



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: gennaio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Teacher leadership: impact of a professional development intervention on the perspectives, beliefs, and challenges of teachers in managerial roles**

**Teacher leadership: impatto di un intervento di sviluppo professionale sulle prospettive, convinzioni e sfide dei docenti con ruoli manageriali<sup>1</sup>**

*di*

Valeria Di Martino

[valeria.dimartino@unipa.it](mailto:valeria.dimartino@unipa.it)

Università di Palermo

**Abstract:**

Teacher leadership plays a crucial role in encouraging active engagement of teachers in guiding and sharing responsibilities, not only enhancing organizational effectiveness but also significantly shaping their professional growth.

This paper aims to explore teachers' perception of obstacles, perceived barriers, and beliefs related to teacher leadership, with a specific focus on the change induced by an individual coaching intervention. For this purpose, a questionnaire, adapted from previously validated instruments in the

---

<sup>1</sup> Si ringrazia la Sezione Provinciale di ANDIS - Palermo, nonché i dirigenti e i docenti che hanno attivamente partecipato alla realizzazione della ricerca.

international literature, was administered to a sample of 48 teachers in managerial roles across 12 Sicilian schools. The results suggest the effectiveness of coaching in positively shaping teachers' perspectives and promoting an integrated vision of teacher leadership.

**Keywords:** coaching, leadership, professional development intervention, teacher leadership, teacher perception.

**Abstract:**

La teacher leadership assume un ruolo cruciale nell'incoraggiare l'attiva partecipazione degli insegnanti nell'orientare e condividere le responsabilità, non solo potenziando l'efficacia organizzativa, ma anche plasmando significativamente la loro crescita professionale.

Il presente contributo si propone di esplorare la percezione degli insegnanti nei confronti degli ostacoli, delle barriere percepite e delle convinzioni legate alla leadership dei docenti, con particolare attenzione al cambiamento indotto da un intervento di coaching individuale.

A tal fine è stato somministrato un questionario, adattato da strumenti precedentemente validati nella letteratura internazionale di riferimento, a un campione di 48 docenti ricoprenti ruoli di management in 12 istituti scolastici siciliani. I risultati suggeriscono l'efficacia del coaching nel modulare positivamente le prospettive dei docenti e promuovere una visione integrata della leadership degli insegnanti.

**Parole chiave:** coaching, leadership, intervento di sviluppo professionale, teacher leadership, percezioni dei docenti.

## 1. Introduzione

Nel contesto di una società in rapida evoluzione e di un sistema educativo sempre più complesso, in cui è decisamente aumentata la quantità di decisioni da assumere a livello di singola scuola, anche il ruolo dei docenti è profondamente mutato e in molti sono chiamati ad assumere nuove funzioni di leadership (Domenici, & Moretti, 2011; Ellerani, 2013; Harris, & Muijs, 2004; Lieberman, & Miller, 2011; Morini, 2022). Per comprendere meglio tali dinamiche di leadership è essenziale una riflessione continua sulla figura del docente nel promuovere una gestione efficace delle risorse umane e migliorare le prestazioni complessive dell'istituzione scolastica (Contreras, 2016; Moretti, 2014; Murphy, 2005; Paletta, 2020).

L'importanza della teacher leadership come elemento catalizzatore nella promozione dell'attiva partecipazione degli insegnanti e nell'orientare le responsabilità all'interno di un contesto educativo è ben documentata nella letteratura internazionale di riferimento (Harrison & Killion, 2007; Muijs, & Harris, 2003; Nguyen et al., 2020, York-Barr & Duke, 2004). La teacher leadership non solo contribuisce all'efficacia organizzativa, ma svolge un ruolo cruciale nel plasmare la crescita professionale degli insegnanti stessi, influenzando direttamente la qualità dell'istruzione erogata

(Kilag & Sasan, 2023; Shen et al., 2020), del clima scolastico e del benessere organizzativo (Allen et al., 2015; Gningue et al., 2022; Kelley et al., 2006; Murray & Christison, 2023).

La leadership docente può essere concettualizzata attraverso diverse prospettive (Salvadori, 2021), ma è fondamentale considerarla come un processo collaborativo e condiviso, in cui gli insegnanti assumono un ruolo attivo nella guida delle dinamiche scolastiche (Morini, & Nencioni, 2022). Nella sua definizione più ampia, la teacher leadership comprende la capacità di influenzare i colleghi, di guidare innovazioni pedagogiche e di partecipare attivamente alle decisioni organizzative (Lambert, 2003; York-Barr & Duke, 2004). In particolare, il coinvolgimento di docenti con ruoli manageriali riveste un'importanza fondamentale, poiché essi giocano un ruolo di interfaccia tra la leadership scolastica formale e il corpo docente (Harris et al., 2019; Paletta, 2020).

In tale direzione, il presente contributo si propone di esplorare in modo approfondito la percezione degli insegnanti riguardo agli ostacoli, alle barriere percepite e alle assunzioni legate alla leadership docente, concentrandosi specificamente sul cambiamento derivante da un intervento di coaching individuale.

## **2. La leadership degli insegnanti: sfide percepite e assunzioni fondamentali**

Le percezioni dei docenti in merito agli ostacoli alla leadership rivestono un ruolo cruciale nell'analisi della dinamica organizzativa scolastica. Gli studi indicano che la percezione individuale degli insegnanti può influenzare significativamente la loro efficacia nel ricoprire ruoli manageriali (Harris et al., 2019). Fattori come la mancanza di risorse, la resistenza al cambiamento e le pressioni esterne possono costituire ostacoli significativi per la leadership docente (Leithwood et al., 2020). La ricerca di Robinson, Lloyd, e Rowe (2008) evidenzia come le percezioni negative degli insegnanti riguardo alla disponibilità di tempo, alle aspettative irrealistiche e alle sfide burocratiche possano minare la fiducia nella propria capacità di esercitare una leadership efficace.

Al di là degli ostacoli tangibili, è fondamentale esplorare anche gli ostacoli di natura psicologica e culturale che possono influenzare le percezioni dei docenti sulla propria leadership (Day et al., 2011). La paura del giudizio degli altri, la mancanza di sostegno da parte dei colleghi e la percezione di una cultura organizzativa poco inclusiva possono creare barriere significative (Hargreaves & Fink, 2006). L'interazione tra questi fattori psicologici e contestuali compone un quadro complesso che può ostacolare il pieno sviluppo delle competenze di leadership tra il corpo docente.

Le percezioni degli insegnanti sulle barriere alla leadership sono spesso interconnesse con il contesto educativo specifico e possono variare in base al livello di supporto organizzativo e alla cultura scolastica prevalente (Angelle, & DeHart, 2011; Zinn, 1997). Ad esempio, una mancanza di chiarezza nelle aspettative istituzionali o un deficit di risorse possono essere percepiti come ostacoli insormontabili per la leadership, portando a un declino del senso di autoefficacia.

Anche l'analisi delle assunzioni prevalenti sulla leadership degli insegnanti offre un quadro essenziale per comprendere le dinamiche organizzative e l'impatto di tali assunzioni sullo sviluppo professionale. Secondo Crowther e colleghi (2009), una delle assunzioni predominanti è che la leadership degli insegnanti debba essere intesa come un processo distribuito, contrapponendosi all'approccio tradizionale centrato sulla figura del dirigente scolastico. Tale prospettiva sottolinea l'importanza di una leadership diffusa tra i docenti, riflettendo la concezione di Lambert (2003) che vede la leadership come una pratica collettiva e condivisa. Questo paradigma favorisce la

collaborazione e la partecipazione attiva degli insegnanti nell'assunzione di responsabilità decisionali (York-Barr & Duke, 2004).

Parallelamente, Katzermeyer e Moller (2009) hanno contribuito a delineare un'altra assunzione chiave, ponendo l'accento sulla leadership degli insegnanti come catalizzatore per l'innovazione pedagogica. Questa prospettiva riconosce il ruolo cruciale che i docenti possono svolgere nell'indirizzare le pratiche educative verso approcci più efficaci e attenti alle esigenze degli studenti (Harrison & Killion, 2007). Tale assunzione si allinea con la visione di Lambert (1998), che concepisce la leadership degli insegnanti come un processo che coinvolge la capacità di influenzare positivamente le dinamiche pedagogiche e promuovere la riflessione professionale.

L'esplorazione delle assunzioni fondamentali sulla leadership degli insegnanti, come delineate da Crowther e colleghi (2009) e Katzermeyer e Moller (2009), si estende anche alla dimensione cruciale relativa all'apprendimento continuo e alla natura intrinsecamente apprendibile della leadership. Secondo queste prospettive, la leadership degli insegnanti è concepita come un processo dinamico, caratterizzato da un costante impegno nell'apprendimento e nella crescita professionale (Smylie et al., 2018).

In questo contesto, la comprensione approfondita delle percezioni degli insegnanti sugli ostacoli alla leadership insieme all'esplorazione delle relative assunzioni offre una base concettuale fondamentale per comprendere la leadership degli insegnanti come un fenomeno complesso e interconnesso e, al contempo, diventa essenziale per progettare interventi di sviluppo professionale che affrontino tali sfide in modo mirato e favoriscano un ambiente favorevole alla crescita e al consolidamento delle competenze di leadership docente.

### **3. Metodologia**

Il presente contributo presenta una parte dei dati quantitativi del progetto di ricerca triennale "Il coaching per lo sviluppo del Middle Management della Scuola", condotto in collaborazione tra l'Associazione ANDIS - Sezione provinciale di Palermo e il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Il riferimento è dunque ai dati quantitativi dei questionari somministrati nella prima annualità del progetto, prima e dopo l'intervento di coaching.

In questa sezione sarà dunque descritto il campione, l'intervento, gli strumenti, le modalità di raccolta e analisi dei dati.

#### **3.1 Partecipanti**

Nel corso della prima annualità della ricerca sono state coinvolte complessivamente 12 istituzioni scolastiche, di cui 10 istituti comprensivi e 2 istituti di istruzione superiore, situate a Palermo (N=8) e in provincia (N=4). All'interno di ciascuna istituzione scolastica, sono stati designati quattro docenti detentori di responsabilità di middle management, configurando, pertanto, un campione composto da un totale di 48 partecipanti. La distribuzione di genere tra i partecipanti è risultata prevalentemente femminile, con una percentuale dell'85.1%, mentre l'età media si è attestata a 49.5 anni (DS=6.34).

In relazione al livello di istruzione, i partecipanti manifestano una diversificazione nei titoli conseguiti, con il 21.3% semplicemente in possesso di un diploma, il 46.8% laureato a livello

magistrale o vecchio ordinamento, l'8.5% con una specializzazione, il 12.8% ha conseguito un master e il 10.6% un dottorato di ricerca.

Per quanto concerne l'esperienza lavorativa, i partecipanti vantano un'esperienza complessiva nel ruolo di docente pari a 19.91 (DS=8.27) anni, di cui mediamente 11.89 (SD=7.66) anni nella scuola attuale e 6.91 (SD=3.03) anni in ruoli scolastici manageriali.

Le posizioni ricoperte dai docenti nell'ambito del middle management sono diversificate, come riportato in Figura 1.

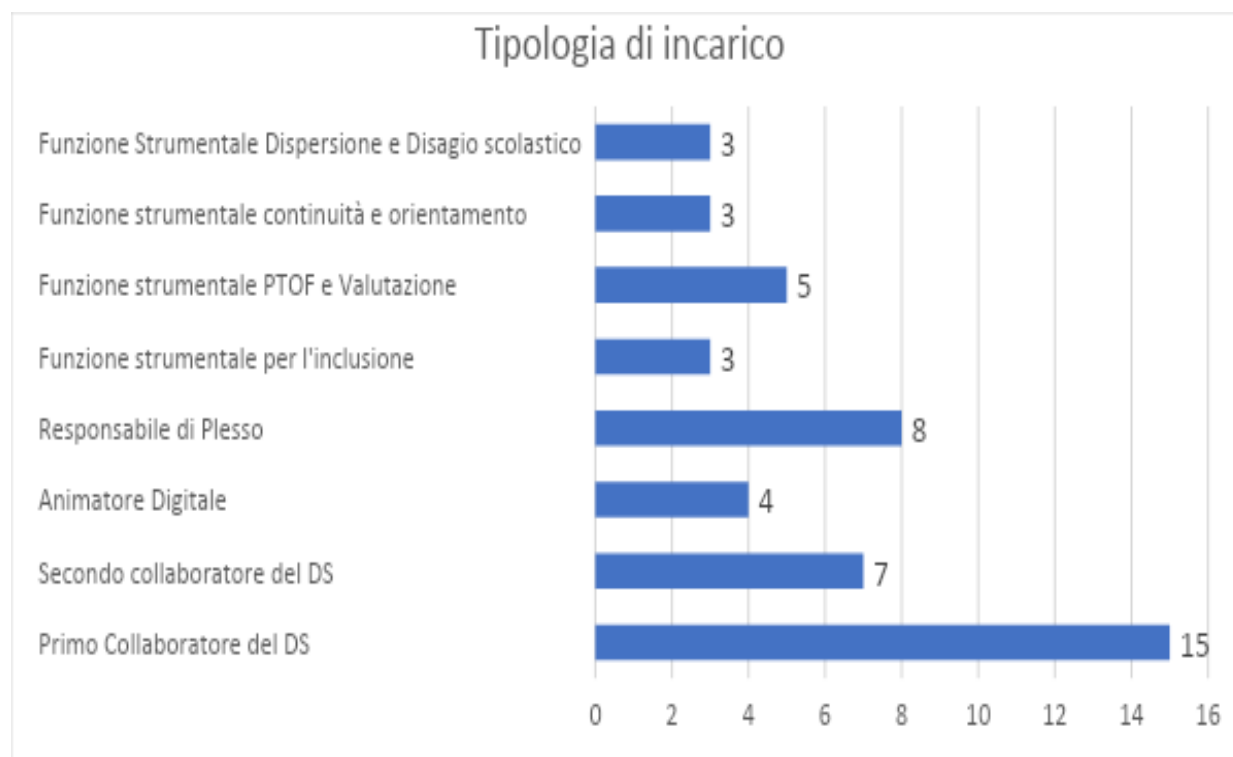


Figura 1. Frequenza netta relativa a tipologia di incarico.

### 3.2 Descrizione dell'intervento

Dopo aver completato i questionari e partecipato al focus group iniziale con i colleghi della propria istituzione scolastica, ciascun docente è stato coinvolto in cinque sessioni di coaching individuale nell'arco di circa tre mesi. Ogni sessione ha avuto una durata compresa tra uno e due ore. Le sessioni sono state focalizzate sulle necessità e le aspirazioni espresse dal partecipante, offrendo loro la possibilità di:

- esplorare la situazione attuale, analizzando le sfide personali, le opportunità disponibili e le reazioni adottate fino a quel momento;
- identificare obiettivi raggiungibili e sviluppare un piano d'azione con una tempistica realistica.

In questo contesto, i docenti si sono impegnati a realizzare la propria visione, obiettivi o desideri, aumentando il proprio livello di consapevolezza e responsabilità. Hanno ricevuto supporto e feedback dal coach per ridurre il divario tra la situazione o le performance attuali e ciò che è desiderato. Le

sessioni di coaching hanno consentito di esplorare nuove possibilità o soluzioni, integrandole nel piano d'azione.

### **3.3 Strumenti**

All'interno del contesto di questa indagine, al fine di acquisire dati rilevanti per rispondere alle specifiche domande di ricerca precedentemente enunciate, sono stati impiegati diversi strumenti quantitativi. Tuttavia, nell'ambito di questo contributo, l'attenzione sarà focalizzata in modo specifico sugli esiti emersi dai seguenti questionari: il "Questionario sulle Assunzioni relative alla Leadership" e il "Questionario relativo alla percezione degli ostacoli". È importante sottolineare che tali strumenti, tratti dalla letteratura internazionale di riferimento, non sono originariamente concepiti in lingua italiana. Al fine di garantire una traduzione accurata e culturalmente aderente, è stata eseguita la procedura di back-translation (Epstein, Santo, & Guillemin, 2015). Questo processo ha coinvolto una fase preliminare di somministrazione a un gruppo ristretto di docenti ed esperti, al fine di ottenere feedback specifici e adattare gli strumenti alle peculiarità del contesto italiano. Al fine di operationalizzare la prospettiva relativa alle assunzioni degli insegnanti in merito alla leadership educativa come emersa dagli studi condotti da Katzenmeyer e Moller (2009), prima richiamate, De Villiers (2010) ha messo a punto un questionario sulle Assunzioni della Leadership, costituito da 10 item che delineano differenti continuum di assunzioni possibili. Ciascun rispondente è invitato a esprimere il proprio grado di accordo rispetto a ciascuna assunzione su una scala Likert a 5 punti in cui è richiesto di indicare 1 se si è completamente d'accordo con la prima affermazione, 2 se abbastanza d'accordo con la prima affermazione, 3 se non si ha nessuna opinione in merito, 4 se abbastanza d'accordo con la seconda affermazione, 5 se completamente d'accordo con la seconda affermazione. Nel questionario Ostacoli alla Leadership degli Insegnanti (De Villiers, 2010), è stato chiesto agli insegnanti di valutare la frequenza con cui specifici ostacoli potrebbero rappresentare fattori limitanti per qualsiasi forma di leadership degli insegnanti all'interno di una scuola. Quindici ostacoli potenziali sono stati dettagliatamente elencati, e per agevolare le risposte degli insegnanti, è stata implementata una scala Likert a 5 punti, con valutazioni da "mai" (con peso 1) a "sempre" (con peso 5).

## **4. Risultati**

Le risposte fornite ai due questionari sono state analizzate attraverso statistiche descrittive mediante l'utilizzo del software statistico Jamovi (versione 2.2.5). La percentuale di rispondenti nel questionario iniziale è pari al 97.92%, mentre nel questionario finale è del 37.5%.

### **4.1 Assunzioni sulla Leadership dei docenti**

L'analisi delle distribuzioni di frequenze relative alle diverse assunzioni sulla leadership degli insegnanti, riportate in Tabella 1, fornisce un quadro dettagliato delle percezioni espresse dai partecipanti prima dell'inizio del percorso di coaching.

	1	2	3	4	5
A1. Alle scuole non serve la leadership degli insegnanti VS Alle scuole serve la leadership degli insegnanti.	4,3 %	17,0 %	4,3 %	36,2 %	38,3 %
A2. La leadership dell'insegnante è peculiare VS La leadership dell'insegnante è come le altre forme di leadership	31,9 %	34,0 %	8,5 %	19,1 %	6,4 %
A3. L'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione sono il focus della leadership degli insegnanti VS Le questioni organizzative sono al centro della leadership degli insegnanti.	27,7 %	27,7 %	8,5 %	25,5 %	10,6 %
A4. La leadership degli insegnanti è duratura e sostenibile VS La leadership degli insegnanti è episodica e situazionale.	21,3 %	40,4 %	14,9 %	21,3 %	2,1 %
A5. Gli insegnanti leader sono identificabili attraverso analisi scientifiche e di personalità VS Gli insegnanti leader possono emergere inaspettatamente.	8,5 %	23,4 %	8,5 %	46,8 %	12,8 %
A6. Tutti gli insegnanti sono potenziali leader VS Alcuni insegnanti sono potenziali leader.	23,4 %	21,3 %	6,4 %	21,3 %	27,7 %
A7. La leadership dell'insegnante può essere appresa VS La leadership dell'insegnante è innata.	21,3 %	38,3 %	8,5 %	21,3 %	10,6 %
A8. Gli insegnanti leader hanno credibilità pedagogica VS Gli insegnanti leader non hanno bisogno di avere credibilità pedagogica.	44,7 %	34,0 %	8,5 %	10,6 %	2,1 %
A9. Gli insegnanti leader lavorano individualmente VS Gli insegnanti leader lavorano in collaborazione con gli altri.	2,1 %	0	4,3 %	25,5 %	68,1 %
A10. Gli insegnanti leader sono apprezzati dai colleghi VS Gli insegnanti leader vengono visti dai colleghi come un problema.	27,7 %	34,0 %	8,5 %	27,7 %	2,1 %

Tabella 1 – Distribuzione di frequenze pre-intervento delle risposte al Questionario sulle Assunzioni di Leadership.

Le risposte fornite dai partecipanti, espresse in termini di grado di accordo rispetto alle affermazioni proposte, delineano una varietà di prospettive in relazione a diverse dimensioni della leadership degli insegnanti.

Per quanto concerne l'opinione sulla necessità della leadership degli insegnanti all'interno delle istituzioni scolastiche (A1), emerge un notevole consenso, con il 74.5% dei rispondenti (somma delle percentuali relative alle risposte 4 e 5) che esprime una posizione a favore.

Analizzando la peculiarità della leadership dell'insegnante (A2), si rileva una distribuzione più eterogenea delle risposte. Mentre una considerevole percentuale (65.9%) mostra un'apertura nel riconoscere la specificità di questa forma di leadership (somma delle percentuali relative alle risposte 1 e 2), è comunque consistente la percentuale di docenti (25.5%) che ritiene che essa sia simile ad altre forme di leadership.

Quanto al focus della leadership degli insegnanti (A3), si evidenzia una netta preferenza per la dimensione pedagogica, con il 55.4% dei rispondenti (somma delle percentuali relative alle risposte 1 e 2) indicanti l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione come fulcro della leadership. Tuttavia, va notato che una percentuale considerevole (36.1%) attribuisce importanza alle questioni organizzative.

In relazione alla natura della leadership degli insegnanti (A4), la percezione di una leadership duratura e sostenibile (61.7%, somma delle percentuali relative alle risposte 1 e 2) prevale rispetto a quella episodica e situazionale (23.4%). Occorre tuttavia sottolineare che è proprio su questa assunzione che si riscontra la percentuale più elevata di docenti che non hanno un'opinione definita in merito (14.9%). Sul tema dell'identificabilità degli insegnanti leader (A5), emerge una divisione di opinioni, con il 31.9% dei rispondenti che ritiene possibile un'identificazione scientifica o di personalità, mentre il 59.6% sostiene che gli insegnanti leader possono emergere inaspettatamente.



La visione riguardante il potenziale di leadership di tutti gli insegnanti (A6) presenta una distribuzione equilibrata, con il 44.7% dei rispondenti propensi a considerare tutti gli insegnanti come potenziali leader, mentre il 49.0% pone l'accento sulla selezione di alcuni insegnanti.

Riguardo l'apprendimento della leadership (A7) emerge una divisione tra coloro che ritengono che sia apprendibile (59.6%) e chi la considera innata (31.9%).

Le assunzioni dei docenti divergono poco rispetto alle due affermazioni successive, in cui il 78.7% dei rispondenti sottolinea la credibilità pedagogica degli insegnanti leader (A8) e, addirittura, il 93.6% sostiene l'approccio sostanzialmente collaborativo della leadership dei docenti (A9).

Infine, per quanto riguarda l'apprezzamento da parte dei colleghi nei confronti degli insegnanti leader (A10), si osserva una distribuzione variabile tra le categorie di risposta nonostante la prevalenza di un grado d'accordo su quest'ultimo aspetto (61.7%).

Dall'analisi delle frequenze delle risposte al questionario fornite dopo il percorso di coaching individuale (Tabella 2) emergono ulteriori considerazioni.

	1	2	3	4	5
A1. Alle scuole non serve la leadership degli insegnanti VS Alle scuole serve la leadership degli insegnanti.	5.6 %	11.1 %	11.1 %	38.9 %	33.3 %
A2. La leadership dell'insegnante è peculiare VS La leadership dell'insegnante è come le altre forme di leadership	44.4 %	44.4 %	11.1 %	0	0
A3. L'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione sono il focus della leadership degli insegnanti VS Le questioni organizzative sono al centro della leadership degli insegnanti.	27.8 %	33.3 %	11.1 %	22.2 %	5.6 %
A4. La leadership degli insegnanti è duratura e sostenibile VS La leadership degli insegnanti è episodica e situazionale.	27.8 %	55.6 %	5.6 %	11.1 %	0
A5. Gli insegnanti leader sono identificabili attraverso analisi scientifiche e di personalità VS Gli insegnanti leader possono emergere inaspettatamente.	11.1 %	11.1 %	22.2 %	27.8 %	27.8 %
A6. Tutti gli insegnanti sono potenziali leader VS Alcuni insegnanti sono potenziali leader.	11.1 %	38.9 %	5.6 %	33.3 %	11.1 %
A7. La leadership dell'insegnante può essere appresa VS La leadership dell'insegnante è innata.	33.3 %	44.4 %	5.6 %	5.6 %	11.1 %
A8. Gli insegnanti leader hanno credibilità pedagogica VS Gli insegnanti leader non hanno bisogno di avere credibilità pedagogica.	44.4 %	22.2 %	16.7 %	5.6 %	11.1 %
A9. Gli insegnanti leader lavorano individualmente VS Gli insegnanti leader lavorano in collaborazione con gli altri.	5.6 %	5.6 %	38.9 %	50.0 %	0
A10. Gli insegnanti leader sono apprezzati dai colleghi VS Gli insegnanti leader vengono visti dai colleghi come un problema.	22.2 %	61.1 %	11.1 %	5.6 %	0

Tabella 2 – Distribuzione di frequenze post-intervento delle risposte al Questionario sulle Assunzioni di Leadership.

In relazione all'utilità della leadership degli insegnanti nelle scuole (A1), si osserva che la maggioranza dei rispondenti (72.2%, somma delle percentuali relative alle risposte 4 e 5) riconosce la sua importanza.

Per quanto concerne la peculiare natura della leadership dell'insegnante (A2), emerge un consenso considerevole (88.8%) tra i rispondenti che riconoscono la sua unicità, solo una percentuale più bassa (11.1%) dichiara di non avere nessuna opinione in merito mentre da rilevare che nessun docente ritiene che tale forma di leadership sia assimilabile alle altre.

Analizzando il focus della leadership degli insegnanti (A3), emerge una diversità di opinioni, con il 61.1% dei rispondenti (somma delle percentuali relative alle risposte 1 e 2) che attribuiscono



importanza all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione, nonostante l'importanza delle questioni organizzative sia riconosciuta come prevalente dal 27.8% dei rispondenti.

Sulla natura della leadership degli insegnanti (A4), è da evidenziare come la netta maggioranza (83.3%) sia propensa a considerarla duratura e sostenibile.

In merito all'identificabilità degli insegnanti leader (A5), emerge una divisione di opinioni tra coloro che ritengono possibile una valutazione scientifica o di personalità e non hanno alcuna opinione in merito (44.4%) e coloro che credono che gli insegnanti leader possano emergere inaspettatamente (55.6%).

La percezione del potenziale di leadership di tutti gli insegnanti (A6) riflette una visione equilibrata, con il 50% dei rispondenti che ritiene possibile che tutti gli insegnanti siano potenziali leader, mentre il 44.4% sottolinea la necessità di una selezione.

In relazione all'apprendibilità della leadership dell'insegnante (A7), emerge una netta maggioranza (77.8%) che ritiene possa essere appresa, anche se il 16.7% crede che sia innata.

Per quanto riguarda la credibilità pedagogica degli insegnanti leader (A8), la maggioranza (66.6%) la riconosce come necessaria, nonostante sia comunque consistente (16.7%) la percentuale di coloro che non la ritengono sempre indispensabile.

Rispetto all'approccio lavorativo degli insegnanti leader (A9), la metà dei rispondenti attribuisce importanza alla collaborazione con gli altri, mentre è considerevole la percentuale di coloro che dichiarano di non avere un'opinione in merito (38.9%).

Infine, risulta molto diffusa (63.3%) l'assunzione secondo cui i docenti leader siano molto apprezzati dai colleghi (A10).

In conclusione, l'analisi dei dati rilevati al termine del percorso di coaching individuale evidenzia una diversità di prospettive tra i partecipanti, sottolineando la complessità e la ricchezza delle concezioni riguardanti la leadership degli insegnanti nel contesto delle scuole siciliane.

Il confronto tra i dati rilevati pre e post-intervento evidenzia interessanti prospettive circa il cambiamento della percezione di leadership degli insegnanti dopo l'implementazione del percorso di coaching individuale.

Si può infatti evidenziare che la percezione della peculiarità della leadership dei docenti rispetto ad altre forme di leadership (A2) ha subito un deciso cambiamento, passando dal 65.9% pre-intervento al 88.8% post intervento, contestualmente all'azzeramento della percentuale di coloro che inizialmente ritenevano assimilabili le due forme di leadership.

Parallelamente, la percezione della leadership degli insegnanti come duratura e sostenibile (A4) ha registrato un deciso incremento, passando da 61.7% a 83.4%.

Andamenti simili si riscontrano anche in relazione alla percezione di apprezzamento dei docenti leader da parte dei colleghi (A10), che varia da 61.7% nella rilevazione iniziale a 83.3% nella rilevazione finale, e alla prospettiva sulla possibilità di apprendere la leadership (A7) con un incremento da 59.6% a 77.7%.

Rimangono sostanzialmente invariate tra la somministrazione iniziale e finale e le frequenze relative all'assunto della necessità della leadership degli insegnanti nelle scuole (A1), alla focalizzazione della leadership dei docenti su aspetti quali insegnamento, apprendimento e valutazione (A3), alla convinzione che gli insegnanti leader possano emergere inaspettatamente (A5) e che tutti gli insegnanti siano potenziali leader (A6).

Da rilevare infine l'aumento della posizione neutra in relazione alla modalità di lavoro (individuale/collaborativa) dei docenti leader (A9). Tale aspetto potrebbe essere riconducibile alla natura individuale delle sessioni di coaching e meriterebbe ulteriori approfondimenti.

#### 4.2 Percezione degli ostacoli alla leadership dei docenti

L'analisi dei dati relativi alla percezione degli ostacoli alla leadership educativa da parte degli insegnanti con funzioni di middle management prima del percorso di coaching offre un quadro dettagliato delle sfide che tali professionisti affrontano nella gestione delle responsabilità di leadership (Tabella 3). L'analisi dei dati mostra una gamma diversificata di percezioni, evidenziando le aree in cui i partecipanti avvertono maggiore o minore difficoltà.

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
C1. Mentalità "sono solo un insegnante".	4.3 %	10.6 %	42.6 %	25.5 %	17.0 %
C2. Mancanza di fiducia.	4.3 %	2.1 %	23.4 %	38.3 %	31.9 %
C3. Comprensione chiara di alcuni aspetti di funzionamento del sistema.	4.3 %	10.6 %	23.4 %	42.6 %	19.1 %
C4. Mentalità "voglio solo insegnare".	6.4 %	10.6 %	23.4 %	36.2 %	23.4 %
C5. Non ho tempo per lo sviluppo professionale.	4.3 %	4.3 %	31.9 %	27.7 %	31.9 %
C6. Visione del sistema scolastico in cui solo i dirigenti scolastici sono dei leader.	4.3 %	10.6 %	29.8 %	31.9 %	23.4 %
C7. Possibili questioni con "attaccabrighe".	8.5 %	23.4 %	38.3 %	23.4 %	6.4 %
C8. Credere che "troppi cuochi rovinino un brodo".	14.9 %	34.0 %	29.8 %	14.9 %	6.4 %
C9. Nessuna ricompensa per un impegno extra.	8.5 %	17.0 %	36.2 %	27.7 %	10.6 %
C10. Pensare di poter essere manipolato.	12.8 %	29.8 %	40.4 %	8.5 %	8.5 %
C11. Precedenti fallimenti nelle relazioni con docenti leader.	12.8 %	27.7 %	44.7 %	12.8 %	2.1 %
C12. Un linguaggio che rinforza il far sentire gli insegnanti come subordinati (es. "capi" e "dipendenti").	14.9 %	21.3 %	27.7 %	21.3 %	14.9 %
C13. Carenze di opportunità formative per docenti in servizio su questa tematica.	8.5 %	14.9 %	44.7 %	21.3 %	10.6 %
C14. Pressioni da parte dei pari.	6.4 %	36.2 %	36.2 %	19.1 %	2.1 %
C15. Mancanza di supporto da parte del dirigente.	17.0 %	14.9 %	17.0 %	36.2 %	14.9 %

Tabella 3 – Distribuzione di frequenza delle risposte alla rilevazione iniziale del questionario Ostacoli alla Leadership degli Insegnanti.

In generale emerge che una percentuale elevata di insegnanti (70.2% Molto + Moltissimo) ritiene che la mancanza di fiducia (C2) sia uno degli ostacoli principali alla leadership dei docenti. Una considerevole proporzione di insegnanti (61.7% Molto + Moltissimo) avverte inoltre una sfida significativa alla comprensione del sistema scolastico (C3). Altri ostacoli rilevanti includono la centralità legata esclusivamente alla dimensione dell'insegnamento (C4 – 59.6% Molto + Moltissimo), alla mancanza di tempo per lo sviluppo professionale (C5 – 59.6% Molto + Moltissimo), a una visione della scuola come un contesto in cui solo i dirigenti sono considerati leader (C6 – 55.3% Molto + Moltissimo) e alla percezione di assenza del supporto fornito dagli stessi dirigenti (C15 – 51.1% Molto + Moltissimo).

D'altra parte, alcuni ostacoli vengono percepiti come tali in misura decisamente inferiore. Più nello specifico, infatti, si attesta attorno al 48.9% la percentuale di coloro che non condividono l'opinione secondo cui una partecipazione eccessiva di soggetti possa compromettere l'esito positivo di un processo (C8), o che pensano di poter essere manipolabili (C10 – 42.6% Per nulla + Poco) e di ricevere pressioni da parte dei pari (C14 – 42.6% Per nulla + Poco).

Una distribuzione equilibrata tra le diverse categorie di risposta si rileva in relazione all'item C12, riferito all'utilizzo di un linguaggio che rinforza il far sentire gli insegnanti come subordinati.

Le distribuzioni di frequenza relative agli item che compongono il questionario che descrive gli ostacoli che inibiscono le iniziative di leadership dei docenti a seguito della partecipazione alle sessioni di coaching sono riportate in Tabella 4.

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
C1. Mentalità "sono solo un insegnante".	0	5.6 %	50.0 %	27.8 %	16.7 %
C2. Mancanza di fiducia.	0	5.6 %	33.3 %	33.3 %	27.8 %
C3. Comprensione chiara di alcuni aspetti di funzionamento del sistema.	0	5.6 %	27.8 %	50.0 %	16.7 %
C4. Mentalità "voglio solo insegnare".	0	11.1 %	22.2 %	38.9 %	27.8 %
C5. Non ho tempo per lo sviluppo professionale.	0	11.1 %	22.2 %	33.3 %	33.3 %
C6. Visione del sistema scolastico in cui solo i dirigenti scolastici sono dei leader.	0	16.7 %	33.3 %	27.8 %	22.2 %
C7. Possibili questioni con "attaccabrighe".	0	22.2 %	38.9 %	0	38.9 %
C8. Credere che "troppi cuochi rovinino un brodo".	11.1 %	22.2 %	27.8 %	22.2 %	16.7 %
C9. Nessuna ricompensa per un impegno extra.	0	27.8 %	33.3 %	16.7 %	22.2 %
C10. Pensare di poter essere manipolato.	5.6 %	22.2 %	44.4 %	5.6 %	22.2 %
C11. Precedenti fallimenti nelle relazioni con docenti leader.	11.1 %	50.0 %	22.2 %	11.1 %	5.6 %
C12. Un linguaggio che rinforza il far sentire gli insegnanti come subordinati (es. "capi" e "dipendenti").	11.1 %	27.8 %	27.8 %	16.7 %	16.7 %
C13. Carenze di opportunità formative per docenti in servizio su questa tematica.	0	16.7 %	44.4 %	16.7 %	22.2 %
C14. Pressioni da parte dei pari.	0	27.8 %	38.9 %	16.7 %	16.7 %
C15. Mancanza di supporto da parte del dirigente.	16.7 %	16.7 %	33.3 %	22.2 %	11.1 %

Tabella 4 – Distribuzione di frequenza delle risposte alla rilevazione finale del questionario Ostacoli alla Leadership degli Insegnanti.

Dopo il percorso di coaching individuale, la percezione dei docenti rispetto agli ostacoli della leadership educativa risulta più equamente distribuita tra le diverse categorie di risposta relativamente agli item che delineano come possibili ostacoli la collaborazione (C8), l'assenza di ricompense per gli impegni ulteriori (C9), l'utilizzo di un linguaggio che rinforza la percezione di subordinazione (C12), le pressioni da parte dei pari (C14) e la mancanza di supporto da parte del dirigente (C15).

Rimane tuttavia netta la percezione di ostacoli riferita alla sfida della comprensione di alcuni aspetti del funzionamento del sistema scolastico (C3 – 66.7% Molto + Moltissimo), così come la mentalità legata esclusivamente al voler insegnare (C4 – 66.7% Molto + Moltissimo) e la mancanza di tempo per lo sviluppo professionale (C5 – 66.7% Molto + Moltissimo). Va inoltre sottolineato che, al termine del percorso di coaching, risulta elevata la percentuale di docenti che non ritiene un precedente fallimento nella relazione con docenti leader un ostacolo all'esercizio stesso della leadership (C11 – 61.1% Per nulla + Poco).

Per misurare più precisamente la percezione dell'effetto inibitorio degli ostacoli alla leadership degli insegnanti è stata calcolata una singola misura come risposta media, riassuntiva della percezione rispetto a ciascun ostacolo alle iniziative di leadership dei docenti. L'analisi dei dati relativi agli ostacoli alla leadership percepiti da insegnanti con funzioni di middle management prima e dopo l'intervento di coaching individuale fornisce una panoramica significativa delle trasformazioni nella percezione dei docenti riguardo ai loro ruoli di leadership (Figura 2).

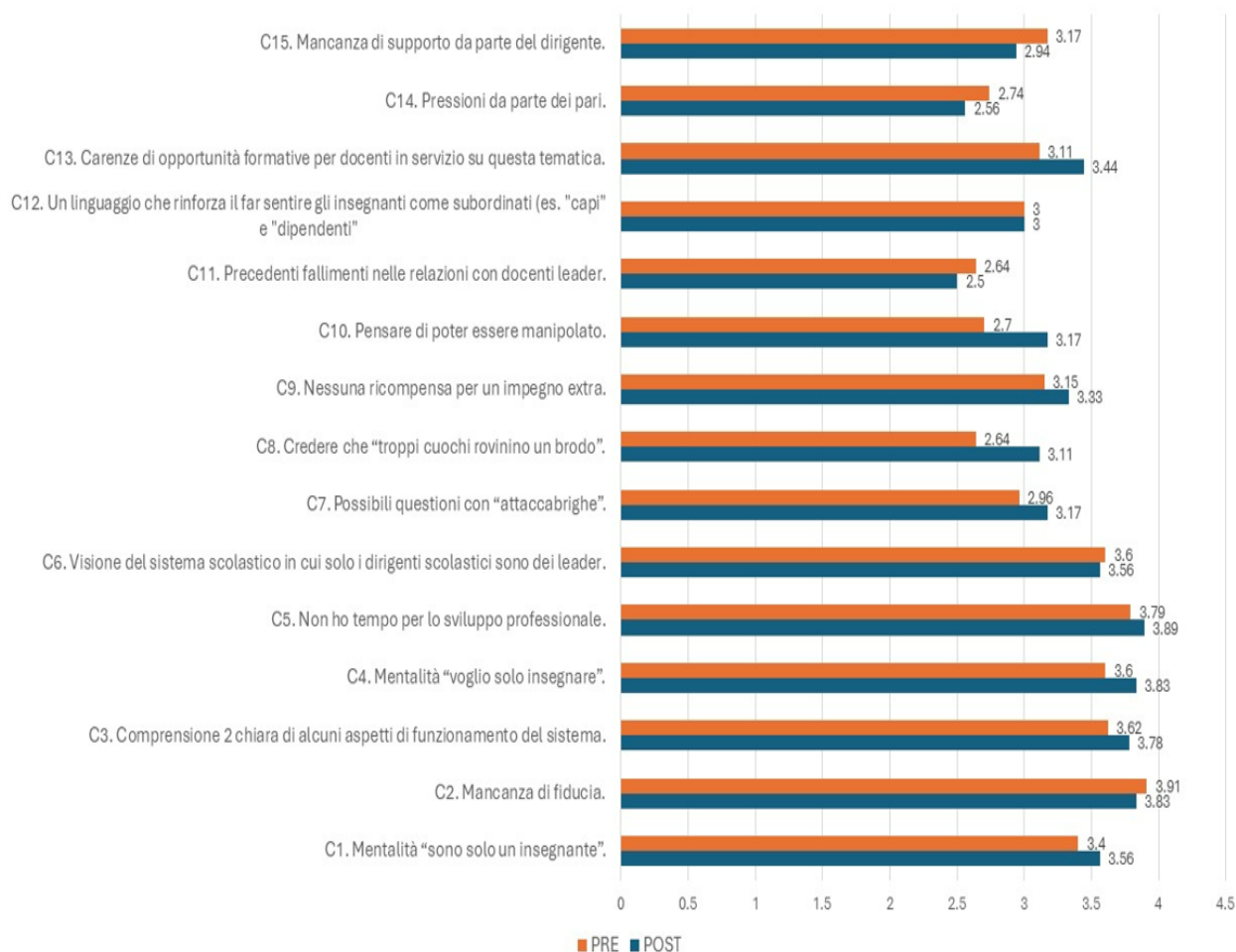


Figura 2 – Punteggi medi per ciascun item del questionario Ostacoli alla Leadership degli Insegnanti nelle rilevazioni effettuate prima e dopo l'intervento.

Prima dell'intervento di coaching i docenti percepiscono come principali sfide per il reale esercizio della loro leadership la mancanza di fiducia (C2), la mancanza di tempo per lo sviluppo professionale (C5), la comprensione chiara di alcuni aspetti del funzionamento del sistema scolastico (C3), oltre a una mentalità centrata prevalentemente sull'insegnamento (C4) che, d'altra parte, risulta strettamente connessa con una visione in cui solo i dirigenti sono riconosciuti come leader (C6).

Rispetto a questi elementi, dopo il percorso di coaching, si rileva una lieve riduzione della percezione di mancanza di fiducia (C2) e di una visione di leadership principalmente legata al dirigente scolastico (C6). Contestualmente, però, si registra un incremento relativamente alla percezione di ostacoli legati alla mentalità maggiormente centrata sull'insegnamento (C4), alla comprensione di aspetti del funzionamento del sistema scolastico (C3) e alla necessità di tempo per lo sviluppo professionale (C5). Ciò potrebbe essere ricondotto alla maggiore consapevolezza degli aspetti necessari per l'esercizio di una reale leadership acquisita durante il percorso di coaching individuale. Interessante in questo senso potrebbe essere la triangolazione con i dati qualitativi rilevati nell'ambito della stessa ricerca.

## 5. Discussioni e conclusioni

In sintesi, il percorso di coaching individuale sembra influenzare positivamente le percezioni dei docenti, evidenziando un aumento del consenso su alcune assunzioni chiave della leadership degli insegnanti, una diminuzione dell'incertezza e un allineamento più forte su concetti come la durabilità della leadership e la sua apprendibilità. Tuttavia, alcune opinioni divergenti persistono, sottolineando la complessità e la diversità delle prospettive all'interno del gruppo di partecipanti.

Analogamente a quanto rilevato in un'altra ricerca internazionale in cui erano state utilizzate sessioni di coaching collettivo (Houchens et al., 2017), anche il percorso di coaching individuale sembra influire positivamente sulle opinioni complessive, evidenziando un aumento del consenso su aspetti cruciali della leadership educativa.

In particolare, si osserva un netto miglioramento nella convergenza delle opinioni sulla durabilità e sostenibilità della leadership degli insegnanti, con una percentuale più ampia di partecipanti che ora condivide questa visione. Analogamente, la percezione della apprendibilità della leadership dell'insegnante registra un notevole incremento di consenso, suggerendo un impatto positivo del coaching sull'idea che tale competenza possa essere acquisita attraverso opportuni percorsi di formazione.

Tuttavia, è importante notare che, nonostante questi miglioramenti, alcune divergenze di opinione persistono, evidenziando la complessità e la diversità delle prospettive all'interno del gruppo di partecipanti. Questo fenomeno potrebbe essere attribuito a differenze individuali, contesti specifici delle scuole coinvolte e influenze personali che continuano a plasmare le percezioni dei docenti sulla leadership.

Parallelamente, i risultati ricavati dal secondo questionario suggeriscono che l'intervento di coaching individuale ha contribuito a un cambiamento positivo nella percezione degli ostacoli alla leadership da parte degli insegnanti. L'aumento dei punteggi medi su alcune dimensioni indica una maggiore consapevolezza, fiducia e apertura alla collaborazione. Tuttavia, è essenziale continuare a monitorare e valutare l'impatto dell'intervento nel lungo termine per comprendere appieno la sostenibilità di tali cambiamenti.

L'analisi complessiva riflette la complessità delle dinamiche relative alla leadership educativa, evidenziando la necessità di strategie di sviluppo professionale mirate per affrontare le specifiche sfide individuate. Ciò è in linea con quanto evidenziato negli esiti di altre ricerche condotte a livello internazionale (Kilag & Sasan, 2023; Thair et al., 2020).

In conclusione, consapevoli della limitatezza del campione, l'analisi dei dati relativa alla rilevazione effettuata prima e dopo l'intervento suggerisce un impatto positivo complessivo del percorso di coaching individuale, con evidenti cambiamenti nelle percezioni dei partecipanti. Tuttavia, la persistenza di alcune divergenze sottolinea la necessità di considerare la complessità del contesto educativo e delle singole esperienze nel plasmare le opinioni sulla leadership degli insegnanti.

In questa direzione, particolarmente utile potrebbe essere la triangolazione dei risultati con gli esiti dei focus Group iniziali e finali condotti con gli stessi docenti nell'ambito della ricerca. Ulteriori ricerche potrebbero anche indagare le differenze nelle percezioni di leadership di docenti novizi e più esperti, esplicitando in maniera più chiara i fattori che contribuiscono allo sviluppo professionale degli insegnanti e a migliori pratiche di leadership.



L'attenzione a promuovere una chiara comprensione del sistema scolastico, la costruzione di fiducia tra gli insegnanti e la creazione di una visione collettiva della leadership possono dunque emergere come priorità chiave per migliorare l'efficacia della leadership educativa a livello di middle management nelle istituzioni scolastiche.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando editore.
- Contreras, T. S. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. London: Sage.
- Day, D. V. (2011). Leadership development. In A. Bryman, C.D, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.). *The SAGE handbook of leadership* (pp. 37–50). London: Sage.
- De Villiers, E. (2010). Teacher leadership: perspectives, perception and readiness of educators on the Eden and Central Karoo education district in the Western Cape province (Doctoral dissertation).
- Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando editore.
- Ellerani, P. G. (2013). La leadership per l'apprendimento come sviluppo della professionalità docente. *Dirigenti Scuola*, 32, 25-50.
- Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of clinical epidemiology*, 68(4), 435-441.
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749-766.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Denver, CO: Jossey-Bass Wiley Imprint.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Oxford University Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74-77.



- Houchens, G. W., A. Stewart, T., & Jennings, S. (2017). Enhancing instructional leadership through collaborative coaching: a multi-case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 34-49.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. London: Sage.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2006) Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 26(1), 17–25.
- Kilag, O. K. T., & Sasan, J. M. (2023). Unpacking the Role of Instructional Leadership in Teacher Professional Development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63-73.
- Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421–430.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moretti, G. (2014). Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 347-368.
- Morini, E., & Nencioni, P. (2022). Leadership condivisa per la scuola che apprende. *IUL Research*, 3(5), 6-28.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. London: Sage.
- Murray, D. E., & Christison, M. (2023). Peer Mentoring and Coaching as Tools for Leadership Development and Learning. In *Language Teacher Leadership: Insights from Research and Practice* (pp. 153-179). Cham: Springer International Publishing.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational management administration & leadership*, 46(4), 556-577.
- Tahir, L. M., Musah, M. B., Al-Hudawi, S. H. V., & Daud, K. (2020). Becoming a Teacher Leader: Exploring Malaysian In-Service Teachers' Perceptions, Readiness and Challenges. *Education & Science*, 45(202), 283-310.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. University of Northern Colorado.