

**Publicato 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

## **The effectiveness of Middle Management Coaching at school: results of the qualitative dimension of research**

### **L'efficacia del *Coaching* per il *Middle Management* a scuola: esiti della dimensione qualitativa della ricerca**

*di*

Leonarda Longo

[leonarda.longo@unipa.it](mailto:leonarda.longo@unipa.it)

Ylenia Falzone<sup>1</sup>

[ylenia.falzone@unipa.it](mailto:ylenia.falzone@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

#### **Abstract:**

The paper presents the effectiveness of a coaching course carried out with sixteen teachers belonging to four schools in Palermo. The coaching process was launched starting from the hypothesis that enhancing the skills of middle management in educational institutions positively affects the overall quality of organizational management and the well-being of the school community.

Starting from the analysis of eight focus groups carried out before and after the implementation of the course, it was possible to detect a positive impact with respect to the four areas investigated by the focus groups: collaboration and communication, professional growth and development, leadership, and a sense of welcome and belonging to the school community.

---

<sup>1</sup>\* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambe le autrici. In particolare, L. Longo è autrice dei paragrafi 1 e 2; Y. Falzone è autrice dei paragrafi 3 e 4.

**Keywords:** Middle management, Coaching, focus groups, School Community.

**Abstract:**

Il contributo presenta l'efficacia di un percorso di coaching svolto con sedici docenti appartenenti a quattro Istituti scolastici di Palermo. Il percorso di coaching è stato avviato partendo dall'ipotesi che potenziare le competenze del middle management nelle istituzioni scolastiche influisce positivamente sulla qualità complessiva della gestione organizzativa e sul benessere della comunità scolastica.

A partire dall'analisi di otto focus group realizzati prima e dopo l'implementazione del percorso, è stato possibile rilevare un impatto positivo rispetto alle quattro aree indagate dai focus group: collaborazione e comunicazione, crescita e sviluppo professionale, leadership, e senso di accoglienza e appartenenza alla comunità scolastica.

**Parole chiave:** Middle management, coaching, focus group, comunità scolastica

### 1. Quadro teorico

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca triennale svolta da un gruppo di ricerca dell'Università di Palermo in collaborazione con ANDIS Palermo<sup>2</sup>.

Il tema del progetto riguarda l'efficacia di un percorso di coaching nel contesto scolastico, con particolare riferimento alla capacità dello staff del Dirigente scolastico di comprendere e gestire i cambiamenti personali utili allo svolgimento delle funzioni proprie del *Middle Management*.

Rispetto allo studio, di natura Mixed Methods, che ha previsto l'uso di strumenti quali-quantitativi, in questa sede verranno illustrati gli esiti della dimensione qualitativa della ricerca, ovvero dei focus group condotti con le quattro scuole coinvolte nel progetto.

Sebbene non siano presenti studi in letteratura che documentino una correlazione diretta tra capacità riflessiva dello staff intermedio in ambito scolastico sulle proprie prassi organizzativo-gestionali e la capacità di cambiamento-miglioramento delle Istituzioni scolastiche autonome, laddove le predette capacità riflessive sono implementate attraverso il metodo del coaching, è stata già dimostrata l'efficacia del coaching nel contesto aziendale come metodo che migliora le abilità delle funzioni esecutive supportate da una migliore organizzazione cognitiva del singolo individuo e di gruppi o team di lavoro (Hargrove, 2003; Kotter & Cohen, 2003; Robbins, 2005; Passmore & Fillery-Travis, 2011; CSES Survey Report, 2015; Filipkowski et al., 2018; ICF Global Coaching Study, 2020).

La necessità di migliorare le competenze professionali degli insegnanti è riconosciuta come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e sociali. Dalla letteratura (Brinkmann et al., 2021; Lofthouse, 2019; Paletta, 2020) emerge sempre più come l'implementazione di percorsi di coaching per il personale scolastico, specialmente per lo staff intermedio, rivesta un ruolo fondamentale all'interno delle istituzioni scolastiche. Tale approccio permette agli insegnanti di sviluppare una consapevolezza più profonda delle proprie abilità e competenze, agendo sia sul versante professionale che relazionale al fine

---

<sup>2</sup> Il titolo del progetto è "Valutazione dell'efficacia del metodo del Coaching sul miglioramento della capacità dei membri dello staff del Dirigente Scolastico di comprendere e gestire i cambiamenti personali utili allo svolgimento delle funzioni proprie del Middle Management delle istituzioni scolastiche autonome (I.S.A.), in relazione alle prassi organizzativo-gestionali". Si ringrazia la Sezione Provinciale di ANDIS - Palermo nonché i Dirigenti Scolastici e i docenti delle scuole che hanno attivamente partecipato alla realizzazione delle attività di ricerca.

di migliorare la collaborazione con i colleghi e affinare le strategie di leadership. Il *middle management* beneficia del coaching soprattutto nell'acquisizione di competenze gestionali e decisionali, ottimizzando così l'efficienza organizzativa (Musaio, 2017). È dimostrato che la leadership distribuita aiuta le scuole a soddisfare le crescenti richieste (Harris & DeFlaminis, 2016) e sostiene il contributo collettivo e l'influenza di leader ed educatori al miglioramento della scuola.

La realizzazione efficace di apposite iniziative di innovazione all'interno del contesto scolastico è legata alla partecipazione degli insegnanti come professionisti a questi processi. In particolare, è fondamentale sostenere i comportamenti di leadership degli insegnanti e creare comportamenti di leadership negli insegnanti (Ingersoll et al., 2017; Harris & Muijs, 2002). È infatti opinione condivisa che la *teacher leadership* sia importante, in particolare in relazione all'opportunità di crescita e di sviluppo dei singoli insegnanti, dei gruppi di insegnanti e della comunità scolastica più in generale.

Lo scopo della *teacher leadership* dovrebbe essere quello di trasformare le Istituzioni scolastiche in vere e proprie comunità di apprendimento professionale consentendo così a tutti gli insegnanti di essere coinvolti nei processi decisionali della propria Scuola (Kraft & Papay, 2016; Maxfield et al., 2008). Gli insegnanti hanno bisogno di competenze specifiche per essere leader efficaci (Papay et al., 2020; York-Barr & Duke, 2004); gli insegnanti leader dovrebbero essere aiutati a riflettere sui loro talenti al fine di valutare i propri punti di vista e le proprie pratiche.

In questo senso, il coaching può svolgere un ruolo significativo nel miglioramento della capacità dei membri dello staff del Dirigente Scolastico di comprendere e gestire i cambiamenti personali utili allo svolgimento delle funzioni proprie del Middle Management delle istituzioni scolastiche autonome (I.S.A.), in relazione alle prassi organizzativo-gestionali.

### **Metodologia**

Lo studio adotta un approccio basato su metodi misti utilizzando un disegno pre-test e post-test senza un gruppo di controllo.

In questa parte del contributo verranno presentate le caratteristiche del campione, l'ipotesi della ricerca, l'intervento del coaching e lo strumento di natura qualitativa utilizzato per la raccolta dei dati, ovvero i focus group condotti con le quattro scuole coinvolte nel progetto.

### **2.1 Ipotesi**

Si è partiti dall'ipotesi che potenziare le competenze del middle management nelle istituzioni scolastiche attraverso un percorso di coaching influisce positivamente sulla qualità complessiva della gestione organizzativa e sul benessere della comunità scolastica.

### **2.2 Campione**

Per la definizione del campione nello studio, tenendo conto dei docenti individuati dai Dirigenti scolastici, sono stati coinvolti solo i docenti ai quali, facendo parte dello staff intermedio delle Istituzioni Scolastiche autonome partecipanti, era già stato affidato dal DS un incarico formale da almeno un anno scolastico, alla data di avvio dello studio stesso, in un'area di gestione del P.T.O.F. d'istituto.

I dirigenti scolastici, infatti, prima dell'avvio della ricerca hanno convocato i docenti che facevano parte dello staff intermedio - con un incarico formale da almeno un anno scolastico alla data di avvio dello studio stesso, in un'area di gestione del P.T.O.F. d'istituto - per un incontro collettivo nel corso del quale sono state illustrate le caratteristiche del coaching, gli obiettivi del progetto e la ricerca. Solo in seguito a

questo momento di scambio collettivo, si è deciso di coinvolgere nella ricerca esclusivamente i docenti che avevano prestato il proprio consenso a partecipare.

Ogni docente è stato coinvolto in un intervento di coaching individuale della durata di due mesi e mezzo, composto da cinque sessioni individuali a distanza di quindici giorni l'una dall'altra.

Nello specifico, il campione è composto da sedici insegnanti, per il 25% da uomini e per il 75% donne, appartenenti a quattro Istituti Scolastici di Palermo.

### **2.3 L'intervento: il coaching**

Come anticipato nei paragrafi precedenti, la ricerca ha previsto un intervento di coaching individuale della durata di due mesi e mezzo, composto da cinque sessioni individuali a distanza di quindici giorni l'una dall'altra. L'intervento di coaching è stato svolto da un Professional Certified Coach della International Coach Federation, esperto di coaching per lo sviluppo delle soft skills.

Il coaching, a cui in tale sede si farà riferimento in linea generale non essendo questo l'oggetto del contributo, non è altro che una forma di accompagnamento di una persona che si propone un obiettivo di difficile realizzazione, di natura professionale o personale, da parte di un accompagnatore (che si chiama coach) (Hargrove, 2003; Lofthouse, 2019).

È chiaro che il coaching risulta utile quando il risultato sperato non è facilmente raggiungibile in quanto caratterizzato da diversi elementi di criticità e complessità. In tal senso, il coach all'interno della ricerca ha cercato di stimolare la riflessione e il pensiero creativo del docente, attraverso domande mirate, in modo tale da poter dare la possibilità di rintracciare i passi necessari per raggiungere i propri obiettivi e realizzare ciò che serve per compierli.

Il coaching ha avuto dunque lo scopo di far emergere e valorizzare le risorse del docente già presenti, risorse che il più delle volte restano nascoste o inesplorate.

L'intervento di coaching ha altresì previsto al termine dello stesso che il docente e il coach producessero un bilancio del processo di coaching, all'interno del quale specificare le competenze sulle quali si è lavorato e i risultati raggiunti.

### **2.4 Lo strumento: il focus group con gli insegnanti**

Lo studio, svolto per gruppi di quattro docenti per volta, appartenenti alla stessa scuola e allo stesso livello scolastico ha previsto cinque sessioni di *coaching* per ogni docente.

Una volta che in ogni scuola sono stati definiti i docenti partecipanti alla Ricerca, sono stati calendarizzati i percorsi di coaching per ogni gruppo di quattro docenti.

Per poter osservare i cambiamenti avvenuti negli insegnanti, sono state realizzate due sessioni di focus group nell'ambito delle quali sono state proposte agli insegnanti le medesime domande: una volta immediatamente prima dell'inizio del percorso di *coaching* e una al termine dello stesso.

I *focus group* sono una forma di intervista direttiva e, pertanto, una delle prerogative che li caratterizzano è la presenza di un moderatore con un ruolo di direzione attiva dell'intervista stessa. Il moderatore mette in opera una sorta di "effetto volano" sull'intervista: il suo compito è di moderare i soggetti che intervengono troppo e di stimolare e spronare, anche provocandoli, i soggetti che intervengono meno, e, soprattutto, far sì che l'intervista proceda sugli argomenti previsti dalla scaletta.

Nell'ambito della ricerca, i focus group, come forma di intervista di gruppo miravano a favorire la condivisione e lo scambio di idee tra i partecipanti, integrare con approfondimenti qualitativi i dati raccolti mediante i questionari, interpretare i risultati delle diverse fasi della ricerca, approfondendo le opinioni

del gruppo di docenti. I focus group permettono infatti di raccogliere dati contestuali e complementari ed esempi di buone pratiche che, in fase di analisi, possono anche essere integrati con i risultati derivanti dai questionari e dagli strumenti di natura quantitativa (Patton, 2015).

I focus group proprio perché rispondono a precise regole di preparazione, organizzazione e gestione, sono stati attentamente pianificati; orientati all'ottenimento di informazioni e percezioni inerenti ad aree di interesse definite; strutturati secondo un percorso pianificato di domande aperte, finalizzate al raccoglimento di idee ed opinioni che rientrano o meno nell'ambito di domande preparate; svolti in un clima sereno ed accogliente.

Il focus group è stato utilizzato poco prima di iniziare il percorso di *coaching* per motivare ciascun membro e creare clima di gruppo e, al termine del percorso di coaching per condividere le esperienze individuali e rafforzare la motivazione a consolidare i cambiamenti.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca. Si è cercato di far in modo che essa comprendesse domande ben formulate e rilevanti per l'argomento preso in esame. Si è verificato che le domande fossero concrete e poste in maniera più diretta e lineare possibile, senza ambiguità o forme grammaticali tali da indurre i soggetti verso determinate risposte.

Accanto alle domande vere e proprie, poste agli intervistati, sono state utilizzate delle domande sonda, ovvero ulteriori specificazioni utili per stimolare e dirigere la discussione o per dare agli intervistati degli esempi per una migliore comprensione di cosa veniva chiesto loro.

Le domande sono state formulate in modo tale da non richiedere risposte chiuse, del tipo "sì" o "no", ma aperte e discorsive; infatti, includevano formule del tipo "cosa ne pensate di ...", "Secondo voi, come ...". Dopo aver formulato la scaletta è stato necessario sottoporla a pre-test per rilevare eventuali incongruenze e forme poco comprensibili o poco efficaci per la discussione. Il primo pre-test è stato svolto dai moderatori che, esaminando le domande alla luce della loro esperienza, hanno rilevato alcune inadeguatezze che sono state subito corrette.

Al fine di rendere la partecipazione produttiva e non troppo impegnativa, è stato utile avere una tempistica ben delineata dall'inizio: infatti, ciascuna sessione di focus group ha avuto una durata variabile tra i 60 e i 90 minuti massimo. Il gruppo doveva essere numericamente ben definito per generare una ricca discussione ma non troppo, altrimenti alcuni partecipanti si sarebbero sentiti esclusi: per tale motivo, sono stati coinvolti 4 docenti per ciascuna istituzione scolastica aderente al progetto.

Nello specifico, per ciascuna sessione di *focus group* sono state formulate tre tipologie di domande: domande di coinvolgimento, con la presentazione dell'argomento di discussione ai partecipanti, mettendoli a loro agio; domande esplorative, attraverso le quali venivano messe a fuoco le aree prese in considerazione con domande per la riflessione e la discussione e le domande di chiusura, per una verifica della trattazione completa dell'argomento nella discussione e della reale partecipazione di tutti i membri del gruppo.

Le aree indagate sono state quattro, come mostra l'immagine di seguito riportata:

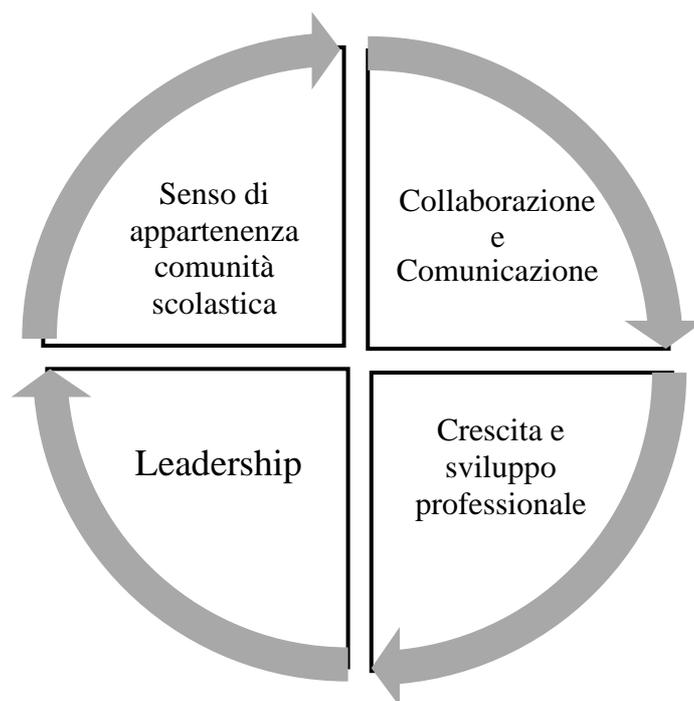


Fig. 1: Aree indagate dal focus group

L'area 1, "Collaborazione e comunicazione" indagava: lo sviluppo di relazioni positive e fiducia, la capacità di ascolto, la facilitazione dei processi di gruppo e la risoluzione dei conflitti e mediazione; infatti, tra le domande vi era *"cosa fate per creare e mantenere relazioni positive, di fiducia e di ascolto tra i colleghi?"* *"Di solito in che modo risolvete i conflitti con e tra colleghi e in che modo riuscite a mediare i diversi punti di vista?"*; l'area 2, "Crescita e sviluppo professionale" invece ha preso in considerazione i seguenti aspetti: il continuo sviluppo professionale, la continua autoriflessione, le conoscenze relative all'apprendimento degli adulti, la facilitazione dello sviluppo professionale tra colleghi. Nell'area 2 le domande erano per esempio *"Cosa fate per garantire a ciascun docente di partecipare alle iniziative di aggiornamento e formazione continua?"*, *"Dopo avere partecipato ad iniziative formative, vi confrontate con i colleghi? Se necessario, modificate le vostre pratiche didattiche? In che modo?"*.

La terza area, ovvero quella della Leadership, intesa quest'ultima come particolare qualità della relazione tra insegnante leader e colleghi (Longo, 2022) e come un aspetto fondamentale della competenza professionale dell'insegnante (Yarger & Lee, 1994; Danielson, 2008), ha indagato il possesso di adeguate conoscenze pedagogiche, l'applicazione delle abilità di coaching, la dimostrazione di competenze socio-emotive, la comprensione di dati e ricerche ed infine l'utilizzo di dati e ricerche per il miglioramento delle pratiche.

L'ultima area presa in considerazione è stata quella del "Senso di appartenenza alla comunità scolastica" ed ha indagato le seguenti dimensioni: il supporto e il rafforzamento del senso di comunità scolastica, la dimostrazione di un pensiero sistemico, la costruzione di partenariati, il coinvolgimento nel miglioramento della scuola e l'attivismo professionale.

A titolo esemplificativo, alcune delle domande dell'area 3 e 4 erano rispettivamente *"In che modo utilizzate le competenze didattiche e le conoscenze relative alla vostra area disciplinare per garantire un'istruzione di alta qualità? Cosa fate per condividere strategie didattiche e favorire lo scambio di esperienze tra colleghi?"*, *"Quali strategie utilizzate per collaborare con le famiglie? Quali strategie*

*adottate con i membri della comunità, con le aziende, le associazioni? In che modo promuovete e portate avanti le diverse iniziative della scuola e del quartiere?”.*

Guadagnarsi la fiducia degli intervistati ha contribuito a formare un clima sereno, cordiale e disteso nel gruppo, all'interno del quale i partecipanti hanno potuto esprimere sinceramente le proprie opinioni. Accanto al moderatore, era presente un assistente moderatore (logista).

L'importanza del ruolo dell'assistente moderatore è stata sottolineata da Krueger (1993, 78). Mentre il moderatore era occupato nel tenere viva l'intervista e nel condurla sugli argomenti della scaletta, l'assistente moderatore ha potuto osservare la discussione e annotare elementi importanti, quali ad esempio, il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui.

Prima dell'avvio della ricerca e, in particolare dello svolgimento dei focus group, giovani ricercatori sono stati appositamente formati all'utilizzo di questa forma di intervista a partire dalla condivisione dello strumento.

Il moderatore (o conduttore) ha avuto il compito di presentare il tema, guidare la discussione, secondo la scaletta predefinita, contenere o stimolare gli interventi dei partecipanti; è stato adottato da parte del moderatore un atteggiamento non valutativo verso persone e opinioni. Il logista invece, ha osservato la discussione, annotato gli elementi importanti non audio-registrabili, come il comportamento non verbale degli intervistati o eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza. Il logista ha quindi svolto un ruolo di tipo organizzativo prima, durante e dopo la costituzione del gruppo e ha redatto il report, ovvero il documento che ha consentito il lavoro di analisi del materiale raccolto.

Per la conduzione dei focus group sono state rispettate le seguenti indicazioni: uso di un linguaggio semplice e preciso; pur lasciando ampio spazio all'interazione spontanea tra i partecipanti, quando necessario, il moderatore è intervenuto per permettere alla discussione di procedere senza deviare eccessivamente dal tema; equilibrio degli interventi dei partecipanti; controllo di chi era particolarmente loquace; incoraggiamento dei partecipanti più restii a parlare; coinvolgimento di tutti nella discussione; assenza di domande a singole persone.

### **3. Analisi e discussione dei dati**

Il materiale raccolto con l'attività di *focus group* è stato sistematizzato in un insieme di asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998, 20). Nell'analisi del materiale ricavato sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

È stata operata una trascrizione dei testi tramite una fedele sbobinatura, la codifica e l'analisi stessa degli stessi.

Le trascrizioni sono state analizzate in totalità attraverso letture ripetute ad opera di diversi ricercatori e tenendo in considerazione item, parole o frasi più frequentemente utilizzati, temi rimossi e focalizzazione su indicatori non verbali. Il metodo si è basato su una lettura attenta dei testi trascritti secondo un approccio di tipo induttivo che da singoli eventi, situazioni, opinioni aiuti a costruire concetti e categorie interpretative generali.

L'analisi qualitativa delle trascrizioni dei focus group è stata effettuata mediante il software MAXQDA, un programma progettato per l'analisi di dati, testi e file multimediali con metodi qualitativi e misti. L'uso

del software ha agevolato l'attività operativa grazie alla possibilità di raggruppare le risposte in codici esemplificativi.

Saranno di seguito presentati i risultati derivanti dall'analisi dei focus group condotti prima e dopo l'implementazione dell'intervento di coaching con il corpo docente. Questi report, suddivisi in base alle quattro principali aree di interesse, illustreranno le frequenze dei segmenti di testo codificati, evidenziando le variazioni emerse durante il processo di intervento. Nell'analisi pre e post, ove possibile, sono stati mantenuti gli stessi codici interpretativi al fine di mettere in evidenza le modifiche nelle opinioni e negli atteggiamenti degli insegnanti in seguito all'esperienza del percorso di coaching.

### 3.1 Area “Collaborazione e Comunicazione”

I focus group condotti hanno voluto indagare, nella prima area, le dimensioni ritenute indispensabili nel contesto scolastico per poter tessere relazioni interpersonali positive con i colleghi. Questo includeva l'analisi delle pratiche che contribuiscono a consolidare un clima collaborativo e armonioso all'interno del team. Inizialmente la ricerca si è dedicata all'approfondimento di strategie e comportamenti volti a mantenere relazioni positive e di fiducia tra colleghi, raccogliendo opinioni e atteggiamenti degli insegnanti coinvolti. L'analisi ha raggruppato le risposte in quattro codici chiave, come mostrato nella Figura 2.

Nei focus group iniziali emerge l'importanza di promuovere armonia e serenità attraverso la collaborazione e la *condivisione* anche in piccoli gruppi. Secondo il 45,45% degli insegnanti partecipanti la condivisione è la dimensione da privilegiare per tessere relazioni positive con i colleghi. Questa si configura nel dare la possibilità a tutti di esprimere i propri punti di vista e nella libertà di discuterli con i colleghi. Per garantire una maggiore collaborazione, alcuni insegnanti sottolineano l'importanza di organizzare momenti di condivisione in piccolo gruppo per garantire una maggiore “comunicazione e apertura verso tutti”.

Dai report successivi al percorso di coaching emerge maggiormente la dimensione della *disponibilità verso gli altri* (il 54,55% degli insegnanti coinvolti). Il coaching ha sottolineato l'importanza dei “canali comunicativi caldi”, cioè l'importanza dell'interazione diretta e immediata tra colleghi. Questi canali consentono una comunicazione più ricca, coinvolgente e istantanea rispetto a canali meno diretti.

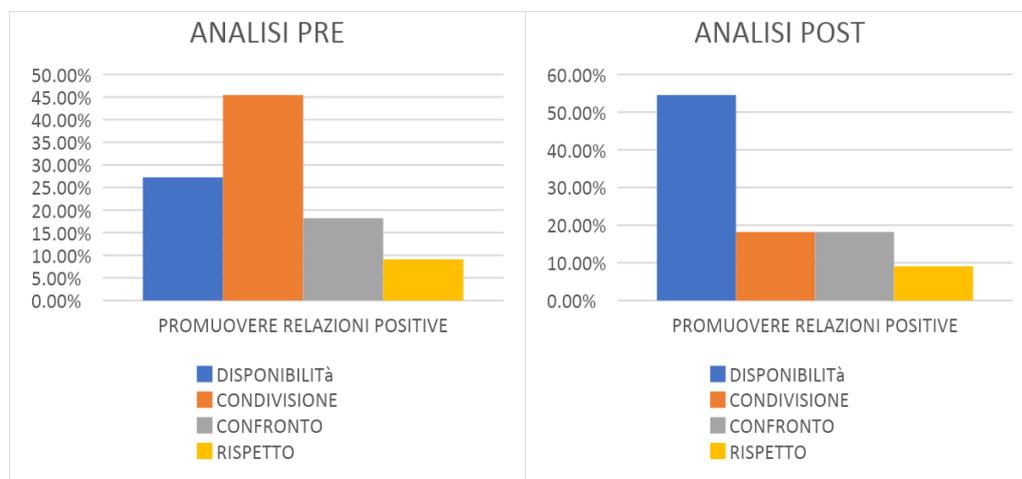


Fig. 2: Come mantenere relazioni positive e di fiducia tra colleghi

Successivamente, i focus group hanno esplorato le modalità per promuovere attivamente l'ascolto reciproco e il coinvolgimento tra i membri, identificando comportamenti che favoriscono una comunicazione efficace e inclusiva. Per questa dimensione sono stati identificati due codici interpretativi inerenti alla dimensione dell'ascolto (*disponibilità al dialogo* e *atteggiamento non giudicante*) e tre codici per la dimensione del coinvolgimento (*Ascolto aperto*, *Curiosità empatica* e *Fare gruppo*) (Figura 3). La *disponibilità al dialogo* indica l'importanza di ritagliare del tempo per "sentire l'altro" ed essere coinvolti nel dialogo. *L'atteggiamento non giudicante* mette in risalto la capacità di sentire le idee altrui e replicare, rispettosamente, solo dopo aver ascoltato completamente l'altra persona. Secondo gli insegnanti con un *atteggiamento non giudicante* si promuove l'ascolto e si attiva una collaborazione con l'altro per la risoluzione dei problemi. Dalla discussione su questa dimensione è emersa anche una criticità significativa, poiché gli insegnanti sono unanimi nel ritenere che attuare forme di dialogo risulta spesso inefficace, soprattutto quando si affrontano situazioni con colleghi poco aperti ai punti di vista altrui. Il percorso di coaching ha fatto emergere l'importanza del dialogo costruttivo: "*Dare libero spazio di esprimersi, essere sempre a disposizione, per risolvere insieme i problemi*". Nei focus group finali, infatti, è emersa l'importanza dell'apertura verso l'altro. Questo interesse non è soltanto limitato alle questioni strettamente professionali, ma ha abbracciato la valorizzazione della dimensione emotiva delle interazioni (Figura 3). Analizzando la dimensione del coinvolgimento, *L'ascolto aperto* risulta la strategia maggiormente adottata dai colleghi per promuovere la collaborazione (62,5% degli insegnanti). In questo contesto, denota la volontà di concedere spazio e accogliere le diverse opinioni e i diversi punti di vista dei colleghi. *La curiosità empatica*, invece, riguarda il "*sapere di più sui colleghi, la loro storia, le loro esperienze*", evidenziando un desiderio genuino di comprendere più a fondo la ricchezza e la diversità delle esperienze di ciascun membro del team scolastico (25%); bisogna tuttavia sottolineare che questa dimensione non viene più menzionata durante i focus group finali (Figura 3). Nel focus group finale emerge chiaramente l'importanza di adottare un approccio collaborativo, *fare gruppo*, per valorizzare le competenze individuali e incentivare il coinvolgimento (62,5%), rispetto quello iniziale in cui emergeva soltanto per il 12,5% degli insegnanti. Questa valorizzazione sottolinea la creazione di un ambiente rassicurante in cui gli insegnanti possono sentirsi a proprio agio, promuovendo la percezione reciproca come risorsa: un contesto in cui ciascun insegnante può non solo chiedere supporto, ma anche contribuire attivamente. (Figura 3).

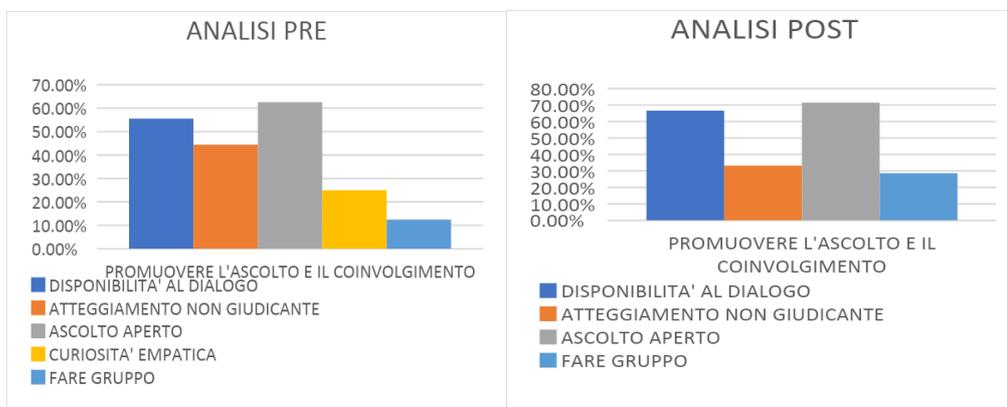


Fig. 3: Come promuovere l'ascolto e il coinvolgimento

Infine, l'attenzione si è spostata sulle strategie adottate dagli insegnanti per la gestione dei conflitti, per risolvere eventuali divergenze in modo costruttivo e favorevole al mantenimento di un ambiente lavorativo positivo. Sono emersi tre codici interpretativi principali: *Comunicazione aperta*, dare ad ognuno uno spazio per esprimersi; *Comprensione reciproca*, capire le ragioni di ciascuno e cercare di far coincidere le esigenze di tutti; *Promuovere il coinvolgimento* anche di chi è solito generare i conflitti. Nel focus group iniziale, gli insegnanti sottolineano l'importanza di attuare forme di *comunicazione aperta* (50%) e *comprensione reciproca* (30%) per andare incontro alle opinioni dei colleghi e risolvere eventuali conflitti (Figura 4).

Nei focus group finali gli insegnanti testimoniano come il percorso di coaching li abbia aiutati a riflettere maggiormente sulle strategie e comportamenti volti a prevenire l'aggravarsi dei conflitti. In particolare, il coaching ha favorito la promozione dell'ascolto attivo e l'importanza di mitigare, ove possibile, le tensioni emergenti (*comunicazione aperta* 40%). Gli insegnanti hanno appreso come ponderare con maggiore attenzione l'importanza delle questioni veramente rilevanti nel contesto scolastico. La gestione del conflitto è stato un tema centrale nel percorso di coaching, su cui gli insegnanti hanno lavorato intensamente in quanto elemento fondamentale per la promozione di una leadership condivisa efficace.

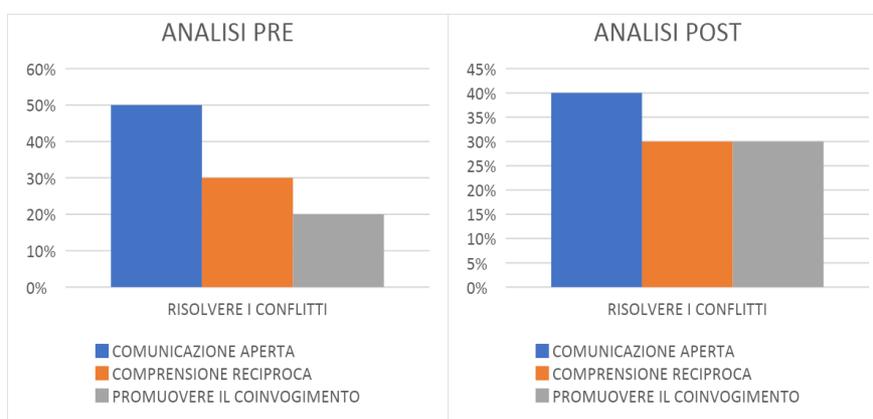


Fig. 4: Come risolvere i conflitti con e tra colleghi

### 3.2 Area “Crescita e sviluppo professionale”

Nella seconda area, i focus group hanno indagato due dimensioni ritenute fondamentali nel contesto educativo. In primo luogo, è stata esaminata la partecipazione degli insegnanti ad iniziative di crescita professionale, al fine di comprendere le dinamiche e i fattori che influenzano il loro coinvolgimento in attività formative. In secondo luogo, si è voluto approfondire quanto le esperienze formative influiscano sulle pratiche didattiche degli insegnanti, cercando di identificare i cambiamenti e le trasformazioni che derivano da tali percorsi di sviluppo professionale. L'obiettivo è stato quello di ottenere una visione approfondita delle connessioni tra la partecipazione a iniziative di crescita professionale e l'evoluzione delle metodologie di insegnamento.

Per quanto riguarda la promozione della crescita personale sono emerse due strategie principali: la *Motivazione positiva*, indica un'attenzione verso le qualità dell'altro e la spinta a promuovere una crescita professionale su quelle capacità (42,86%); e la *Condivisione dei percorsi formativi*, riguarda la condivisione di progetti, dando a ciascuno la possibilità di esprimere la propria idea (57,14%). Nei focus group finali emerge come il percorso di coaching abbia stimolato negli insegnanti la crescita professionale, incanalando il loro impegno verso un costante processo di miglioramento individuale.

L'approccio di coaching ha notevolmente incentivato gli insegnanti a riflettere sulle proprie pratiche, incoraggiandoli a perseguire attivamente nuove competenze, strategie didattiche e approcci innovativi attraverso la promozione della *condivisione dei percorsi formativi* (Figura 5).

La seconda dimensione ha voluto indagare quanto le esperienze formative, secondo gli insegnanti, modificano le pratiche didattiche. Dall'analisi dei focus group sono emersi tre codici interpretativi principali (Figura 5): *Rinnovare se stessi*, che evidenzia la consapevolezza dell'importanza di aggiornare le proprie pratiche, riflettendo l'impulso verso una continua evoluzione professionale (37,5%); la *Condivisione esperienze* (37%), che indica l'importanza di condividere le buone pratiche e del sostegno reciproco tra colleghi come fattore fondamentale per il miglioramento collettivo; infine, il codice *Riflessione* (25%) sottolinea l'importanza di riflettere su come modificare le proprie pratiche alla luce delle esperienze formative condotte. Questi tre elementi offrono una prospettiva ricca e articolata sulle dinamiche intricate tra formazione, riflessione e crescita professionale degli insegnanti. Nei focus group finali, il codice interpretativo *Rinnovare se stessi* non è emerso, perché si è discusso maggiormente su quanto la riflessione e il coinvolgimento dei colleghi siano fondamentali per acquisire nuove competenze e modificare le proprie pratiche didattiche (Figura 5). La focalizzazione si sposta verso un approccio più collaborativo e condiviso, dove la condivisione di esperienze e la partecipazione attiva degli altri membri del gruppo diventano centrali nel processo di crescita e sviluppo professionale.

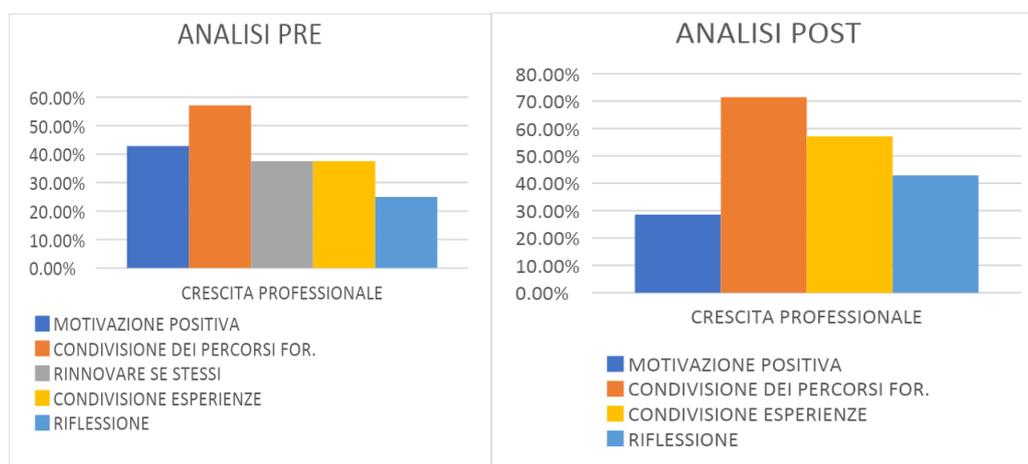


Fig. 5: Come promuovere la crescita personale e modificare le pratiche didattiche

### 3.3 Area “Leadership”

La terza area ha voluto indagare tre dimensioni chiave. In primo luogo, si è approfondita la questione di come garantire un'istruzione di qualità, esaminando le pratiche, le sfide e le strategie che gli insegnanti identificano come cruciali per fornire un insegnamento-apprendimento di alto livello. Nei focus group iniziali emergono tre codici interpretativi principali (Figura 6). *L'innovazione e aggiornamento* (25%), indica la propensione degli insegnanti all'aggiornamento costante, la sperimentazione e l'integrazione di competenze per l'innovazione continua. Il codice *Adattamento alle esigenze* (25%) sottolinea la flessibilità e la capacità di adattarsi alle esigenze specifiche delle situazioni. In particolare, l'approccio orientato alle esigenze degli studenti evidenzia la consapevolezza dell'importanza di personalizzare l'istruzione. Infine, il codice *Valorizzazione* (50%) indica l'importanza di superare la mera valutazione, promuovere l'autostima degli studenti e mettere a disposizione le competenze personali per il bene degli altri.

Nei focus group finali, le risposte degli insegnanti si sono nettamente diversificate rispetto a quelle iniziali; pertanto, abbiamo proceduto ad identificare diversi codici interpretativi al fine di restituire un'analisi il più possibile accurata (Figura 6). Emergono infatti due principali opinioni per garantire un'istruzione di qualità; da un lato, l'importanza dell'*Approccio didattico*, inteso come insegnamento attivo basato sull'esperienza, la promozione della valutazione formativa, la promozione di lavori di gruppo e del confronto emotivo tra gli studenti, l'avvio di progetti interdisciplinari e l'uso della tecnologia. Dall'altro lato, viene posta un'enfasi particolare per lo *Sviluppo personale*, riconoscendo l'importanza della trasmissione dei valori oltre che dei contenuti. Questo elemento riveste un ruolo significativo nell'articolare un'istruzione di qualità, poiché contribuisce a formare individui non solo ben informati, ma anche eticamente consapevoli e moralmente impegnati.

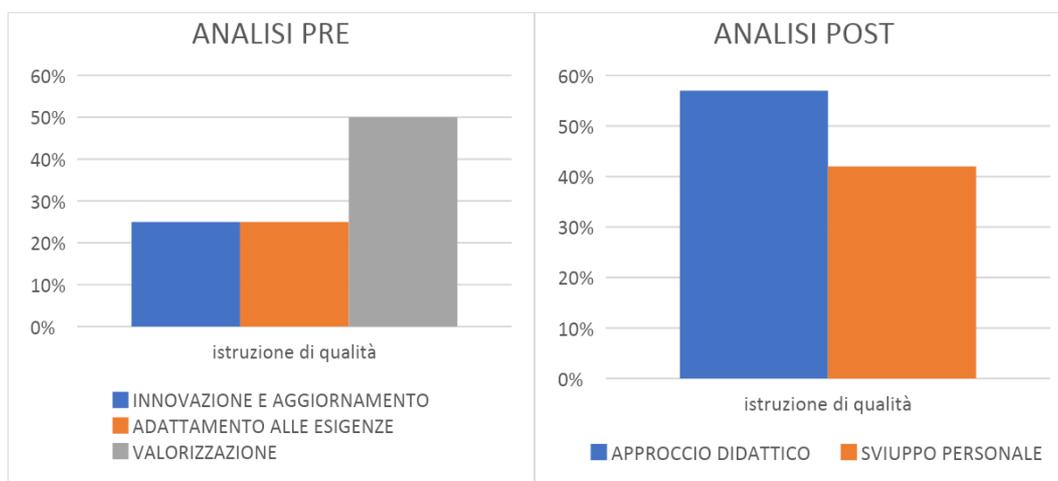


Fig. 6: Come garantire un'istruzione di qualità

In secondo luogo, la discussione dei focus group si è estesa alla condivisione delle strategie didattiche tra colleghi, investigando come questo processo possa contribuire a una pratica educativa più efficace attraverso la collaborazione e lo scambio di idee. Sono stati individuati inizialmente tre codici interpretativi: *Condivisione*, *Apertura al confronto*, *Resistenze*. La strategia più adottata dagli insegnanti per la condivisione delle strategie didattiche è l'*apertura al confronto* (50%) che riguarda la comunicazione tra insegnanti come mezzo per condividere idee, esperienze e approcci didattici. Include l'ascolto attivo, la condivisione di informazioni critiche e la promozione di un ambiente aperto al confronto e alla discussione costruttiva. Segue il codice *Resistenze* (37,5%), in cui sono state codificate le esperienze negative riportate dagli insegnanti, riguardanti per lo più un atteggiamento di mancata apertura all'altro, rifiuto verso il nuovo e poca apertura al confronto. Infine, il codice interpretativo *Condivisione* (12,5%), raggruppa le opinioni secondo cui condividere le strategie didattiche significa riportare nuove metodologie di insegnamento, esperienze didattiche e materiali tra insegnanti (Figura 7). Nell'analisi dei focus group finali, il codice *Condivisione* emerge come elemento preminente, poiché il percorso di coaching ha stimolato una profonda riflessione sull'importanza della leadership condivisa. Gli insegnanti sottolineano l'importanza di evitare posizioni di chiusura, e cercare di rendere partecipi gli altri nel processo decisionale e nelle attività (Figura 7).

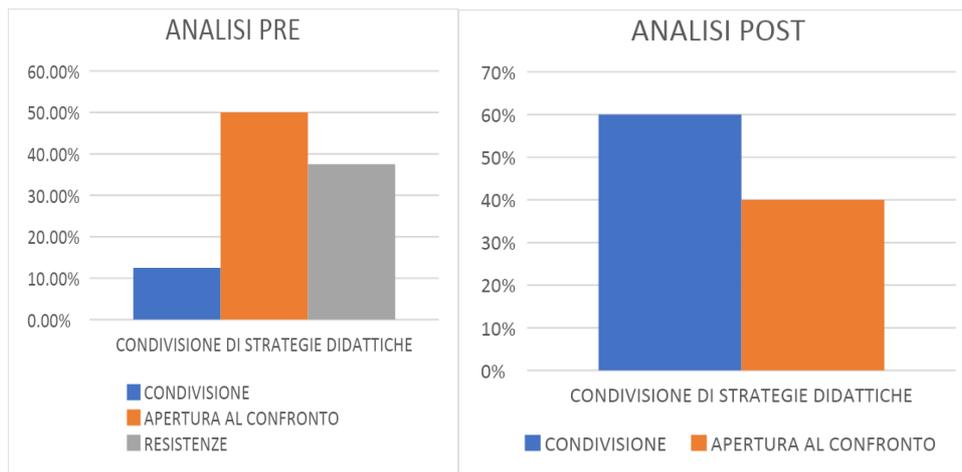


Fig. 7: Come condividere le strategie didattiche

Infine, è stato indagato come gli insegnanti utilizzano la ricerca per migliorare le pratiche didattiche (Figura 8).

Nell'analisi dei focus group iniziali sulla questione "*Come utilizzare la ricerca per migliorare le pratiche?*", sono emersi due codici interpretativi significativi: *Ricerca e formazione* e *Partecipazione a iniziative*. Il codice *Ricerca e formazione* racchiude le risposte degli insegnanti che sostengono l'importanza della sperimentazione e della ricerca-azione come strumenti fondamentali per acquisire una comprensione più approfondita delle esigenze educative degli studenti (83,33%). Tuttavia, gli insegnanti riferiscono un interesse carente per la ricerca pedagogica in generale, probabilmente perché poco coinvolti dai ricercatori. Questo suggerisce la necessità di promuovere maggiore consapevolezza e coinvolgimento nei confronti della ricerca come risorsa per migliorare le pratiche educative.

Il secondo codice, *Partecipazione a iniziative*, ha evidenziato l'importanza della partecipazione alle iniziative di ricerca-azione. Nel complesso, gli insegnanti hanno riconosciuto il valore intrinseco di una partecipazione costante alle iniziative di ricerca-azione come strategia chiave per potenziare continuamente le pratiche didattiche. Questo elemento sottolinea l'importanza di creare un ambiente in cui gli insegnanti possano essere attivamente coinvolti in iniziative di ricerca che favoriscano la crescita professionale e il miglioramento costante delle loro metodologie didattiche (12,5%). Analizzando, invece, le trascrizioni dei focus group finali, non è stato possibile utilizzare gli stessi codici interpretativi della dimensione in questione; pertanto, mentre il 42,80% considera la sperimentazione elemento essenziale per migliorare la propria pratica didattica, il 57,14% ha esposto alcune riflessioni critiche riguardanti, da un lato, la necessità di approcciarsi alla ricerca con cautela e, dall'altro, la mancanza di tempo e spazi per sperimentare, insieme a esperti ricercatori, nuove metodologie didattiche.

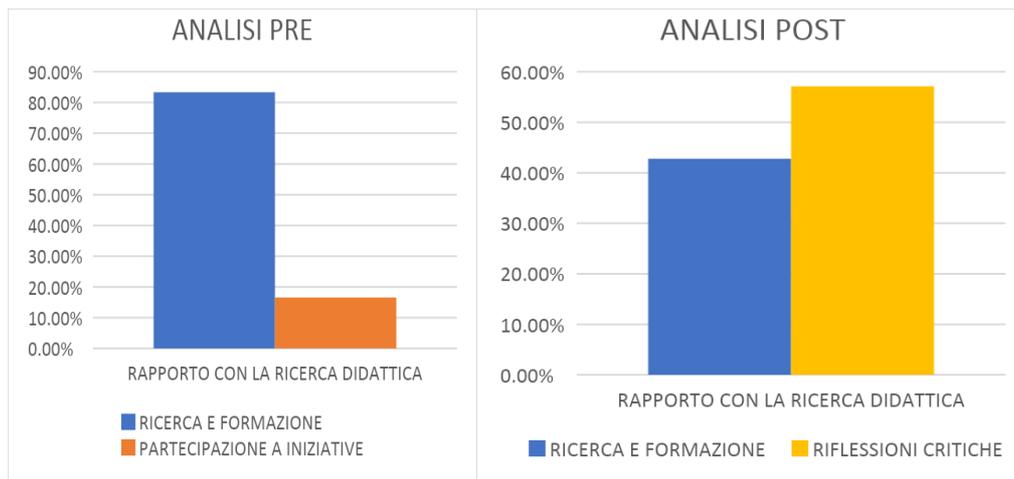


Fig. 8: Utilizzare la ricerca per migliorare le pratiche

### 3.4 Area “Senso di appartenenza alla comunità scolastica”

Infine, nella quarta area ci si è concentrati su tre dimensioni cruciali: la creazione di un ambiente accogliente; la promozione della collaborazione con le famiglie, enti e associazioni; la gestione delle diverse iniziative sia all'interno della scuola che nel quartiere circostante.

Per quanto riguarda la prima dimensione, sono emersi tre codici interpretativi principali (Figura 9): la *Partecipazione attiva*, cioè l'impegno attivo promosso dagli insegnanti che contribuisce alla costruzione di un ambiente accogliente; l'importanza dell'*Accoglienza e sicurezza emotiva*, ossia l'attenzione rivolta all'importanza di gesti pratici e l'importanza della *Coesione*, la forte connessione e unità all'interno della comunità, che si evidenzia in generale con un legame stretto e positivo con il territorio, dimensione fondamentale sia nei focus group iniziali che finali.

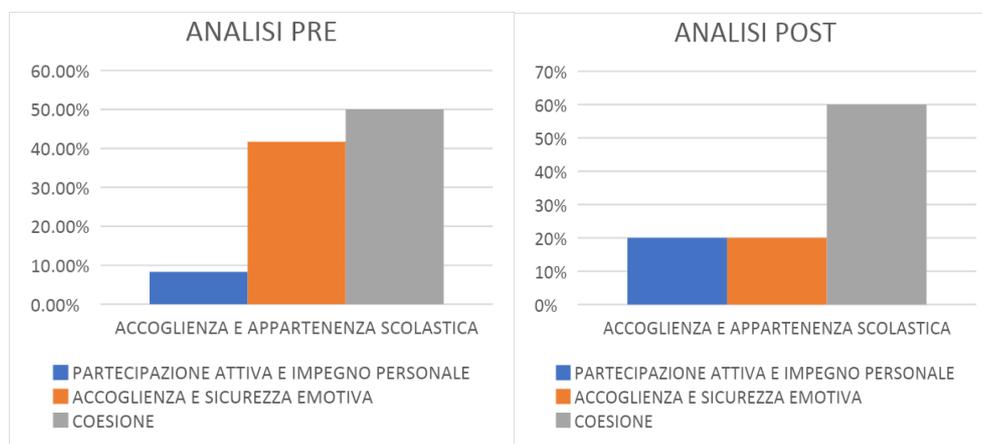


Fig. 9: Come creare un ambiente accogliente

Successivamente è stata affrontata la questione relativa alla promozione della collaborazione con le famiglie, gli enti e le associazioni. Le risposte degli insegnanti sono state codificate in tre codici interpretativi principali: *Dialogo aperto*, dunque l'importanza della collaborazione, della comunicazione trasparente e un accento sulla volontà di ascoltare e condividere le idee con le famiglie, per incentivare un loro coinvolgimento; il codice *Disponibilità*, riguardante l'importanza di mettere in atto un

atteggiamento disponibile per le necessità delle famiglie, ma anche una disponibilità dei propri spazi per il territorio ed infine, il codice *Sostegno* che sintetizza concetti come mantenere la calma e offrire supporto nella sfera professionale. In altre parole, si cerca di catturare l'idea di un approccio tranquillo e di fornire sostegno professionale (Figura 10).

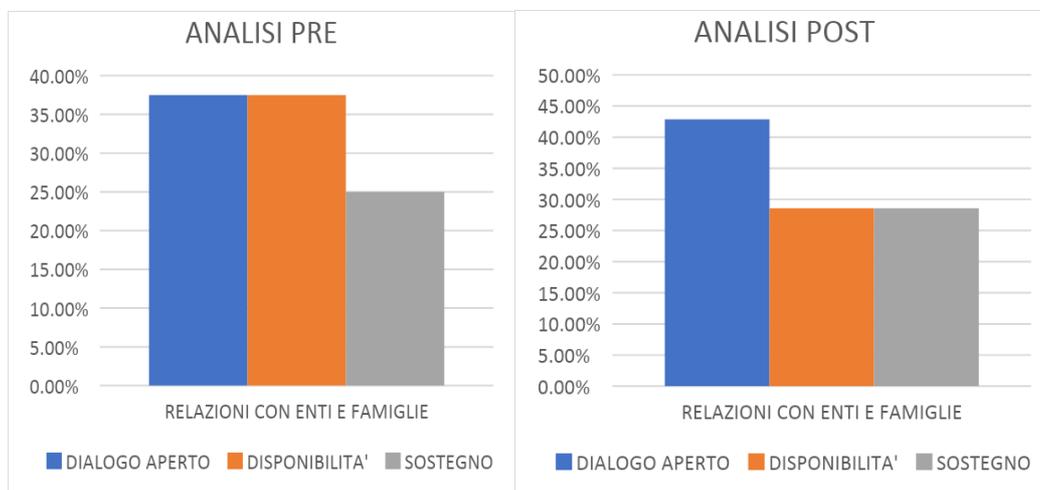


Fig. 10: Come promuovere la collaborazione con le famiglie/enti/associazioni

Infine, i focus group hanno indagato come le istituzioni scolastiche coinvolte conducono le diverse iniziative della scuola e del quartiere. Sono stati esplorati approcci per la gestione efficiente di progetti e programmi, nonché la promozione di sinergie tra la scuola e la comunità locale per il beneficio di tutti gli interessati (Figura 11). Nei focus group iniziali sono emersi due codici interpretativi: *Riqualficazione*, urbana e sociale, che abbraccia una serie di iniziative e progetti, quali interventi artistici come murales per migliorare l'estetica urbana, la promozione di pratiche sostenibili come la raccolta differenziata, e l'attiva partecipazione della comunità attraverso attività culturali e educativi; il codice *Collaborazione*, da intendere come una cooperazione con le autorità locali per favorire la condivisione di risorse e la creazione di un ambiente aperto e inclusivo che coinvolge tutti i cittadini nelle attività promosse dalla scuola e dal territorio.

Nel corso dei focus group finali è emerso chiaramente che le scuole situate in aree caratterizzate da difficoltà sociali mostrano una maggiore sensibilità nei confronti del territorio circostante. In tali contesti si promuovono, infatti, diverse iniziative per coinvolgere famiglie e cittadini, compresi anche coloro che non fanno parte direttamente della comunità scolastica (*collaborazione* 66,67%). Emerge, infine, una riflessione negativa sulla relazione tra università e scuola, la quale suggerisce la necessità di migliorare il dialogo e la condivisione tra queste due realtà. Questo aspetto sottolinea l'importanza di rafforzare la collaborazione tra istituzioni educative e università al fine di sviluppare approcci più integrati e mirati per affrontare le sfide specifiche presenti nelle aree con difficoltà sociali.

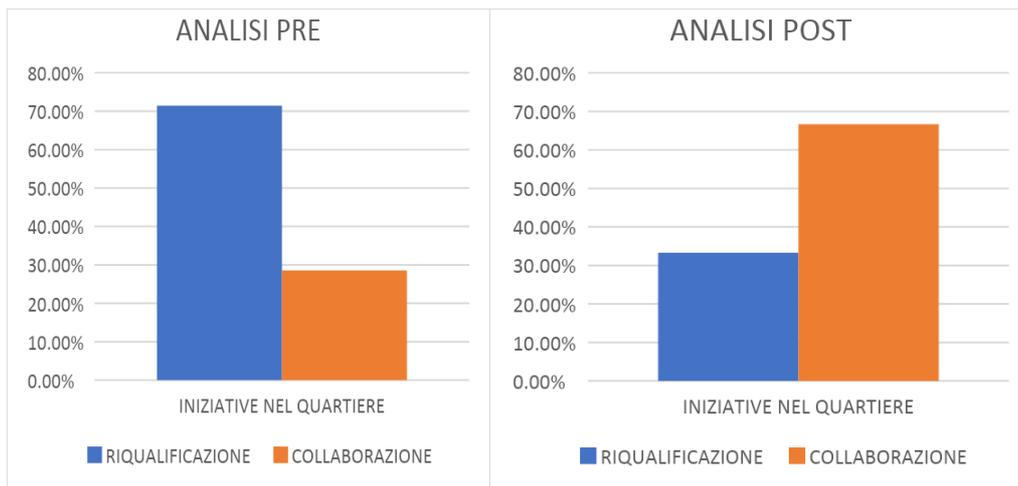


Fig. 11: Portare avanti le diverse iniziative della scuola e del quartiere

#### 4. Conclusioni

La ricerca ha analizzato l'efficacia degli interventi di coaching nel potenziamento delle competenze dei membri dello staff dirigenziale delle istituzioni scolastiche coinvolte. In particolare, si è voluto illustrare come il coaching possa aiutare ad accrescere la capacità di osservare la propria esperienza di insegnamento, affrontare le sfide, riconoscere i propri punti di forza e debolezza, ridefinire priorità e riacquistare motivazione nel proprio ruolo. Nel corso dei focus group condotti, infatti, ci si è focalizzati sull'importanza di comprendere e gestire i cambiamenti, le sfide e le innovazioni per adempiere con successo alle responsabilità del ruolo di middle Management.

Dall'analisi dei risultati è possibile affermare che le sessioni di coaching hanno avuto un impatto positivo sul miglioramento delle capacità relazionali e gestionali degli insegnanti partecipanti, con particolare riferimento all'acquisizione di una maggiore autoconsapevolezza delle proprie emozioni, dei modi abituali di pensiero e di reazione agli eventi. Gli insegnanti testimoniano, infatti, che il percorso intrapreso li ha aiutati a prendere coscienza dei cambiamenti e delle difficoltà che ogni giorno si trovano a vivere nell'ambiente scolastico. Sono stati guidati, attraverso l'esercizio del pensiero critico, a valutare cosa fare e non fare, ciò che funziona e ciò che va rivisto dall'interno del proprio modo di operare, ma anche nelle convinzioni intorno al proprio lavoro. Da quanto emerso dai focus group si è notato un riconoscimento crescente dell'importanza di comprendere e considerare non solo gli aspetti professionali, ma anche quelli emotivi, contribuendo così a creare un contesto più inclusivo e consapevole.

I focus group hanno consentito di rilevare indubbe ricadute positive rispetto al raggiungimento di obiettivi da parte degli insegnanti nonché sul clima dell'intera comunità scolastica, con particolare riferimento alle competenze comunicative e relazionali, inizialmente evidenziate come carenti. Tuttavia, tra i limiti intrinseci a questa ricerca si evidenzia una diversità culturale delle scuole coinvolte nei focus group e nell'intervento di coaching. Le aspettative della comunità, le tradizioni educative e le dinamiche interpersonali si adattano e si trasformano in relazione al contesto culturale di appartenenza, influenzando sulle dinamiche interpersonali e sulle sfide che i docenti sono chiamati ad affrontare. L'analisi dei focus group ha rivelato come i docenti appartenenti a realtà scolastiche inserite in contesti culturali con svantaggio economico e sociale manifestano un coinvolgimento emotivo più marcato nei confronti dell'area tematica che indaga il senso di appartenenza alla comunità scolastica. Questo si riflette particolarmente nelle iniziative promosse per la collaborazione con la famiglia e il quartiere. Al contrario,

le scuole situate in contesti più privilegiati hanno dimostrato una maggiore apertura nei confronti della ricerca e un interesse più accentuato verso il miglioramento della pratica didattica. Questo aspetto induce a considerare attentamente nelle future ricerche la possibilità di personalizzare sempre di più gli interventi di coaching, tenendo conto delle specificità di ciascuna realtà educativa.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Brinkmann, J. L., Cash, C., & Price, T. (2021). Crisis leadership and coaching: a tool for building school leaders' self-efficacy through self-awareness and reflection. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 234-246.
- Danielson, C. (2008). *The handbook for enhancing professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Filipkowski, J., Ruth, M., & Heverin, A. (2018). Building a coaching culture for change management. *International Coach Federation and Human Capital Institute*. Estratto il 20 novembre 2023 da: <https://coachfederation.org/research/building-a-coaching-culture>.
- Hargrove, R.A. (2003). *Masterful coaching: Inspire an "impossible future" while producing extraordinary leaders and extraordinary results*.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. *Coventry/London: University of Warwick Institute of Education–General Teaching Council*. Londra: GTC.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016) Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146.
- Ingersoll, R.M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2017). School Leadership, Teachers' Roles in School Decisionmaking, and Student Achievement. Working Paper. WP# 2017-2. *Consortium for Policy Research in Education*. Philadelphia, PA.
- International Coaching Federation (2020). ICF Global Coaching Study. *Executive Summary*. *International Coaching Federation*.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2003). Creative ways to empower action to change the organization: cases in point. *Journal of Organizational Excellence*, 22(2), 101-101.
- Krueger, R.A. (1993). Quality Control in Focus Group Research. In Morgan D.L. *Successful Focus Groups: Advancing in the State of the Art*. London: Sage.
- Lofthouse, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional development in education*, 45(1), 33-45.
- Longo, L. (2022). *Leadership all'Università*. Brescia: Morcelliana.
- Maxfield, C. R., Wells, C. M., Keane, W., & Klocko, B. A. (2008). The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 3(3), n3.
- Merton, R.K., Fiske, M., & Kendall, P.L. (1956). *The Focused Interview*. London: The Free Press.
- Morgan, D. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Musaio, M. (2017). Professione docente e nuove competenze: l'esercizio del coaching educativo a scuola. *Edetania*, (52), 145-165.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. E. (2020). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359-388.

Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th ed., California: Sage Publication.

Robbins, S. (2005). *Appunti del coach manageriale e aziendale: serve molto più della semplice motivazione per guidare un'organizzazione aziendale*. Bergamo: Roberti.

Kotter, J., & Cohen, D. (2003). *Al cuore del cambiamento. Come le persone cambiano le organizzazioni*. Milano: Etas, Rizzoli.

Kraft, M., & Papay, J. (2016). Developing workplaces where teachers stay, improve, and succeed. *Albert Shanker Institute*. Washington, DC.

Krueger, R. (1998). *Focus Group Kit*. London: Sage Publications.

Yarger, S. J., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. Teachers as leaders: *Perspectives on the professional development of teachers*, 223-237.

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.