring e coaching rivolte ai componenti meno esperti di una comunità di pratica professionale (Coleman M., 2010; Naicker I. e Naidoo S. V., 2014; Sauer & Richardson, 2015; Zhang & Brundrett, 2010).

Le comunità di pratica, benché ancora poco studiate dalla letteratura internazionale, giocano un ruolo fondamentale in tutte le fasi dello sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. Tali realtà si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni e svolgono la funzione di rottura nell'isolamento in cui i Dirigenti scolastici si trovano ad operare nel proprio agire quotidiano (Naicker I. e Naidoo S. V., 2014). Negli studi da noi selezionati, le comunità di pratica sono il luogo favorevole per attivare percorsi di riflessione sulla propria pratica professionale, per favorire il dialogo tra pari e condividere pratiche, per incentivare la solidarietà organizzativa relativamente a problematiche comuni (Coleman M., 2010).

Un'ultima considerazione riguarda le ICT e i nuovi spazi virtuali di apprendimento e di comunicazione offerti dalla rete. L'apporto delle nuove tecnologie si è rivelato fondamentale nelle esperienze formative da noi esaminate, in particolare nei programmi multi-metodo e multi-fase che prevedono una modalità di erogazione blended che alterna momenti in presenza e momenti online (Ford L. e Vaughn C., 2011). In questi contesti le ICT giocano un ruolo chiave, sia perché garantiscono una maggiore flessibilità al processo formativo (McCulla N. e Degenhardt L., 2015), sia perché favoriscono processi di apprendimento collaborativo tra pari e la nascita di dinamiche spontanee e di momenti informali di incontro tra i partecipanti (Nicolaidou M. et al., 2013; Owen H., 2012).

In conclusione, l'analisi della letteratura internazionale ha fornito i dati indispensabili per poter compiere valutazioni sull'efficacia di interventi formativi finalizzati allo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. Inoltre, ha permesso la costruzione di una tassonomia dei modelli formativi a cui attingere per progettare un modello formativo per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici italiani.

3 Fase II: Applicazione della metodologia di valutazione multi-criteriale AHP

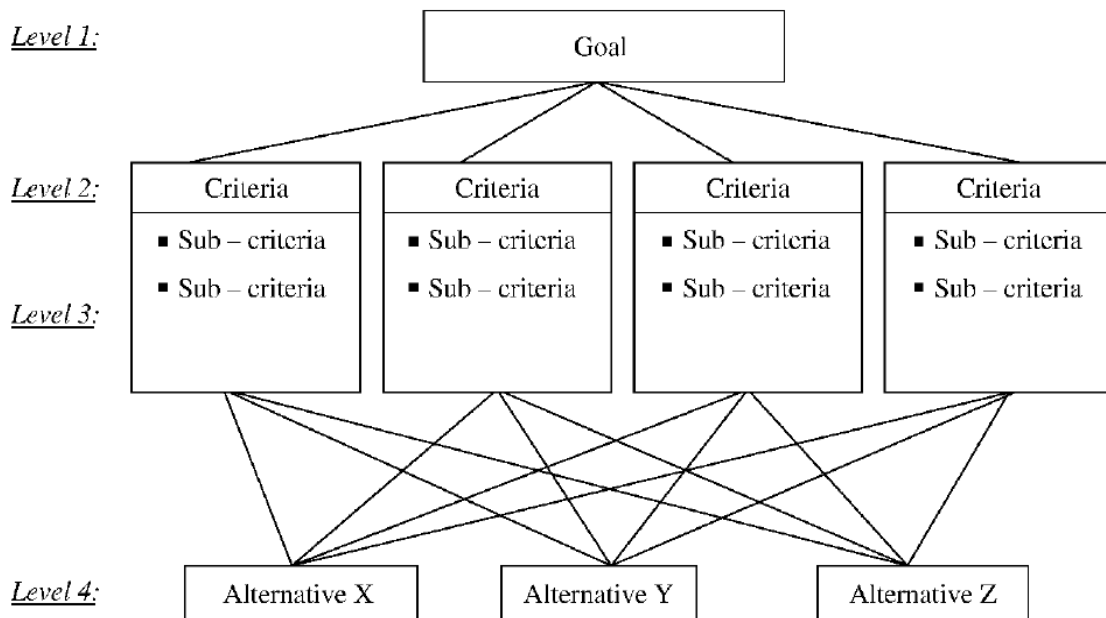
3.1 Metodologia

La revisione sistematica della letteratura ha fornito dati importanti per la costruzione di una tassonomia dei modelli formativi per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. All'interno di questa tassonomia quattro modelli di apprendimento sono stati individuati come più efficaci: modello esperienziale, modello centrato sulla costruzione della persona, modello socio relazionale.

Tra questi modelli andremo a individuare l'alternativa migliore per il nostro contesto di riferimento rappresentato dai Dirigenti scolastici che operano all'interno del movimento di innovazione "Avanguardie Educative".

Effettuare una scelta tra più alternative che risponda agli obiettivi definiti da uno scenario di riferimento, rappresenta un problema decisionale complesso. La metodologia che applicheremo sarà quella dell'Analisi Multicriteriale (AMC) che fornisce un'ampia famiglia di tecniche in grado di gestire il problema decisionale tenendo conto contemporaneamente di una molteplicità di aspetti, sia qualitativi che quantitativi, propri del problema oggetto dello studio. L'analisi multicriteriale favorisce la trasparenza e il controllo del processo decisionale, riducendo così i fattori di incertezza e di rischio.

Dopo uno studio delle diverse metodologie multicriteriali abbiamo valutato essere adatta al nostro scopo l'Analytic Hierarchy Process (AHP), una metodologia decisionale multicriteriale ideata dal matematico Thomas L. Saaty alla fine degli anni settanta e che da anni trova applicazione in campo sociale, politico, economico e tecnologico in quanto strumento in grado di fornire un approccio integrato al tema della valutazione della sostenibilità. Tale metodologia consente la scomposizione del problema in una opportuna gerarchia al fine di analizzare tutte le variabili decisionali e quindi di aggregare i risultati così ottenuti. In sintesi l'Analytic Hierarchy Process si sviluppa attraverso tre operazioni logiche: 1) strutturazione gerarchica: il problema oggetto di valutazione viene strutturato in forma gerarchica, ponendo al livello più alto gli obiettivi e nei livelli via via successivi i criteri, i sotto-criteri e le alternative; 2) giudizio comparativo: tutti gli elementi di ciascun livello vengono confrontati a coppie attraverso l'utilizzo di matrici di valutazione; 3) sintesi dei giudizi: si confrontano a coppie le alternative decisionali e i giudizi di comparazione vengono sintetizzati al fine di stilare un ordinamento delle alternative e selezionare l'alternativa migliore, o comunque più soddisfacente.



Analytic Hierarchy Process (AHP)

Per ridurre il rischio legato ad una valutazione singola e soggettiva più attori saranno coinvolti nel processo decisionale. Il processo decisionale sarà quindi inclusivo, caratterizzato dal coinvolgimento dei diretti portatori di interesse e costruito su una logica bottom-up. Selezioneremo un gruppo composto da 10-15 decisori scelti in base al criterio dell'expertise e che comprenderà Dirigenti scolastici del movimento "Avanguardie Educative", ricercatori universitari e ricercatori Indire, esperti noti nella comunità scientifica di riferimento. La letteratura raccomanda di suddividere il gruppo selezionato in più sottogruppi divergenti tra di loro per alcune caratteristiche al fine di ottenere un confronto, una dialettica, uno scambio di opinioni, conoscenze e punti di vista sul tema della ricerca.

Con l'ausilio di un questionario condurremo un'indagine Delphi in cui ogni decisore assegnerà i pesi ad ogni elemento di ciascun livello tramite un confronto a coppie. Dopo aver sintetizzato i risultati, a tutti i partecipanti sarà inviato un secondo ciclo di domande accompagnato dalla sintesi delle prime risposte. Il processo si ripeterà fino a ottenere una soluzione stabile con opinioni molto simili tra loro espresse dalla maggioranza degli esperti, in base alle quali è possibile attribuire i giusti pesi ai vari criteri, poi ai sotto-criteri e infine alle alternative. Il metodo sarà finalizzato al raggiungimento di una convergenza di opinioni e ad una soluzione finale condivisa.

Pubblicazioni

1. Giunti, C., Faggioli, M., M.C. Pettenati, Re, A., Cerini, G., Mon-ducci, V., Barca, D., Borsarini, M. (2015). *The new frontiers of Digital Collaboration in the professional training of non-teaching staff*. In: F. Falcinelli, T. Minerva, P.C. Rivoltella (cur.), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'E-Learning?* Convegno Sirem-Siel, Perugia, 13-15 Novembre 2014 (pp. 162-171). Reggio Emilia: Sle-L Editore (ISBN 978-88-9881-900-3).
2. Giunti, C., *La formazione professionale dei Dirigenti scolastici nel contesto internazionale: sintesi quantitativa di una revisione sistematica della letteratura*. Atti del convegno EMEMITALIA 2016 - Design the Future! Modena, 7-9 Settembre 2016 (in stampa) <https://www.conftool.net/ememitalia2016/sessions.php>
3. Giunti, C., *The most effective learning strategies and instructional models for school leaders' professional development: a review of recent researches*. 2nd PanHellenic Conference with International Participation, on Innovation in Education. Larisa, 21-23 Ottobre 2016 (in stampa) <http://synedrio.epek.gr/index.php/en/>

Bibliografia

Aas, m., Vavik, M. (2015). *Group coaching: a new way of constructing leadership identity?* School leadership & management, 35(3), 251-265.

Barnett, S. N. (2013). *Mentor principals' perceptions about a mentoring program for aspiring principals*. Ed.d. Dissertation, east tennessee state university.

Beatriz, p., deborah, n., & hunter, m. (2008). *Improving school leadership. Policy and practice* (vol. 1). Oecd publishing.

Boerema, A. J. (2011). *Challenging and supporting new leader development*. *Educational management administration & leadership*, 39(5), 554–567.

Bush, t., kiggundu, e., & moorosi, p. (2011). *Preparing new principals in south africa: the ace: school leadership programme*. *South african journal of education*, 31(1), 31–43.

Clark, I. V. (2012). *What leadership looks like: videos help aspiring leaders get the picture*. *Journal of staff development*, 33(6), 42–45.

Coleman, m. (2010). *Women-only (homophilous) networks supporting women leaders in education*. *Journal of educational administration*, 48(6), 769–781.

Cowie, m., & crawford, m. (2008). «being» a new principal in scotland, *journal of educational administration*, 200. *Journal of educational administration*, 46(6), 676–689.

Cowie, m., & crawford, m. (2009). *Headteacher preparation programmes in england and scotland: do they make a difference for the first-year head?* *School leadership & management*, 29(1), 5–21.

Enomoto, e. K., & gardiner, m. E. (2006). *Mentoring within internships: socializing new school leaders*. *Journal of school leadership*, 16(1), 34–60.

Ford, l., & vaughn, c. (2011). *Working together more than alone: students' evolving perceptions of self and community within a four-year educational administration doctoral cohort*. *Qualitative report*, 16(6), 1645–1668.

Hilliard, a. T. (2015). *Evaluating the principals' institute leadership development program*. *Merit research journal of business and management*, 3(4), 034-039,

Hallinger, p., & heck, r. H. (2010). *Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement?* *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654–678.

Kolb, d. (1984). *Experiential education: experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs, nj: prentice hall.

Lochmiller, c. R. (2014). *Leadership coaching in an induction program for novice principals: a 3-year study*. *Journal of research on leadership education*, 9(1), 59–84.

Manca, s., & ranieri, m. (2014). *Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on facebook as a technology-enhanced learning environment*. Journal of computer assisted learning, 29(6), 487–504.

Mcculla, n., & degenhardt, l. (2015). *Journeys to school leadership. How action learning identified what participants valued in a year-long australian leadership development program centered on principles of good practice*. Educational management administration & leadership, 1–20.

Michaelidou, a., & pashiardis, p. (2009). *Professional development of school leaders in cyprus: is it working?* Professional development in education, 35(3), 399–416.

Moorosi, p. (2014). *Constructing a leader's identity through a leadership development programme: an intersectional analysis*. Educational management administration & leadership, 42(6), 792–807.

Naicker, i., & naidoo, s. V. (2014). *Is the whole more than the sum of its parts? A community of practice approach to leadership development of school principals*. Int j edu sci, 7(2), 289–298.

Newman, m., & elbourne, d. (2004). *Improving the usability of educational research: guidelines for the reporting of primary empirical research studies in education (the repose guidelines)*. Evaluation & research in education, 18(4), 201–212.

Nicolaidou, m., & petridou, a. (2011). *Echoing school leaders' voices in cyprus: a study of novice school leaders' perceptions regarding leadership professional development*. Professional development in education, 37(5), 721–740.

Owen, h. (2012). *Re-shaping professional learning and development for leaders and educators: the vpld one year on*. In I. G. Chova, a. L. Martinez, & i. C. Torres (a c. Di), *inted2012: international technology, education and development conference* (pagg. 3906–3916).

Paletta, a. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto iprase «leadership e processi di miglioramento nelle scuole»*. Iprase.

Rieckhoff, b. S. (2014). *The development of faith leadership in novice principals*. Catholic education: a journal of inquiry and practice, 17(2), 25–56.

Russell, j. L., & sabina, l. L. (2014). *Planning for principal succession: a conceptual framework for research and practice*. Journal of school leadership, 24(4), 599–639.

Saaty, t. L. (1988). *Multicriteria decision making - the analytic hierarchy process*. Planning, priority setting, resource allocation, rws publishing, pittsburgh.

Scott, s. (2010). *Pragmatic leadership development in canada: investigating a mentoring approach*. *Professional development in education*, 36(4), 563–579.

Smith, a. A. (2007). *Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place*. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 15(3), 277–291.

Wahlstrom, k. L., Louis, k. S., leithwood, k., & anderson, s. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The informed educator series. Educational research service*. Final report of research to the wallace foundation

Wilson, m., & xue, x. (2013). *School leader perspectives on leadership learning preparation and continuing professional development in the chinese province of fujian: an exploratory study*. *Educational management administration and leadership*, 41(6), 800–818.

Zachariou, a., kadji-beltran, c., & manoli, c. C. (2013). *School principals' professional development in the framework of sustainable schools in cyprus: a matter of refocusing*. *Professional development in education*, 39(5), 712–731.

