La leadership scolastica inclusiva

**Uno strumento di autoriflessione sulla politica e la prassi**

**Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva**

L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva (l’Agenzia) è un’organizzazione indipendente e autonoma. L’Agenzia è cofinanziata dai ministeri dell’Istruzione dei relativi Stati membri e dalla Commissione europea tramite una sovvenzione di funzionamento nell’ambito del programma per l’istruzione dell’Unione europea (UE).

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un’approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l’uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Le opinioni espresse in questo documento non rappresentano necessariamente il punto di vista ufficiale dell’Agenzia, dei suoi Stati membri o della Commissione europea.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

A cura di: Marcella Turner-Cmuchal, Edda Óskarsdóttir e Margarita Bilgeri

La presente pubblicazione è una risorsa *open-source*. Ciò significa che l’utente è libero di accedervi, utilizzarla, modificarla e divulgarla citando adeguatamente l’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva. Per ulteriori informazioni si rimanda alla politica dell’Agenzia sull’accesso aperto: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

È possibile citare la presente pubblicazione come segue: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2021. *La leadership scolastica inclusiva: uno strumento di autoriflessione sulla politica e la prassi.* (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir e M. Bilgeri, a cura di). Odense, Danimarca

L’Agenzia è grata per il contributo ricevuto dai membri dei cluster nazionali del progetto: László Kiss e Andrea Perlusz, Ungheria; Brendan Doody e Anna Mai Rooney, Irlanda; Josanne Ghirxi e Alexandra Vella, Malta; Elisabeth Högberg e Niclas Rönnström, Svezia.

Quest’opera è stata rilasciata con licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

La presente pubblicazione può essere condivisa e adattata.

Al fine di garantire una maggiore accessibilità, questo rapporto è disponibile in 26 lingue e in formato elettronico accessibile sul sito web dell’Agenzia: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org/)

Questa è una traduzione di un testo originale in inglese. In caso di dubbi sull’esattezza delle informazioni presenti nella traduzione, fare riferimento al testo originale in inglese.

ISBN: 978-87-7110-980-1 (formato elettronico)

**Segreteria**

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C Denmark

Tel.: +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Ufficio di Bruxelles**

Rue Montoyer 21

BE-1000 Brussels Belgium

Tel.: +32 2 213 62 80

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**INDICE**

[Introduzione 5](#_Toc96081761)

[Scopo e utilizzo dello strumento di autoriflessione 6](#_Toc96081762)

[Un’autoriflessione per i dirigenti scolastici 8](#_Toc96081763)

[Istruzioni per dirigenti scolastici e team di direzione 8](#_Toc96081764)

[Fase 1: identificare ciò che la prassi attuale è in grado di conseguire, nonché i punti di forza e le criticità principali che la caratterizzano 9](#_Toc96081765)

[Fase 2: attribuire un elenco di priorità alle questioni che devono essere affrontate per conseguire una prassi inclusiva 9](#_Toc96081766)

[Fase 3: individuare quali misure di sostegno politico sono in atto o sono necessarie per sostenere la prassi inclusiva 9](#_Toc96081767)

[1. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nella definizione della direzione 11](#_Toc96081768)

[2. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo organizzativo 15](#_Toc96081769)

[3. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo umano 20](#_Toc96081770)

[Un’autoriflessione per i decisori 24](#_Toc96081771)

[Istruzioni per i decisori 25](#_Toc96081772)

[Fase 1: identificare quali misure politiche necessarie sono in atto, devono essere migliorate o potrebbero mancare. 25](#_Toc96081773)

[Fase 2: identificare quali misure costituiscono potenziali priorità e quali devono essere affrontate mediante ulteriori sviluppi politici. 25](#_Toc96081774)

[A. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi   
nella definizione della direzione 26](#_Toc96081775)

[B. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi   
nello sviluppo organizzativo 29](#_Toc96081776)

[C. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi   
nello sviluppo umano 34](#_Toc96081777)

[Autoriflessione congiunta di dirigenti scolastici e decisori 38](#_Toc96081778)

[Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione alla definizione della direzione 39](#_Toc96081779)

[1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire 39](#_Toc96081780)

[2. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi 41](#_Toc96081781)

[3. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere   
per entrambe le parti 43](#_Toc96081782)

[Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo   
sviluppo organizzativo 44](#_Toc96081783)

[1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire 44](#_Toc96081784)

[2. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi 46](#_Toc96081785)

[3. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere   
per entrambe le parti 48](#_Toc96081786)

[Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo   
sviluppo umano 49](#_Toc96081787)

[1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire 49](#_Toc96081788)

[2. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi 51](#_Toc96081789)

[3. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere   
per entrambe le parti 53](#_Toc96081790)

[Allegato 1: guida all’utilizzo dello strumento di autoriflessione 55](#_Toc96081791)

[Sezione 1: ruoli e responsabilità 55](#_Toc96081792)

[Il team organizzativo 55](#_Toc96081793)

[I partecipanti all’attività di autoriflessione 56](#_Toc96081794)

[Sezione 2: organizzazione pratica 56](#_Toc96081795)

[Selezione e invito dei partecipanti 56](#_Toc96081796)

[Organizzazione di gruppi di discussione e proposta di ordine del giorno 57](#_Toc96081797)

[Sezione 3: relazione sull’attività di autoriflessione 58](#_Toc96081798)

[Allegato 2: adattare lo strumento di autoriflessione ai contesti nazionali 60](#_Toc96081799)

[Allegato 3: glossario dei termini 62](#_Toc96081800)

[Fonti 69](#_Toc96081801)

Introduzione

Il presente strumento di autoriflessione è un output del progetto [Supportare la leadership scolastica inclusiva](https://www.european-agency.org/projects/SISL) (Supporting Inclusive School Leadership, SISL) dell’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva (l’Agenzia). Si basa sul quadro politico SISL, intitolato *Inclusive School Leadership*:[*A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) [*La leadership scolastica inclusiva: una guida pratica per lo sviluppo e la revisione dei quadri politici*] (Agenzia Europea, 2020a). Il quadro politico stabilisce una visione, i principi guida, i traguardi e gli obiettivi, nonché un quadro di standard proposti e le relative misure politiche volte a sostenere la leadership scolastica inclusiva.

Lo strumento di autoriflessione si basa sugli ultimi due elementi: gli standard cui aspirare per una leadership scolastica inclusiva e il quadro politico di sostegno. Permette la riflessione e lo scambio tra i vari stakeholder per individuare le carenze che è necessario affrontare. Il quadro politico e lo strumento di autoriflessione sono stati sviluppati mediante un processo iterativo collaborativo tra il team dell’Agenzia e un team di cluster nazionali.

Lo scopo dello strumento di autoriflessione è stimolare il dialogo sull’attività professionale e lo sviluppo collaborativo delle politiche all’interno delle scuole e tra di esse, a diversi livelli politici. Si rivolge a:

* dirigenti scolastici e team di direzione che sono alla ricerca di una guida per adottare e sviluppare prassi di leadership inclusiva;
* decisori responsabili dello sviluppo e dell’attuazione delle politiche per l’educazione inclusiva a livello nazionale, regionale e/o locale.

Nell’ambito di questo strumento, l’**educazione inclusiva** è intesa nel suo senso più ampio, e mira quindi a massimizzare la partecipazione degli studenti, aumentare il successo scolastico, favorire il [benessere](#wellbeing) [[1]](#footnote-2) e creare un senso di appartenenza per **tutti** gli studenti, compresi quelli vulnerabili all’esclusione.

Lo strumento si basa su due elementi principali identificati nel [quadro politico SISL](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework): gli [standard](#Standards) cui i dirigenti scolastici possono aspirare e le misure politiche necessarie per sostenerli nel conseguimento di tali standard. Per informazioni su come adeguare lo strumento ai contesti nazionali, consultare l’[allegato 2](#ANNEX2).

Nel presente documento, il termine **dirigente scolastico** indica chiunque abbia ruoli di leadership nelle scuole e nelle comunità di apprendimento. Lo strumento si basa sulla ricerca in materia di leadership. In tale ambito, sussiste una distinzione tra dirigenti e leadership. Di norma, la leadership è intesa come una funzione organizzativa condivisa o [distribuita](#distributed) tra molte persone. Una prospettiva giuridica della leadership può presumere un unico dirigente. Tuttavia, un approccio basato sulla ricerca presuppone la leadership come un fenomeno collettivo. La premessa di questo strumento è che ciascun dirigente scolastico dovrebbe aspirare a essere un [**dirigente scolastico inclusivo**](#leader) che mette in pratica una [**leadership scolastica**](#Schoolleadership) **che promuove l’inclusione**.

I **dirigenti scolastici inclusivi** condividono la **visione** in base alla quale “tutti gli studenti di ogni età” dovrebbero avere accesso a “significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei” (Agenzia Europea, 2015a, pag. 1).

La leadership scolastica inclusiva non è svincolata dalle politiche che la riguardano. Le **misure politiche di sostegno** dovrebbero permettere ai singoli dirigenti scolastici o ai team di direzione di lavorare per avvicinarsi alla loro [visione](#Vision).

Scopo e utilizzo dello strumento di autoriflessione

Questo strumento aiuta i dirigenti scolastici, i team di direzione e i decisori a valutare a che punto si trovano nel percorso che porta a una leadership scolastica inclusiva. Offre tre opzioni per l’autoriflessione, indicate di seguito.

1. Una [**riflessione per i dirigenti scolastici**](#School_leaders) su come sviluppare la propria prassi inclusiva per realizzare un’educazione inclusiva. Lo strumento invita i **dirigenti scolastici** a riflettere sulle proprie prassi. Le domande sono basate su standard cui aspirare, che sono ritenuti indicatori della leadership scolastica inclusiva e un mezzo per conseguire l’obiettivo più generale di un’educazione inclusiva per tutti.
2. Una [**riflessione per i decisori**](#Policy_makers) sulle misure politiche necessarie per sostenere i dirigenti scolastici inclusivi nella loro prassi.
3. Una [**riflessione congiunta**](#Joint) **e il dialogo dei dirigenti scolastici e dei decisori** sulle questioni fondamentali da affrontare in ciascun ambito. Le domande guida favoriscono le discussioni sulle azioni da intraprendere dopo aver identificato le priorità.

L’obiettivo finale è il dialogo congiunto quindi, idealmente, si dovrebbero sfruttare tutte e tre le opzioni per l’autoriflessione. Tuttavia, le prime due opzioni possono essere usate in modo indipendente o insieme, come base per una riflessione congiunta attraverso i vari livelli, concentrandosi sulle singole funzioni centrali elencate di seguito o lavorando con stakeholder specifici.

Prima di completare l’autoriflessione congiunta sarebbe opportuno completare sia l’autoriflessione dei dirigenti scolastici sia quella dei decisori. Queste possono essere completate per intero oppure parzialmente, limitandosi alle singole sezioni riguardanti la [definizione della direzione](#SettingDirection), lo [sviluppo organizzativo](#Organisational) e lo [sviluppo umano](#Human), o concentrandosi su determinate categorie all’interno delle singole sezioni.

Le domande sia a livello di prassi sia di politica forniscono una guida per rispondere a quanto segue:

* A che punto siamo adesso?
* Quali sono i nostri principali punti di forza, le criticità e le opportunità di ulteriore sviluppo?
* Quali sono le aree prioritarie che dobbiamo affrontare?

La riflessione su queste domande è sviluppata all’interno di tre [**funzioni centrali**](#Core) **di** [**leadership scolastica inclusiva**](#leadership), illustrate di seguito.

* [**Definizione della direzione**](#SettingDirection): la leadership è importante per stabilire la direzione, con un’attenzione ai valori che stanno alla base della prassi inclusiva e alla discussione che la sostiene.
* [**Sviluppo organizzativo**](#Organisational): i dirigenti e i team di direzione hanno un ruolo fondamentale nell’attuazione di una politica inclusiva e nello sviluppo di una prassi scolastica che sia equa e inclusiva. Sono responsabili della creazione di un ambiente organizzativo che sostenga la prassi scolastica e promuova il miglioramento della scuola nel percorso verso un’educazione inclusiva. Sono inoltre responsabili del mantenimento di una cultura della scuola che è collegiale, interattiva e incentrata sul sostegno ai docenti e agli studenti durante il processo educativo. L’adempimento di queste funzioni permette ai dirigenti scolastici di creare una scuola inclusiva particolarmente attenta all’ambiente di apprendimento, dove ogni studente è un partecipante importante che può avere successo grazie a un’istruzione di qualità.
* [**Sviluppo umano**](#Human): la leadership è uno dei principali motori della qualità dell’insegnamento, il quale costituisce l’elemento che incide maggiormente sui risultati degli studenti a livello scolastico. Lo sviluppo umano implica la costruzione e lo sviluppo delle capacità degli stessi dirigenti scolastici, dei docenti e del personale scolastico. Il sostegno, il [monitoraggio](#Monitoring) e la valutazione della prassi dell’insegnamento sono centrali in questo ruolo strategico.

All’interno di ciascuna funzione, le domande sono state raggruppate in categorie specifiche o aspetti della leadership che promuovono l’inclusione. I dirigenti scolastici non devono rispondere a tutte le domande in una volta sola. Piuttosto, possono usare lo strumento per riflettere su determinate categorie e aspetti specifici.

I gruppi di discussione per la riflessione congiunta sono costituiti dagli stakeholder coinvolti nelle riflessioni preliminari per i dirigenti scolastici e i decisori.

Se esistono già strutture formalizzate che consentono gli scambi tra i dirigenti scolastici e i team di direzione e i decisori, queste potrebbero agevolare la creazione di gruppi di discussione per la riflessione congiunta. Tuttavia, tali strutture non sono un prerequisito per la riflessione congiunta. I gruppi di discussione possono essere organizzati sotto forma di riunioni singole per lo scambio con gli stakeholder.

Il presente documento contiene tre allegati come sostegno all’utilizzo dello strumento di autoriflessione:

[Allegato 1](#ANNEX1): guida all’utilizzo dello strumento di autoriflessione. Offre un esempio per preparare e guidare l’utilizzo dello strumento di autoriflessione SISL.

[Allegato 2](#ANNEX2): adattare lo strumento di autoriflessione ai contesti nazionali. Spiega i passaggi necessari per adeguare lo strumento ai diversi contesti nazionali.

[Allegato 3](#ANNEX3): glossario di termini.

Un’autoriflessione per i dirigenti scolastici

Questa sezione dello strumento di autoriflessione si rivolge ai dirigenti scolastici e ai team di direzione; intende assistere questi ultimi nella riflessione sulla propria prassi di leadership scolastica inclusiva, a prescindere dagli ambienti in cui essi lavorano.

Tra i **dirigenti scolastici e i team di direzione** figurano (a titolo meramente esemplificativo) presidi, alti dirigenti, dirigenti di grado intermedio e dirigenti docenti, personale di supporto, servizi specializzati di sostegno e per la comunità, membri dei consigli scolastici e stakeholder del sistema coinvolti nel sostegno alla leadership.

Le domande contenute nelle tabelle sono basate sugli [**standard**](#Standards)cui aspirare **per una prassi di leadership scolastica inclusiva**.

Istruzioni per dirigenti scolastici e team di direzione

Lo strumento di autoriflessione invita i **dirigenti scolastici** a riflettere sulle proprie prassi. La riflessione può essere di supporto nelle fasi seguenti.

Fase 1: identificare ciò che la prassi attuale è in grado di conseguire, nonché i punti di forza e le criticità principali che la caratterizzano.

Fase 2: attribuire un elenco di priorità alle questioni che devono essere affrontate per conseguire una prassi inclusiva.

Fase 3: individuare quali misure di sostegno politico sono in atto o sono necessarie per promuovere la prassi inclusiva.

Nell’utilizzare lo strumento di autoriflessione, i dirigenti scolastici possono decidere di completare soltanto la fase 1 o di procedere alla fase 2 e/o alla fase 3.

Le tabelle presentate in questa sezione sono organizzate secondo le tre funzioni centrali della [leadership scolastica inclusiva](#leadership). Ciascuna tabella contiene gruppi di domande che si concentrano su un aspetto della leadership che promuove una prassi scolastica inclusiva. Nell’utilizzare lo strumento di autoriflessione, i dirigenti scolastici possono scegliere di concentrarsi su un gruppo di domande all’interno di ciascuna funzione centrale:

1. la [definizione della direzione](#SettingDirection) riguarda: creazione e comunicazione della visione della scuola; attenzione agli studenti; influenza delle politiche;
2. lo [sviluppo organizzativo](#Organisational) riguarda: gestione della scuola, collaborazione, [monitoraggio](#Monitoring) e raccolta dei dati;
3. lo [sviluppo umano](#Human) riguarda: rafforzamento delle capacità dei dirigenti scolastici; [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) del personale; sostegno, monitoraggio e valutazione della prassi.

Lo strumento parte dal presupposto che gli standard elencati sono necessari per realizzare una prassi di leadership scolastica inclusiva.

Fase 1: identificare ciò che la prassi attuale è in grado di conseguire, nonché i punti di forza e le criticità principali che la caratterizzano

Ogni tabella ha sette colonne.

* La colonna 1 elenca le domande rivolte ai [dirigenti scolastici inclusivi](#leader), basate sugli standard per la leadership scolastica inclusiva. Le domande usano il “noi” perché, idealmente, un dirigente scolastico inclusivo non lavora in modo isolato, ma in un gruppo composto da membri del personale e con altri stakeholder interni ed esterni alla scuola.
* Nelle successive quattro colonne è possibile indicare in che misura la domanda della colonna 1 è:
  + “da considerare” (colonna 2): la prassi non è stata ancora presa in considerazione, ma sarebbe opportuno farlo;
  + “emergente” (colonna 3): la prassi è stata presa in considerazione e la pianificazione per la sua attuazione è in corso;
  + “in corso” (colonna 4): la prassi è parzialmente in atto e si stanno compiendo azioni per ampliarne l’attuazione;
  + “prassi sostenibile” (colonna 5): la prassi è sostenibile ed è parte integrante dell’organizzazione e della cultura della scuola in ogni loro aspetto.
* La colonna 6 è pertinente per la fase 3.
* La colonna 7 contiene spazio per commenti o note relativi a ciascuna domanda.

Sotto le tabelle, vi è spazio per inserire informazioni pertinenti aggiuntive non trattate dalle tabelle.

Fase 2: attribuire un elenco di priorità alle questioni che devono essere affrontate per conseguire una prassi inclusiva

Rispondendo alle domande – sia all’interno di una determinata categoria sia in tutte le tabelle – si delineerà un profilo complessivo percepito dei punti di forza e delle criticità che caratterizzano il processo di leadership scolastica inclusiva.

Sotto le tabelle, sono presenti alcune domande che agevolano la riflessione sui risultati. Tali domande invitano gli intervistati a individuare le aree in cui sono presenti punti di forza e quelle che presentano aspetti da migliorare e a dare priorità alle azioni per conseguire una leadership scolastica inclusiva.

Fase 3: individuare quali misure di sostegno politico sono in atto o sono necessarie per sostenere la prassi inclusiva

Viene fornito uno spazio per elencare le misure politiche necessarie per sostenere la leadership scolastica inclusiva che mancano nella politica nazionale/regionale. Queste informazioni possono essere usate nel dialogo con i decisori al fine di migliorare la politica che sostiene la leadership scolastica inclusiva.

Nella colonna 6 viene chiesto in che misura la politica sostiene i dirigenti scolastici affinché si adoperino efficacemente su ciascun aspetto e sono elencate le misure politiche corrispondenti. La colonna 7 contiene spazio per commenti o note. Ciò consente agli utilizzatori di fornire informazioni sulle fonti delle loro valutazioni, nonché chiarimenti o commenti valutativi relativi a voci specifiche. La registrazione di tali informazioni può servire come spunto per la discussione relativa agli elementi concernenti le aree su cui basarsi e le aree di sviluppo.

1. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nella definizione della direzione

La [definizione della direzione](#SettingDirection) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. È importante per stabilire la direzione strategica, con un’attenzione ai valori che stanno alla base della prassi inclusiva e alla discussione che la sostiene.

Le domande su questa funzione si dividono in tre categorie: creazione e comunicazione della visione della scuola, attenzione agli studenti e influenza delle politiche.

Tabella 1. Creazione e comunicazione della visione della scuola

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.1 Abbiamo identificato ed enunciato chiaramente una [visione dell’educazione inclusiva](#Vision) costruita sui diritti dei bambini e sull’[equità](#Equity), in collaborazione con la [comunità scolastica](#community)? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.1](#A1_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.2. Comunichiamo la visione guida della scuola sull’inclusione e incoraggiamo l’impegno dei docenti e del personale in questo senso? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.5](#A5_policy_measure), [A.8](#A8_policy_measure), [A.12](#A12_policy_measure) |  |
| 1.3 Guidiamo e influenziamo l’organizzazione e le risorse della scuola secondo principi di [equità](#Equity)? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.6](#A6_policy_measure), [A.9](#A9_policy_measure) |  |
| 1.4 Promuoviamo una cultura di miglioramento continuo, innovazione e collaborazione per sviluppare l’insegnamento, l’apprendimento e la [valutazione](#Formative)? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.2](#A2_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.5 Allineiamo l’autovalutazione della scuola alla [visione dell’inclusione](#Vision)? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [A.7](#A7_policy_measure) |  |

Tabella 2. Attenzione agli studenti

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.6 Fissiamo aspettative elevate per il [benessere](#wellbeing) e il successo di tutti gli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [A.1](#A1_policy_measure) |  |
| 1.7 Facilitiamo e incoraggiamo la prassi [centrata sullo studente](#Learnercentred)? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.8 Stabiliamo un’etica a livello scolastico che permetta agli studenti di condividere le loro opinioni per orientare tutte le fasi dell’educazione? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.9 Prendiamo sul serio e in considerazione le opinioni degli studenti e agiamo di conseguenza? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [A.3](#A3_policy_measure) |  |

Tabella 3. Influenza delle politiche

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.10 Possiamo tradurre e attuare le politiche nelle modalità adatte al nostro contesto scolastico e ai nostri valori? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.1](#A1_policy_measure), [A.10](#A10_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.11 Possiamo influenzare lo sviluppo della politica nazionale in materia di [equità](#Equity) e di [educazione inclusiva](#Vision) attraverso la consultazione e la comunicazione, adottando un [approccio basato sui diritti](#Rightsbased)? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [A.1](#A1_policy_measure), [A.4](#A4_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sulle nostre risposte in merito alla definizione della direzione:**

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nella definizione della direzione della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?
4. Quali sono i nostri tre principali problemi?
5. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
6. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?
7. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo organizzativo

Lo [sviluppo organizzativo](#Organisational) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. i dirigenti e i team di direzione hanno un ruolo fondamentale nell’attuazione di una politica inclusiva e nello sviluppo di una prassi scolastica che sia equa e inclusiva. Sono responsabili della creazione di un ambiente organizzativo che sostenga la prassi e promuova il miglioramento della scuola nel percorso verso un’educazione inclusiva. Sono inoltre responsabili del mantenimento di una cultura della scuola che è collegiale, interattiva e incentrata sul sostegno ai docenti e agli studenti durante il processo educativo. L’adempimento di queste funzioni permette ai dirigenti scolastici di creare una scuola inclusiva particolarmente attenta all’ambiente di apprendimento, dove ogni studente è un partecipante importante che può avere successo grazie a un’istruzione di qualità.

Le domande su questa funzione si dividono in tre categorie: gestione della scuola, collaborazione, [monitoraggio](#Monitoring) e raccolta dei dati.

Tabella 4. Gestione della scuola

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.1 Gestiamo il cambiamento a livello scolastico?  Ad esempio, per quanto riguarda:   * curriculum e quadri di valutazione; * [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment); * finanziamento e assegnazione delle risorse; * garanzia della qualità e responsabilità? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [B.5](#B5_policy_measure), [B.15](#B15_policy_measure) |  |
| 2.2 Gestiamo le risorse finanziarie per soddisfare i bisogni dell’intera [comunità scolastica](#community) (studenti, famiglie e tutto il personale scolastico)? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [B.8](#B8_policy_measure), [B.10](#B10_policy_measure), [B.14](#B14_policy_measure), [B.19](#B19_policy_measure) |  |
| 2.3 Ci assicuriamo che il curriculum e la valutazione siano adatti allo scopo e soddisfino i bisogni di tutti gli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.4](#B4_policy_measure) |  |
| 2.4 Incoraggiamo e sosteniamo una pedagogia e una prassi innovative e flessibili al servizio di un gruppo diversificato di studenti e che si basano su decisioni consapevoli? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [B.11](#B11_policy_measure), [B.17](#B17_policy_measure) |  |
| 2.5 Forniamo un’ampia gamma di opportunità e misure di sostegno per assicurarci che gli studenti possano assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, dei propri successi e risultati? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.6](#B6_policy_measure) |  |

Tabella 5. Collaborazione

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.6 Sviluppiamo una cultura della collaborazione, caratterizzata da relazioni positive e basate sulla fiducia? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.1](#B1_policy_measure) |  |
| 2.7 Assicuriamo una [continuità flessibile del sostegno](#Continuum) nella [comunità scolastica](#community) per tutti gli studenti, le famiglie e il personale? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [B.7](#B7_policy_measure), [B.9](#B9_policy_measure), [B.20](#B20_policy_measure) |  |
| 2.8 Consentiamo e costruiamo partenariati con:   * agenzie di sostegno; * altre scuole/istituzioni ad altri livelli del sistema; * imprese della comunità   a beneficio degli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [B.2](#B2_policy_measure), [B.3](#B3_policy_measure) |  |
| 2.9 Ci adoperiamo per rafforzare la capacità della scuola di accogliere studenti diversi attraverso attività di coinvolgimento nella ricerca e di [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) collaborativo, ad esempio con le università? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.7](#B7_policy_measure) |  |
| 2.10 Organizziamo un’equa [continuità flessibile del sostegno](#Continuum) per garantire il successo e il [benessere](#wellbeing) degli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.12](#B12_policy_measure) |  |
| 2.11 Costruiamo strutture/processi che sostengono la collaborazione con le famiglie e le coinvolgono attivamente per promuovere i risultati e il [benessere](#wellbeing) degli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.13](#B13_policy_measure) |  |

Tabella 6. Monitoraggio e raccolta dei dati

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.12 Coinvolgiamo la comunità di apprendimento nell’[autovalutazione](#SelfReview) e riflettiamo sui dati per orientare il miglioramento continuo della scuola? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.16](#B16_policy_measure) |  |
| 2.13 [Monitoriamo](#Monitoring) la prassi didattica, garantendo un’istruzione di alta qualità e il [benessere](#wellbeing) di tutti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [B.18](#B18_policy_measure) |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sulle nostre risposte in merito allo sviluppo organizzativo:**

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nel garantire lo sviluppo organizzativo della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?
4. Quali sono i nostri tre principali problemi?
5. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
6. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?
7. Il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo umano

Lo [sviluppo umano](#Human) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. La leadership è uno dei principali motori della qualità dell’insegnamento, il quale costituisce l’elemento che incide maggiormente sui risultati, sul [benessere](#wellbeing) e sul senso di appartenenza degli studenti a livello scolastico. Il sostegno, il [monitoraggio](#Monitoring) e la valutazione della prassi dell’insegnamento sono centrali in questo ruolo strategico.

Le domande su questa funzione si dividono in tre categorie: rafforzamento delle capacità dei dirigenti scolastici; [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) del personale; sostegno, monitoraggio e valutazione della prassi.

Tabella 7. Rafforzamento delle capacità dei dirigenti scolastici

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.1 Sfruttiamo le opportunità di [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) per migliorare le nostre capacità di sostenere prassi educative inclusive e migliorare i risultati e il [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [C.2](#C2_policy_measure), [C.3](#C3_policy_measure), [C.5](#C5_policy_measure) |  |
| 3.2 Cerchiamo sostegno attraverso partenariati professionali, “[amici critici](#friend)” e il lavoro in rete con altri dirigenti scolastici? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [C.4](#C4_policy_measure), [C.7](#C7_policy_measure), [C.11](#C11_policy_measure) |  |

Tabella 8. Aggiornamento e sviluppo professionale del personale

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.3 Promuoviamo e facilitiamo le opportunità di collaborazione per tutto il personale:   * negli aspetti di routine dell’organizzazione dell’apprendimento; * attraverso [approcci innovativi](#innovative), compresa l’adozione di nuove tecnologie? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.6](#C6_policy_measure) |  |
| 3.4 Ci concentriamo sul miglioramento della motivazione dei docenti e del personale, delle capacità e degli ambienti di lavoro per aumentare il successo e il [benessere](#wellbeing) degli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.8](#C8_policy_measure) |  |
| 3.5 Ci assicuriamo che le competenze e l’esperienza siano continuamente sviluppate e condivise dentro e fuori la scuola? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.12](#C12_policy_measure) |  |
| 3.6 Forniamo e promuoviamo opportunità di [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) per i docenti e il personale affinché sviluppino le loro competenze e contribuiscano al miglioramento del successo e del [benessere](#wellbeing) degli studenti? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.9](#C9_policy_measure) |  |

Tabella 9. Sostegno, monitoraggio e valutazione della prassi

| **Domande** | **Da considerare** | **Emergente** | **In corso** | **Prassi sostenibile** | **La politica offre un sostegno efficace?** | **Commenti/note** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.7 Facilitiamo la [pratica riflessiva](#TeacherReflection) con l’obiettivo di trasformare l’insegnamento, l’apprendimento e la valutazione? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.9](#B9_policy_measure) |  |
| 3.8 Usiamo i dati come base per la [riflessione dei docenti](#TeacherReflection) e per il miglioramento continuo? |  |  |  |  | Cfr. misura politica [C.10](#C10_policy_measure) |  |
| 3.9 Promuoviamo la [responsabilità professionale](#professionalresponsibility) e ci assicuriamo che i docenti si assumano la responsabilità per tutti gli studenti, specialmente quelli vulnerabili all’esclusione? |  |  |  |  | Cfr. misure politiche [C.1](#C1_policy_measure), [C.13](#C13_policy_measure) |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sulle nostre risposte in merito allo sviluppo umano:**

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nello sviluppo di tutti i membri del personale della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?
4. Quali sono i nostri tre principali problemi?
5. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
6. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?

Un’autoriflessione per i decisori

I [dirigenti scolastici inclusivi](#leader) hanno la responsabilità di guidare scuole che si basano su principi di [equità](#Equity) per aumentare il successo e il [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti nella propria [comunità scolastica](#community), compresi quelli più vulnerabili all’esclusione. Affinché l’intero team della scuola abbracci pienamente l’inclusione, i dirigenti scolastici devono stabilire una **visione strategica** e occuparsi dello **sviluppo umano** e **organizzativo**. Per conseguire efficacemente questo obiettivo, i dirigenti scolastici hanno bisogno del sostegno di misure politiche che garantiscano:

* **accesso** allo status, retribuzione adeguata, risorse necessarie, formazione, nonché [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) per una [leadership scolastica inclusiva](#leadership);
* **autonomia** per prendere decisioni consapevoli relative alla direzione strategica, allo sviluppo e all’organizzazione della scuola, compresa la realizzazione della [visione di un’educazione inclusiva](#Vision) per tutti gli studenti;
* **responsabilità** in linea con il livello di accesso alle risorse, il sostegno e l’aggiornamento e lo sviluppo professionale, e il grado di autonomia dei dirigenti scolastici a diversi livelli politici.

I **decisori** includono (a titolo meramente esemplificativo) i decisori a livello comunitario, comunale, regionale e nazionale con un incarico nell’istruzione o in altri settori che hanno un impatto sull’istruzione, come gli ispettori, i servizi sanitari e sociali o i responsabili della garanzia della qualità.

Lo strumento di autoriflessione invita i decisori a riflettere su domande che si basano sulle misure politiche necessarie per sostenere i dirigenti scolastici nella costruzione e nello sviluppo di scuole inclusive. I decisori possono usare lo strumento per riflettere su aspetti specifici come la [definizione della direzione](#SettingDirection), lo [sviluppo organizzativo](#Organisational) o lo [sviluppo umano](#Human). Le misure politiche che sono già in atto possono essere considerate come un **punto di forza**. Le misure politiche in fase di sviluppo possono essere viste come un’**opportunità**. Se le misure politiche non sono in atto o non sono prese in considerazione, possono essere viste come una **criticità**.

La riflessione può essere di supporto nelle fasi seguenti.

Fase 1: identificare quali misure politiche necessarie sono in atto, devono essere migliorate o potrebbero mancare.

Fase 2: identificare quali misure costituiscono potenziali priorità e quali devono essere affrontate mediante ulteriori sviluppi politici.

Nell’utilizzare lo strumento di autoriflessione, i decisori possono decidere di completare soltanto la fase 1 o di procedere alla fase 2.

Istruzioni per i decisori

Le tabelle presentate in questa sezione sono organizzate secondo le tre [funzioni centrali](#Core) della leadership scolastica inclusiva:

1. definizionedella direzione
2. sviluppo organizzativo
3. sviluppo umano

Fase 1: identificare quali misure politiche necessarie sono in atto, devono essere migliorate o potrebbero mancare.

Ciascuna tabella ha due colonne.

* Nella colonna 1 viene chiesto se sono in atto le misure politiche necessarie per sostenere la leadership scolastica inclusiva per ciascuna funzione centrale.
* Nella colonna 2 è possibile inserire le evidenze relative alla politica nazionale/regionale/locale e ulteriori commenti. Ciò consente agli utenti di fornire indicazioni sulle fonti delle loro valutazioni, nonché chiarimenti o commenti valutativi relativi a voci specifiche. La registrazione di tali informazioni può servire come spunto per la discussione relativa agli elementi concernenti le aree su cui basarsi e le aree di sviluppo.

Sotto ciascuna tabella, vi è spazio per inserire ulteriori informazioni pertinenti non trattate dalle tabelle. Rispondendo a tutte le domande delle tabelle si delineerà un profilo complessivo percepito dei punti di forza e delle opportunità di ulteriore sviluppo che caratterizzano la situazione politica attuale.

Fase 2: identificare quali misure costituiscono potenziali priorità e quali devono essere affrontate mediante ulteriori sviluppi politici.

Sotto ciascuna tabella, sono presenti alcune domande che agevolano la riflessione sui risultati. Tali domande invitano gli intervistati a individuare le aree in cui sono presenti punti di forza e quelle che presentano aspetti da migliorare e a dare priorità alle azioni politiche per supportare la leadership scolastica inclusiva. La riflessione può incoraggiare il dialogo tra i dirigenti scolastici e i decisori.

1. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nella definizione della direzione

La [definizione della direzione](#SettingDirection) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. La politica può sostenere i dirigenti scolastici e i team di direzione inclusivi in questa funzione, fornendo un quadro che si concentra sui valori alla base della prassi inclusiva e sul dialogo che la sostiene.

Tabella 10. Definizione della direzione

| **Le misure politiche sostengono i team di direzione inclusivi…** | **Evidenze e commenti aggiuntivi** |
| --- | --- |
| A.1 affermando che la politica nazionale in materia di istruzione si basa su [principi di inclusione](#Vision), diritti dei bambini ed [equità](#Equity)? |  |
| A.2 garantendo che l’istruzione iniziale dei docenti e l’[aggiornamento e lo sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) continuo siano incentrati sull’[equità](#Equity) e la diversità? |  |
| A.3 garantendo il sostegno a un’educazione [centrata sullo studente](#Learnercentred), a una cultura di ascolto degli studenti che coinvolga questi ultimi e le loro famiglie nelle decisioni che riguardano il loro apprendimento e i progressi (in particolare nei momenti di transizione)? |  |
| A.4 fornendo ai decisori e alla [leadership scolastica](#Schoolleadership) accesso alla comunicazione su temi di politica e responsabilità nell’ambito dell’istruzione? |  |
| A.5 garantendo ai dirigenti l’accesso all’[aggiornamento e allo sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) e il sostegno affinché possano adempiere le loro responsabilità nell’ambito dell’inclusione e dell’[equità](#Equity)? |  |
| A.6 garantendo l’accesso al sostegno per lo sviluppo della leadership scolastica che consenta di coltivare un’etica della scuola e di migliorare la cultura scolastica inclusiva? |  |
| A.7 allineando l’[autovalutazione](#SelfReview) della scuola alla visione dell’inclusione? |  |
| A.8 stabilendo misure di responsabilità che [monitorino](#Monitoring) l’attuazione dei principi di [equità](#Equity)? |  |
| A.9 riconoscendo ai team di direzione scolastica l’autonomia necessaria per essere flessibili nell’adattamento della politica nazionale (curriculum, valutazione, organizzazione scolastica) ai contesti locali? |  |
| A.10 riconoscendo ai team di direzione scolastica l’autonomia per nominare docenti e personale che si assumono la responsabilità, e contribuiscono al miglioramento, dei risultati e del [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti attraverso una pedagogia innovativa e [centrata sullo studente](#Learnercentred)? |  |
| A.11 riconoscendo ai team di direzione scolastica l’autonomia per sviluppare la visione della scuola? |  |
| A.12 riconoscendo ai team di direzione scolastica l’autonomia per definire la visione, i valori e i risultati per i quali essi (e gli altri stakeholder) desiderano essere ritenuti responsabili (ad es. [equità](#Equity), non discriminazione, soddisfare le esigenze di tutti gli studenti della comunità locale in termini di risultati personali, sociali e accademici)? |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sui risultati relativi alla definizione della direzione**

1. Le misure politiche che sono già in atto possono essere considerate come un **punto di forza**. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure A.1-A.6)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misure A.7-A.8)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure A.9-A.12)
2. Le misure politiche in fase di sviluppo possono essere viste come un’**opportunità**. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
   1. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’accesso alla comunicazione, al sostegno e alle risorse:
   2. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per la responsabilità, l’autovalutazione o il monitoraggio della scuola:
   3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’autonomia dei dirigenti scolastici nel processo decisionale:
3. Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nella definizione della direzione?
4. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo organizzativo

Lo [sviluppo organizzativo](#Organisational) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. La politica può sostenere i dirigenti scolastici e i team di direzione inclusivi nell’ambito di questa funzione incentrandosi sugli elementi che influenzano l’ambiente di apprendimento, dove ogni studente è un partecipante importante che può avere successo grazie a un’istruzione di qualità.

Tabella 11. Sviluppo organizzativo

| **Le misure politiche sostengono i team di direzione inclusivi…** | **Evidenze e commenti aggiuntivi** |
| --- | --- |
| B.1 riconoscendo i benefici della pratica collaborativa nell’aggiornamento, nello sviluppo e nel sostegno professionale? |  |
| B.2 descrivendo misure che facilitano il lavoro [interdisciplinare](#interdisciplinary) a tutti i livelli per garantire che i dirigenti scolastici inclusivi possano attingere efficacemente alle risorse, all’esperienza e alle competenze di colleghi/altri professionisti? |  |
| B.3 ponendo l’accento sulla maggiore collaborazione tra i ministeri/dipartimenti a livello nazionale/regionale/di comunità che svolgono un ruolo chiave nell’istruzione e nel sostegno al servizio degli studenti e delle loro famiglie? |  |
| B.4 garantendo chiarezza riguardo alle funzioni della valutazione [formativa](#Formative) e sommativa o della [valutazione per l’apprendimento](#AfL), nonché adoperandosi per creare un sistema di valutazione integrato che sia adatto allo scopo e includa tutti gli studenti? |  |
| B.5 consentendo l’accesso al sostegno (compreso il sostegno tra pari) e alla formazione continua per:   * gestire il cambiamento; * supervisionare lo sviluppo professionale del personale per rafforzare la prassi inclusiva; * distribuire le risorse per sostenere equamente tutti gli studenti? |  |
| B.6 promuovendo l’accesso all’aggiornamento professionale lungo tutto l’arco della carriera per sviluppare approcci curiosi e coerenti che costruiscano e sostengano la prassi? |  |
| B.7 fornendo l’accesso a risorse e sostegno e l’autonomia per sviluppare partenariati, anche con università e istituzioni di istruzione universitaria, al fine di aumentare il coinvolgimento nella ricerca e la prassi consapevole? |  |
| B.8 fornendo l’accesso a risorse e finanziamento adeguati per soddisfare le esigenze dell’intera [comunità scolastica](#community)? |  |
| B.9 fornendo l’accesso a un sostegno continuo che sia appropriato ai livelli di autonomia? |  |
| B.10 fornendo l’accesso al sostegno nella gestione finanziaria e alla consulenza per un’equa assegnazione delle risorse? |  |
| B.11 fornendo l’accesso alle risorse per sviluppare la capacità della forza lavoro per la diversità e attuando le iniziative politiche nazionali? |  |
| B.12 garantendo l’accesso all’[aggiornamento e allo sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) nell’ambito della conoscenza della disabilità e della diversità? |  |
| B.13 consentendo ai team di direzione scolastica di essere ritenuti responsabili (verso gli studenti, le famiglie, la comunità locale) attraverso meccanismi che sono allineati con altri settori politici, garantendo il sostegno alla politica e alla prassi dell’educazione inclusiva? |  |
| B.14 allineando la responsabilità della gestione e dell’uso delle risorse finanziarie con altri settori politici? |  |
| B.15 garantendo l’allineamento tra le misure nazionali/regionali per la responsabilità e la politica di educazione inclusiva, permettendo ai dirigenti scolastici di allineare il [monitoraggio](#Monitoring), l’[autovalutazione](#SelfReview) e la valutazione a livello di scuola? |  |
| B.16 garantendo che i meccanismi di responsabilità e garanzia della qualità siano coerenti e di sostegno allo sviluppo inclusivo? |  |
| B.17 riconoscendo ai dirigenti scolastici l’autonomia per nominare docenti e personale che si assumono la responsabilità, e contribuiscono al miglioramento, dei risultati e del [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti attraverso una pedagogia innovativa e [centrata sullo studente](#Learnercentred)? |  |
| B.18 riconoscendo ai team di direzione scolastica l’autonomia per assumere un ruolo guida nel [monitoraggio](#Monitoring), nell’[autovalutazione](#SelfReview) e nella valutazione, insieme ai principali stakeholder, per fornire informazioni sui risultati degli studenti e riflettere sui dati per indirizzare il miglioramento continuo? |  |
| B.19 garantendo che i team di direzione scolastica abbiano l’autonomia necessaria per prendere decisioni consapevoli sul finanziamento e sull’equa assegnazione delle risorse? |  |
| B.20 riconoscendo l’autonomia necessaria per sostenere tutti gli studenti senza usare etichettature o processi burocratici? |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sui risultati relativi allo sviluppo organizzativo**

1. Le misure politiche che sono già in atto possono essere considerate come un **punto di forza**. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure B.1-B.12)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misure B.13-B.16)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure B.17-B.20)
2. Le misure politiche in fase di sviluppo possono essere viste come un’**opportunità**. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
   1. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’accesso alla comunicazione, al sostegno e alle risorse:
   2. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per la responsabilità, l’autovalutazione o il monitoraggio della scuola:
   3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’autonomia dei dirigenti scolastici nel processo decisionale:
3. Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo organizzativo?
4. Misure politiche necessarie per sostenere il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo umano

Lo [sviluppo umano](#Human) è una [funzione centrale](#Core) della leadership scolastica inclusiva. La politica può sostenere i dirigenti scolastici e i team di direzione inclusivi in questa funzione offrendo l’accesso alle risorse e al sostegno, fornendo un quadro per la responsabilità, il [monitoraggio](#Monitoring) e la valutazione della prassi dell’insegnamento, e riconoscendo ai dirigenti scolastici l’autonomia nello sviluppo delle risorse umane secondo i bisogni della scuola.

Tabella 12. Sviluppo umano

| **Le misure politiche sostengono i team di direzione inclusivi…** | **Evidenze e commenti aggiuntivi** |
| --- | --- |
| C.1 affermando che la politica nazionale in materia di istruzione si basa su principi di inclusione, diritti dei bambini ed [equità](#Equity)? |  |
| C.2 agevolando e sostenendo la collaborazione tra coloro che erogano l’aggiornamento professionale a livello ministeriale, regionale e locale, e le scuole per sviluppare:   * una continuità di opportunità di aggiornamento professionale; * un quadro concordato di competenze per aspiranti dirigenti scolastici inclusivi e per coloro che già mettono in pratica tali principi? |  |
| C.3 garantendo opportunità di aggiornamento professionale specifico per i dirigenti scolastici sull’educazione in contesti diversi e sullo sviluppo di prassi educative inclusive? |  |
| C.4 introducendo strategie per sviluppare competenze di leadership (ad es. leadership scolastica o ruoli di leadership di sostegno all’apprendimento) per l’educazione inclusiva in tutte le opportunità di aggiornamento professionale pertinenti? |  |
| C.5 fissando criteri/competenze per docenti e dirigenti scolastici che lavorano nell’educazione inclusiva e offrendo opportunità per sviluppare le relative capacità? |  |
| C.6 ponendo l’accento sul rafforzamento delle professioni dell’insegnamento e della direzione scolastica e riconoscendo i benefici della pratica collaborativa nell’aggiornamento, nello sviluppo e nel sostegno professionale? |  |
| C.7 fornendo l’accesso a reti, opportunità di coaching e orientamento, sostegno nella valutazione e consulenza sul miglioramento della scuola? |  |
| C.8 garantendo l’accesso alle risorse necessarie all’evoluzione dei docenti e del personale e dei rispettivi ambienti di lavoro? |  |
| C.9 promuovendo l’accesso all’aggiornamento professionale lungo tutto l’arco della carriera per sviluppare approcci curiosi e coerenti che costruiscano e sostengano la prassi? |  |
| C.10 fornendo l’accesso ai dati su diversi livelli politici per utilizzarli come base di conoscenze? |  |
| C.11 garantendo l’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici nei loro molteplici compiti, in modo che possano conciliare le questioni amministrative e la leadership scolastica inclusiva? |  |
| C.12 promuovendo l’autonomia nello sviluppo/nella responsabilizzazione dei docenti e del personale attraverso compiti di leadership condivisi e [aggiornamento e sviluppo professionale](#ProfessionalLearningDevelopment) collaborativo? |  |
| C.13 riconoscendo ai dirigenti scolastici l’autonomia per nominare docenti e personale che si assumono la responsabilità, e contribuiscono al miglioramento, dei risultati e del [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti attraverso una pedagogia innovativa e [centrata sullo studente](#Learnercentred)? |  |

**Occorre considerare ulteriori informazioni che le domande precedenti non hanno affrontato?**

**Riflessioni sui risultati relativi allo sviluppo umano**

1. Le misure politiche che sono già in atto possono essere considerate come un **punto di forza**. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure C.1-C4, C6-C.10)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misura C.5)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure C.11-C.13)
2. Le misure politiche in fase di sviluppo possono essere viste come un’**opportunità**. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’accesso alla comunicazione, al sostegno e alle risorse:
4. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per la responsabilità, l’autovalutazione o il monitoraggio della scuola:
5. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari per l’autonomia dei dirigenti scolastici nel processo decisionale:
6. Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo umano?

Autoriflessione congiunta di dirigenti scolastici e decisori

Questa sezione dello strumento di autoriflessione riconosce la sinergia tra i dirigenti scolastici e i decisori per raggiungere un cambiamento positivo verso un’educazione più inclusiva. È utile per stimolare il dialogo professionale e lo sviluppo collaborativo delle politiche.

Le convenzioni e gli accordi internazionali, così come la legislazione e la politica a livello nazionale, regionale e di comunità, influenzano la [leadership scolastica inclusiva](#leadership). La politica determina le risorse disponibili (**accesso**), la flessibilità nel processo decisionale (**autonomia**) e ciò per cui la leadership scolastica (in ogni forma), a seconda del contesto e della cultura, è ritenuta responsabile nei processi di [monitoraggio](#Monitoring) e valutazione (**responsabilità**).

La prassi, i ruoli e le responsabilità della leadership inclusiva si trovano all’interfaccia tra le politiche sull’educazione e la loro attuazione nelle scuole. Tale prassi evidenzia il potenziale dei dirigenti scolastici di assumere un ruolo chiave nel sostegno di una trasformazione più ampia del sistema attraverso diversi livelli politici e all’interno delle loro scuole.

La leadership scolastica inclusiva è influenzata dalla politica ed è anche responsabile della trasformazione della politica e della legislazione in una migliore prassi di educazione inclusiva. I [dirigenti scolastici inclusivi](#leader) possono influenzare la politica a livello locale, regionale e nazionale se esistono adeguati meccanismi di comunicazione e di feedback per i decisori della politica a livello nazionale.

**Insieme, i dirigenti scolastici e i decisori** possono usare le domande guida per scambiarsi opinioni e discutere quali azioni devono essere intraprese dopo aver identificato le priorità nell’ambito dell’[autoriflessione per i dirigenti scolastici](#School_leaders) e dell’[autoriflessione per i decisori](#Policy_makers).

Questo strumento permette sia ai dirigenti scolastici sia ai decisori di presentare, osservare, discutere e negoziare i punti di forza, le opportunità di ulteriore sviluppo, le criticità e le priorità principali. L’obiettivo è evidenziare le differenze di prospettiva e le lacune tra la prassi di leadership scolastica inclusiva ([**standard**](#Standards) **per la prassi di leadership scolastica inclusiva**) e le misure politiche esistenti (**misure politiche di sostegno**) e di riflettere su possibili azioni future.

Prima di compilare l’autoriflessione congiunta, è necessario completare sia l’autoriflessione dei dirigenti scolastici sia l’autoriflessione dei decisori. Queste sezioni possono essere completate per intero oppure parzialmente, limitandosi alle singole sezioni riguardanti la [definizione della direzione](#SettingDirection), [lo sviluppo organizzativo](#Organisational) e [lo sviluppo umano](#Human), o concentrandosi su determinate categorie all’interno delle singole sezioni.

Il processo di autoriflessione congiunta consiste in:

* + [riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione alla definizione della direzione;](#role_policy_measures_setting_direction)
  + [riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo sviluppo organizzativo;](#role_policy_measures_organisational_dev)
  + [riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo sviluppo umano](#role_policy_measures_human_dev).

Per ciascuna delle tre aree di riflessione comune è disponibile una tabella. Gli intervistati possono usare queste tabelle per annotare:

* le priorità discusse;
* le azioni prioritarie da affrontare;
* le priorità concordate congiuntamente;
* gli impegni concordati congiuntamente.

Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione alla definizione della direzione

1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire

Questa sezione serve a valutare in che misura la leadership scolastica può essere considerata inclusiva al momento. In base ai partecipanti al gruppo di discussione, questa sezione può mostrare a che punto si trova, attualmente, il paese, la regione, il comune o la scuola locale di vostra competenza nel percorso verso un’educazione inclusiva per tutti.

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sulla definizione della direzione. Per agevolare lo scambio, la tabella 13 qui sotto delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nella definizione della direzione della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?

Domande di riflessione preliminari per i **decisori**:

1. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure A.1-A.6)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misure A.7-A.8)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure A.9-A.12)
2. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
   1. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’accesso alla comunicazione, del sostegno e delle risorse
   2. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito della responsabilità, dell’autovalutazione o del monitoraggio della scuola
   3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 13. Priorità discusse

| **Quale gruppo di stakeholder? (dirigenti scolastici, decisori o entrambi)** | **Quali sono i punti di forza?** | **Quali sono le opportunità?** | **Quali sono le aree da affrontare?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi

Lo scopo di questa sezione è aiutare a trovare un terreno comune su quali aree necessitano di miglioramento per raggiungere l’obiettivo condiviso di un’educazione inclusiva che consenta la partecipazione, aumenti il successo, sostenga il [benessere](#wellbeing) e crei un senso di appartenenza per **tutti** gli studenti, compresi quelli più vulnerabili all’esclusione. All’interno di questo obiettivo comune, ogni gruppo di stakeholder può formulare obiettivi specifici necessari per raggiungerlo.

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sulla definizione della direzione. Per agevolare lo scambio, la tabella 14 delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. Quali sono i nostri tre principali problemi?
2. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
3. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?

Domande di riflessione preliminare per i **decisori**:

Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nella definizione della direzione?

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 14. Azioni prioritarie da affrontare (massimo 3)

| **Azioni per i dirigenti scolastici** | **Azioni per i decisori** | **Azioni congiunte** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Fase 3: stabilire un elenco di priorità delle azioni

Vengono concordate tre azioni prioritarie per ogni gruppo di stakeholder e tre azioni prioritarie comuni. Le azioni prioritarie individuali possono sovrapporsi a quelle comuni, ma non devono necessariamente farlo. Tali azioni potrebbero essere concordate elencando le priorità e applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti.

Tabella 15. Priorità concordate congiuntamente (massimo 3)

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Azioni prioritarie per i decisori** | **Azioni prioritarie congiunte** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere per entrambe le parti

Questa sezione richiede che ogni gruppo di stakeholder si impegni a intraprendere azioni individualmente e congiuntamente.

Sulla base delle azioni prioritarie concordate, il gruppo dovrebbe concordare quali azioni portare avanti e se si tratta di azioni a breve termine (immediate) o che richiedono una pianificazione a lungo termine. Tali azioni potrebbero essere concordate applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti nell’immediato o nel lungo termine. Inoltre, il gruppo dovrebbe specificare come portare avanti ciascuna azione.

Le tabelle 16-18 servono a registrare gli impegni concordati (massimo 3 per tabella).

Tabella 16. Impegni dei dirigenti scolastici

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 17. Impegni dei decisori

| **Azioni prioritarie per i decisori** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 18. Impegni comuni

| **Azioni prioritarie congiunte** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo sviluppo organizzativo

1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire

Questa sezione serve a valutare in che misura la leadership scolastica può essere considerata inclusiva al momento. Dove si trova attualmente il paese, la regione, il comune o la scuola locale nel percorso verso un’educazione inclusiva per tutti?

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sullo sviluppo organizzativo. Per agevolare lo scambio, la tabella 19 delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nel garantire lo sviluppo organizzativo della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?

Domande di riflessione preliminari per i **decisori**:

1. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure B.1-B.12)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misure B.13-B.16)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure B.17-B.20)
2. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
   1. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’accesso alla comunicazione, del sostegno e delle risorse
   2. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito della responsabilità, dell’autovalutazione o del monitoraggio della scuola
   3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 19. Priorità discusse

| **Quale gruppo di stakeholder? (dirigenti scolastici, decisori o entrambi)** | **Quali sono i punti di forza?** | **Quali sono le opportunità?** | **Quali sono le aree da affrontare?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi

Lo scopo di questa sezione è aiutare a trovare un terreno comune su quali aree necessitano di miglioramento per raggiungere l’obiettivo condiviso di un’educazione inclusiva che consenta la partecipazione, aumenti il successo, sostenga il [benessere](#wellbeing) e crei un senso di appartenenza per **tutti** gli studenti, compresi quelli più vulnerabili all’esclusione. All’interno di questo obiettivo comune, ogni gruppo di stakeholder può formulare obiettivi specifici necessari per raggiungerlo.

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sullo sviluppo organizzativo. Per agevolare lo scambio, la tabella 20 delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. Quali sono i nostri tre principali problemi?
2. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
3. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?

Domande di riflessione preliminare per i **decisori**:

Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo organizzativo?

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 20. Azioni prioritarie da affrontare (massimo 3)

| **Azioni per i dirigenti scolastici** | **Azioni per i decisori** | **Azioni congiunte** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Fase 3: stabilire un elenco di priorità delle azioni

Vengono concordate tre azioni prioritarie per ogni gruppo di stakeholder e tre azioni prioritarie comuni. Le azioni prioritarie individuali possono sovrapporsi a quelle comuni, ma non devono necessariamente farlo. Tali azioni potrebbero essere concordate elencando le priorità e applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti.

Tabella 21. Priorità concordate congiuntamente (massimo 3)

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Azioni prioritarie per i decisori** | **Azioni prioritarie congiunte** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere per entrambe le parti

Questa sezione richiede che ogni gruppo di stakeholder si impegni a intraprendere azioni individualmente e congiuntamente.

Sulla base delle azioni prioritarie concordate, il gruppo dovrebbe concordare quali azioni portare avanti e se si tratta di azioni a breve termine (immediate) o che richiedono una pianificazione a lungo termine. Tali azioni potrebbero essere concordate applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti nell’immediato o nel lungo termine. Inoltre, il gruppo dovrebbe specificare come portare avanti ciascuna azione.

Le tabelle 22-24 servono a registrare gli impegni concordati (massimo 3 per tabella).

Tabella 22. Impegni dei dirigenti scolastici

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 23. Impegni dei decisori

| **Azioni prioritarie per i decisori** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 24. Impegni comuni

| **Azioni prioritarie congiunte** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Riflessioni sul ruolo dei dirigenti scolastici e sulle misure politiche in relazione allo sviluppo umano

1. A che punto siamo adesso? Uno scambio su punti di forza, opportunità e aree da approfondire

Questa sezione serve a valutare in che misura la leadership scolastica può essere considerata inclusiva al momento. Dove si trova attualmente il paese, la regione, il comune o la scuola locale nel percorso verso un’educazione inclusiva per tutti?

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sullo sviluppo umano. Per agevolare lo scambio, la tabella 25 delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. In che misura la nostra prassi di leadership scolastica è inclusiva nello sviluppo di tutti i membri del personale della nostra scuola?
2. Quali sono i nostri punti di forza in questo senso?
3. Quali aree abbiamo bisogno di migliorare/sviluppare ulteriormente?

Domande di riflessione preliminari per i **decisori**:

1. In quali aree i risultati mostrano che sono in atto misure politiche di sostegno?
   1. Le misure politiche di sostegno sono legate all’accesso dei dirigenti scolastici alla comunicazione, al sostegno e alle risorse? (Cfr. misure C1-4, C.6-C.10)
   2. Le misure politiche di sostegno sono legate alla responsabilità dei dirigenti scolastici per quanto riguarda l’autovalutazione o il [monitoraggio](#Monitoring) della scuola? (Cfr. misura C.5)
   3. Le misure politiche di sostegno sono legate all’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici? (Cfr. misure C.11-C.13)
2. Dove c’è margine di miglioramento o per ulteriori sviluppi?
   1. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’accesso alla comunicazione, del sostegno e delle risorse
   2. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito della responsabilità, dell’autovalutazione o del monitoraggio della scuola
   3. Miglioramenti o ulteriori sviluppi necessari nell’ambito dell’autonomia decisionale dei dirigenti scolastici

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 25. Priorità discusse

| **Quale gruppo di stakeholder? (dirigenti scolastici, decisori o entrambi)** | **Quali sono i punti di forza?** | **Quali sono le opportunità?** | **Quali sono le aree da affrontare?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. A cosa aspiriamo? Uno scambio sulle aree di miglioramento e sugli obiettivi condivisi

Lo scopo di questa sezione è aiutare a trovare un terreno comune su quali aree necessitano di miglioramento per raggiungere l’obiettivo condiviso di un’educazione inclusiva che consenta la partecipazione, aumenti il successo, sostenga il [benessere](#wellbeing) e crei un senso di appartenenza per **tutti** gli studenti, compresi quelli più vulnerabili all’esclusione. All’interno di questo obiettivo comune, ogni gruppo di stakeholder può formulare obiettivi specifici necessari per raggiungerlo.

Lo scambio del gruppo di discussione prende spunto dalle riflessioni relative alle risposte inserite nelle sezioni sullo sviluppo umano. Per agevolare lo scambio, la tabella 26 delinea le domande pertinenti.

Fase 1: presentazione dei risultati e delle riflessioni

Ciascun gruppo presenta i risultati principali e le riflessioni elaborate.

Mappatura delle risposte dei dirigenti scolastici e dei decisori a partire dalle riflessioni:

Domande di riflessione preliminari per i **dirigenti scolastici**:

1. Quali sono i nostri tre principali problemi?
2. In quali aree sono necessarie politiche per sostenere la nostra prassi?
3. A quali questioni daremmo la priorità nella discussione con i decisori?

Domande di riflessione preliminare per i **decisori**:

Quale area è prioritaria per lo sviluppo di una politica che sostenga il ruolo dei dirigenti scolastici inclusivi nello sviluppo umano?

Fase 2: domande e discussione

Dopo ogni presentazione, il dialogo è aperto a domande e risposte. Questa discussione è moderata e si prendono appunti.

Tabella 26. Azioni prioritarie da affrontare (massimo 3)

| **Azioni per i dirigenti scolastici** | **Azioni per i decisori** | **Azioni congiunte** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Fase 3: stabilire un elenco di priorità delle azioni

Vengono concordate tre azioni prioritarie per ogni gruppo di stakeholder e tre azioni prioritarie comuni. Le azioni prioritarie individuali possono sovrapporsi a quelle comuni, ma non devono necessariamente farlo. Tali azioni potrebbero essere concordate elencando le priorità e applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti.

Tabella 27. Priorità concordate congiuntamente (massimo 3)

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Azioni prioritarie per i decisori** | **Azioni prioritarie congiunte** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

3. Cosa ci impegniamo a fare? Uno scambio che porta ad azioni da intraprendere per entrambe le parti

Questa sezione richiede che ogni gruppo di stakeholder si impegni a intraprendere azioni individualmente e congiuntamente.

Sulla base delle azioni prioritarie concordate, il gruppo dovrebbe concordare quali azioni portare avanti e se si tratta di azioni a breve termine (immediate) o che richiedono una pianificazione a lungo termine. Tali azioni potrebbero essere concordate applicando un sistema a punteggio (dove ciascun partecipante ha un numero di punti da distribuire alle azioni e quelle più votate sono selezionate) o una votazione per determinare quali azioni siano da portare avanti nell’immediato o nel lungo termine. Inoltre, il gruppo dovrebbe specificare come portare avanti ciascuna azione.

Le tabelle 28-30 servono a registrare gli impegni concordati (massimo 3 per tabella).

Tabella 28. Impegni dei dirigenti scolastici

| **Azioni prioritarie per i dirigenti scolastici** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 29. Impegni dei decisori

| **Azioni prioritarie per i decisori** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabella 30. Impegni comuni

| **Azioni prioritarie congiunte** | **Breve termine/lungo termine** | **Come portarle avanti** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Allegato 1: guida all’utilizzo dello strumento di autoriflessione

Questa parte presenta un esempio su come preparare e guidare l’utilizzo dello strumento di autoriflessione SISL. Si compone di tre sezioni:

La [**sezione 1**](#Section1) chiarisce i ruoli e le responsabilità degli organizzatori e dei partecipanti.

La [**sezione 2**](#Section2) fornisce una guida per istituire l’attività di autoriflessione nei vari paesi. Questa sezione include informazioni pratiche per l’utilizzo dello strumento nei gruppi, nonché le strutture suggerite per organizzare il lavoro dei gruppi di discussione.

La [**sezione 3**](#Section3) fornisce una breve panoramica su come riportare l’attività di autoriflessione.

Sezione 1: ruoli e responsabilità

I ruoli nell’attività di autoriflessione sono:

* il **team organizzativo**, che è responsabile dell’organizzazione dell’attività di autoriflessione;
* i **partecipanti**, che sono il gruppo di decisori e dirigenti scolastici invitati a partecipare all’attività.

Il team organizzativo

Il team organizzativo ha il compito di pianificare e realizzare l’attività di autoriflessione affinché sia possibile sfruttare al massimo l’opportunità di raccogliere informazioni sulle riflessioni riguardanti le questioni principali legate al sostegno della leadership scolastica inclusiva nel paese.

Prima dell’attività di autoriflessione

* Ricercare e concordare quali partecipanti invitare e come includere sia i dirigenti scolastici sia i decisori
* Invitare i partecipanti alla riunione (cfr. la prossima sezione per ulteriori informazioni)
* Occuparsi dell’organizzazione pratica della riunione
* Mettere a disposizione un luogo di incontro dotato delle strutture necessarie
* Preparare i materiali prima della riunione, tra cui:
* l’ordine del giorno;
* gli elenchi dei partecipanti (nel rispetto delle norme sulla protezione dei dati di ciascun paese);
* lo strumento di autoriflessione nella lingua dei partecipanti. Ciò consentirà ai partecipanti di prepararsi in modo da poter contribuire nel modo migliore.

Durante l’attività di autoriflessione

* Ospitare/presiedere l’evento o nominare un facilitatore
* Coinvolgere gli stakeholder pertinenti
* Raccogliere informazioni sulla riunione per una relazione sui risultati dell’attività

Dopo l’attività di autoriflessione

* Redigere una relazione sulle principali discussioni emerse durante la riunione

I partecipanti all’attività di autoriflessione

I partecipanti sono invitati a riflettere su come i dirigenti scolastici vengono sostenuti per essere inclusivi nel loro lavoro.

Prima dell’attività

* Prepararsi a partecipare a discussioni sull’educazione inclusiva e sui ruoli dei dirigenti scolastici.

Durante l’attività

* Contribuire attivamente a tutte le discussioni
* Fornire riscontro sullo strumento di autoriflessione

Dopo l’attività

* (A seconda delle preferenze del paese) commentare la bozza della relazione di autoriflessione.

Sezione 2: organizzazione pratica

Mentre l’obiettivo dell’attività di autoriflessione è chiaro, la sua organizzazione è flessibile, nel senso che ciascun paese può scegliere su cosa concentrarsi. Ad esempio, si può scegliere di osservare una specifica comunità scolastica, regione o località, una determinata funzione centrale dei dirigenti/team di direzione scolastici o specifiche categorie all’interno delle funzioni centrali. Ciò ha un impatto sulla scelta dei partecipanti.

La durata dell’attività può essere di mezza giornata o più lunga. In base a ciò si prenderanno i necessari accordi pratici.

Selezione e invito dei partecipanti

È consigliabile invitare un gruppo di stakeholder importanti per stimolare un’ampia riflessione su come i dirigenti scolastici sono sostenuti in relazione all’inclusività e per raccogliere una serie di opinioni sull’utilizzo dello strumento di autoriflessione. Le strutture formalizzate esistenti che consentono gli scambi e le discussioni tra i dirigenti scolastici e i team di direzione e i decisori potrebbero agevolare la creazione di gruppi di discussione. Inoltre, gli stakeholder possono essere invitati attraverso reti professionali, associazioni o contatti personali.

In base al tema in oggetto, i partecipanti possono rappresentare diversi livelli del sistema educativo. Devono essere rappresentati entrambi i gruppi di stakeholder indicati di seguito:

* **dirigenti scolastici e team di direzione** tra cui (a titolo meramente esemplificativo) presidi, alti dirigenti, dirigenti di grado intermedio e dirigenti docenti, personale di supporto, servizi specializzati di sostegno e per la comunità, membri dei consigli scolastici e stakeholder del sistema coinvolti nel sostegno alla leadership.
* **decisori** tra cui (a titolo meramente esemplificativo) i decisori a livello comunitario, comunale, regionale e nazionale con un incarico nell’istruzione o in altri settori che hanno un impatto sull’istruzione, come gli ispettori, i servizi sanitari e sociali o i responsabili della garanzia della qualità.

Questi elenchi non sono definitivi, poiché i gruppi di stakeholder possono variare da un paese all’altro e dipendono altresì dall’area di interesse dell’attività. Ad esempio, il team organizzativo può decidere di concentrarsi su una specifica regione e/o su un determinato livello scolastico. Inoltre, è importante abbinare i dirigenti scolastici e i team di direzione ai decisori che prendono decisioni che hanno un impatto sul loro lavoro.

Il team organizzativo dovrebbe inviare gli inviti ai partecipanti almeno quattro settimane prima dell’incontro, allegando le informazioni sull’ora e sul luogo.

Organizzazione di gruppi di discussione e proposta di ordine del giorno

I partecipanti sono divisi in gruppi di discussione. La dimensione e il numero dei gruppi possono variare in base al numero dei partecipanti. Per ciascun gruppo di discussione sono assegnati i ruoli di **moderatore**, **cronometrista** e **annotatore**.

* Il **moderatore** coordina le discussioni e si assicura che siano ascoltati tutti i contributi.
* Il **cronometrista** si assicura che l’attività rimanga nei tempi stabiliti.
* L’**annotatore** prende appunti per il gruppo.

Se possibile, ogni gruppo di discussione dovrebbe ricevere un computer portatile (o si dovrebbe chiedere di portare il proprio) per registrare le proprie risposte in un modello Word dello strumento di autoriflessione. Se ciò non è possibile, i gruppi possono utilizzare una versione cartacea dello strumento di autoriflessione. Ciascun partecipante dovrebbe ricevere una copia stampata dello strumento.

La riflessione del gruppo di discussione si svolge in **due fasi**:

1. i partecipanti sono divisi in gruppi di discussione in base al loro ruolo di dirigenti scolastici/membri di team di direzione o di decisori (il numero di partecipanti in ogni gruppo di discussione può variare, ma non superare 8-10 persone per gruppo). Questa parte può richiedere 1,5-2 ore. La procedura è la seguente:
   1. i gruppi di discussione dei dirigenti scolastici/membri di team di direzione lavorano sull’[**autoriflessione per i dirigenti scolastici**](#School_leaders);
   2. i gruppi di discussione dei decisori lavorano sull’[**autoriflessione per i decisori**](#Policy_makers);
2. i partecipanti vengono divisi in nuovi gruppi di discussione. Ciascun gruppo conta lo stesso numero di decisori e dirigenti scolastici/membri di team di direzione. I nuovi gruppi di discussione lavorano sull’[**autoriflessione congiunta di dirigenti scolastici e decisori**](#Joint). Questa parte può richiedere fino a 2 ore.

Proposta di ordine del giorno

La tabella 31 stabilisce la tempistica approssimativa per ogni argomento dell’ordine del giorno. Si tratta di tempistiche suggerite che possono essere adattate al contesto e alle possibilità di ogni paese. È opportuno assicurarsi che i partecipanti ricevano la versione definitiva dell’ordine del giorno prima della riunione.

Tabella 31. Proposta di ordine del giorno

| **Durata** | **Sessione** | **Stanza/note pratiche** |
| --- | --- | --- |
| 15 minuti | Accoglienza, presentazione dei partecipanti e spiegazione dell’organizzazione dell’incontro | Tutti insieme |
| 1,5-2 ore | Fase 1 dei gruppi di discussione  Dirigenti scolastici/team di direzione e decisori in gruppi separati | Tavolo/stanza di ciascun gruppo |
| 15-30 minuti | Pausa | – |
| 1,5-2 ore | Fase 2 dei gruppi di discussione  Dirigenti scolastici/team di direzione e decisori insieme nei gruppi | Tavolo/stanza di ciascun gruppo |
| 15-30 minuti | Pausa | – |
| 15-30 minuti | Riflessioni congiunte e commenti con tutti i partecipanti | Tutti insieme |

Sezione 3: relazione sull’attività di autoriflessione

I risultati dell’attività di autoriflessione possono essere raccolti in una relazione sulla leadership scolastica inclusiva per le scuole e le organizzazioni partecipanti che sono coinvolte nella politica scolastica a livello nazionale.

Lo strumento di autoriflessione offre una struttura chiara per elaborare una sintesi dei risultati. Le conclusioni emerse dall’attività del gruppo di discussione su ciascuna sezione dello strumento di autoriflessione possono essere raccolte in una relazione secondo lo schema seguente:

* principali questioni sollevate dalla direzione scolastica;
* principali questioni sollevate dai decisori;
* aree d’azione concordate.

Allegato 2: adattare lo strumento di autoriflessione ai contesti nazionali

Lo strumento di autoriflessione è un documento *open-source*. Come tale, gli utenti possono tradurlo e adattarlo al contesto politico che governa ogni sistema scolastico e all’attività dei dirigenti scolastici e dei team di direzione. Eventuali adeguamenti possono riguardare i ruoli dei dirigenti scolastici/team di direzione, la governance centralizzata o decentralizzata, il linguaggio e la terminologia usati nel paese o i collegamenti tra standard/misure esistenti e le strutture pertinenti del paese.

Nella **prima fase** di adattamento dello strumento si suggerisce l’attuazione di un processo di sperimentazione, che comporta l’identificazione dei pertinenti stakeholder provenienti da due gruppi:

* **dirigenti scolastici e team di direzione** tra cui (a titolo meramente esemplificativo) presidi, alti dirigenti, dirigenti di grado intermedio e dirigenti docenti, personale di supporto, servizi specializzati di sostegno e per la comunità, membri dei consigli scolastici e stakeholder del sistema coinvolti nel sostegno alla leadership;
* **decisori** tra cui (a titolo meramente esemplificativo) i decisori a livello comunitario, comunale, regionale e nazionale con un incarico nell’istruzione o in altri settori che hanno un impatto sull’istruzione, come gli ispettori, i servizi sanitari e sociali o i responsabili della garanzia della qualità.

Questi elenchi non sono definitivi, poiché i gruppi di stakeholder possono variare da un paese all’altro

La **seconda fase** prevede l’invito dei pertinenti stakeholder a discutere lo strumento. Ciò può avvenire attraverso gruppi di discussione (cfr. [allegato 1](#ANNEX1) per un esempio), interviste individuali agli stakeholder o un’indagine con domande aperte. Se esistono già strutture formalizzate per riunire gli stakeholder, queste potrebbero consentire le discussioni tra i dirigenti scolastici e i team di direzione e i decisori. Inoltre, gli stakeholder possono essere invitati attraverso reti professionali, associazioni o contatti personali.

La discussione, che ha lo scopo di determinare quali adattamenti sono necessari per rendere lo strumento di autoriflessione utile nel contesto specifico di ciascun paese, potrebbe riguardare alcuni degli aspetti seguenti:

* decidere quali elementi dello strumento possono essere utilizzati;
* collegare lo strumento al contesto politico e legislativo attuale (standard specifici del paese o strumenti di garanzia della qualità);
* verificare se vi sono domande che risultano ridondanti nel contesto del paese in questione;
* rivedere e adattare il linguaggio e i concetti al contesto del paese, mantenendo la visione centrale e i principi di inclusione del documento originale;
* definire il processo di attuazione dello strumento di autoriflessione nel paese, che comprende anche riflettere sulla necessità di eventuali attività di formazione o preparazione prima dell’utilizzo dello strumento e sulle modalità di organizzazione di tali attività.

Le modifiche al documento potrebbero influenzare i collegamenti interni, soprattutto nelle tabelle che collegano i ruoli dei dirigenti scolastici e le misure politiche e i collegamenti al glossario.

Allegato 3: glossario dei termini

Il presente glossario mette a disposizione di tutti gli esperti un linguaggio condiviso. Per le definizioni sono state utilizzate diverse fonti:

* definizioni esistenti in uso a livello internazionale, in particolare i termini chiave definiti all’interno dei riferimenti e delle citazioni tratti dalla letteratura principale (cfr. [Fonti](#REFERENCES));
* definizioni operative sviluppate nell’ambito del progetto SISL.

Aggiornamento e sviluppo professionale

L’aggiornamento professionale si riferisce a qualsiasi attività seguita da coloro che lavorano nel settore dell’istruzione per stimolarne il pensiero e la conoscenza professionale, nonché per migliorarne la prassi e garantire che sia ben informata e aggiornata in modo critico. ([Agenzia Europea, nessuna data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

La continuità nell’aggiornamento professionale dei docenti si riferisce all’intera gamma di opportunità di aggiornamento professionale dei docenti nel corso della loro carriera. Tra queste figurano l’istruzione iniziale dei docenti, l’inserimento, lo sviluppo professionale continuo, l’aggiornamento professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti-educatori, nonché l’aggiornamento professionale del personale specializzato e del personale di sostegno impiegato nelle classi/scuole inclusive ([Agenzia Europea, 2020b](https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology)).

Amico critico

Costa e Kallick definiscono un amico critico come:

… una persona di fiducia che pone domande provocatorie, propone dati da analizzare da una prospettiva differente e si offre di commentare il lavoro di qualcuno… Un amico critico si prende il tempo necessario per comprendere appieno il contesto del lavoro presentato e i risultati a cui la persona o il gruppo stanno mirando. È un sostenitore del successo di un determinato lavoro (1993, pag. 50).

Approcci innovativi nell’istruzione

Gli approcci innovativi nell’istruzione si concentrano sul dare a ogni studente “l’opportunità di ottenere risultati equi e comparabili” (Kukulska-Hulme et al., 2021, pag. 27). Ciò può comportare lo sviluppo di metodi creativi per adattare la prassi dell’insegnamento alla diversità degli studenti per quanto riguarda i loro diversi contesti di provenienza, le abilità, la motivazione, i bisogni di feedback nonché i modi diversi in cui dimostrano i progressi compiuti e l’apprendimento. L’innovazione in questo senso è legata alle differenze naturali all’interno del gruppo di studenti e alla:

… necessità di garantire l’equità nelle opportunità di accesso all’istruzione, ma anche di concentrarsi su come la pedagogia possa condurre verso l’uguaglianza e l’imparzialità (“equità”) nell’insegnamento e nei risultati (ibid.).

Approccio basato sui diritti

Un approccio all’istruzione basato sui diritti umani mira a “garantire a ogni bambino un’istruzione di qualità che rispetti e promuova il suo diritto alla dignità e allo sviluppo ottimale” (UNICEF, 2007, pag. 1).

Autovalutazione

L’autovalutazione continua della scuola è un processo strategico di indagine grazie al quale il personale scolastico può individuare sistematicamente i successi e le criticità che caratterizzano la propria esperienza con l’insegnamento, l’apprendimento e il funzionamento della scuola. Un processo di valutazione regolare e pianificato riguarda la promozione di una cultura sostenibile di riflessione sulla propria attività professionale incentrata sul successo degli studenti e sul miglioramento della scuola [(Agenzia Europea, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Benessere degli studenti

L’OCSE definisce il benessere degli studenti come:

… il funzionamento psicologico, cognitivo, sociale e fisico e le capacità di cui gli studenti hanno bisogno per vivere una vita felice e appagante. Questa definizione di benessere coniuga un “approccio basato sui diritti dei bambini”, che sottolinea il diritto di tutti i bambini ad avere una vita felice “qui e ora”, con un “approccio dello sviluppo”, che richiama l’attenzione sull’importanza per gli studenti di sviluppare le abilità per migliorare il loro benessere nel presente e nel futuro (Ben-Arieh et al., 2013) (2017, pagg. 61-62).

Comunità scolastica

Indica il gruppo di persone che hanno un legame stretto con una scuola: i docenti, gli amministratori, gli studenti e le famiglie degli studenti ([Agenzia Europea, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Continuità flessibile del sostegno

L’esistenza di modalità di sostegno e interventi fisici, sociali e per l’apprendimento, che possono essere più o meno intensivi a seconda delle esigenze di chi richiede il sostegno o ne ha bisogno ([Agenzia Europea, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Ebersold (2012) sostiene un approccio ecologico alla disabilità, in cui l’attenzione si concentra sui mezzi (umani, economici e materiali) necessari per creare contesti di apprendimento accessibili e sull’interdipendenza tra diverse figure professionali sul territorio, per offrire agli studenti un continuum di interventi lungo tutto l’arco della vita ([Agenzia Europea, 2013](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review), pag. 30).

Definizione della direzione

La leadership è importante per stabilire la direzione, con un’attenzione ai valori che stanno alla base della prassi inclusiva e alla discussione che la sostiene. Inoltre, è essenziale per analizzare e condividere i significati sull’inclusione, nell’intento di promuovere i migliori interessi degli studenti sia accademicamente che socialmente, attraverso l’uguaglianza, la giustizia e l’[equità](#Equity) (Stone-Johnson, 2014). La visione di una scuola inclusiva deve trovare le basi nella riflessione tra gli stakeholder su ciò che costituisce una prassi inclusiva e sulle discussioni sui valori che contribuiscono a tale prassi (Ekins, 2013).

Un fattore importante nel raggiungimento della visione strategica è l’impegno a favore dello sviluppo delle competenze professionali dei docenti e del personale per ciò che concerne il lavoro con gruppi di studenti diversi.

Dirigenti scolastici inclusivi

La visione dei dirigenti scolastici (o dei team di direzione) inclusivi è quella di garantire che “tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei” ([Agenzia Europea, 2015a](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), pag. 1). Attuano questa visione dell’educazione inclusiva definendo una direzione chiara, sviluppando l’organizzazione scolastica e rafforzando le competenze del personale per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, compresi quelli più vulnerabili all’esclusione. Dirigenti di questo tipo combinano elementi che caratterizzano modelli di [leadership educativa](#instructional), [trasformativa](#Transformative) e [distribuita](#distributed). Si assumono la responsabilità per tutti gli studenti e li valorizzano.

Educazione/prassi/pedagogia centrata sullo studente

Un’efficace continuità flessibile del sostegno nei sistemi di educazione inclusiva comprende approcci personalizzati all’apprendimento che coinvolgono tutti gli studenti e sostengono la loro partecipazione attiva al processo di apprendimento. Ciò implica lo sviluppo di curriculum e quadri di valutazione centrati sullo studente; opportunità di formazione flessibile e di sviluppo professionale continuo per tutti gli educatori, i dirigenti scolastici e decisori; e processi di governance coerenti a tutti i livelli del sistema (Watkins, 2017).

Equità

Secondo l’Istituto per le statistiche dell’UNESCO, l’equità:

… “considera le ramificazioni di giustizia sociale dell’educazione in relazione all’uguaglianza, alla giustizia e all’imparzialità della sua distribuzione a tutti i livelli o sotto-settori educativi”. Citiamo l’equità per indicare che una distribuzione è corretta o giustificata. L’equità implica un giudizio normativo su una distribuzione, ma il modo in cui tale giudizio sarà formulato può variare (2018, pag. 17).

Secondo il Consiglio dell’Unione europea:

… l’uguaglianza e l’equità non sono identiche e i sistemi di istruzione devono distanziarsi dalla mentalità tradizionale basata su un modello unico. L’uguaglianza di opportunità per tutti è fondamentale, ma non sufficiente: è necessario perseguire l’«equità» negli obiettivi, nei contenuti, nei metodi di insegnamento e nei modelli di apprendimento previsti dai sistemi di istruzione e formazione per conseguire un’istruzione di qualità per tutti (2017, pag. 4).

Funzioni centrali della leadership scolastica

La ricerca ha identificato le principali funzioni organizzative che devono essere svolte per far funzionare efficacemente le scuole inclusive (Billingsley, McLeskey e Crockett, 2017; Leithwood, 2021; McLeskey e Waldron, 2015; Skoglund e Stäcker, 2016). Queste funzioni rientrano nelle tre categorie più ampie della [definizione della direzione](#SettingDirection), dello [sviluppo umano](#Human) e dello [sviluppo organizzativo](#Organisational). L’adempimento di tali funzioni sostiene i dirigenti nella sfida di una cultura della scuola che individua gli studenti e reagisce in base ad essi. Attraverso dette funzioni, i dirigenti scolastici sono in grado di creare una cultura scolastica inclusiva particolarmente attenta all’ambiente di apprendimento, dove ogni studente è un partecipante importante che può avere successo grazie a un’istruzione di qualità.

Interdisciplinare

Interdisciplinare… si riferisce a professionisti “provenienti da più di una disciplina accademica” che lavorano insieme “per esaminare un tema, un problema, una domanda o un argomento” (Pedagogy in Action, nessuna data).

Leadership distribuita

Comporta, in primo luogo, la delega di responsabilità a team di direzione intermedi, in grado di sostenere e gestire il trasferimento di conoscenze e competenze quando necessario. In secondo luogo, permette a tutto il personale e agli stakeholder scolastici di farsi carico di responsabilità, promuovendo la flessibilità e la condivisione delle prassi. Questo modello di leadership riguarda quindi le interazioni tra coloro che ricoprono ruoli di leadership formali e informali, piuttosto che le azioni che compiono. La preoccupazione principale riguarda il modo in cui la leadership influenza il miglioramento organizzativo ed educativo (Harris, 2013).

Leadership educativa

La leadership educativa sottolinea l’importanza di stabilire obiettivi educativi chiari, pianificare il curriculum e valutare i docenti e l’insegnamento. L’accento è posto sulla responsabilità dei dirigenti nella promozione di risultati misurabili migliori per gli studenti, evidenziando l’importanza di aumentare la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento in classe (Day, Gu e Sammons, 2016).

La leadership educativa richiama l’attenzione anche sulla creazione di un ambiente di lavoro solidale e incoraggiante, che sia di sostegno allo sviluppo delle prassi di insegnamento più adatte a migliorare le prestazioni accademiche (Hansen e Lárusdóttir, 2015). Questo tipo di leadership è stato anche definito “leadership incentrata sull’apprendimento, leadership per l’apprendimento o leadership del curriculum”, poiché una dimensione chiave si concentra sullo sviluppo e sul coordinamento di un curriculum scolastico efficace (Gumus, Bellibas, Esen e Gumus, 2018).

Leadership scolastica

Si riferisce a tutti coloro che ricoprono ruoli chiave di dirigenza nelle scuole e nelle comunità di apprendimento. Solitamente sono chiamati capi istituto, direttori scolastici o presidi. Le fasi della leadership scolastica sono diverse e comprendono la dirigenza dei docenti, quella di grado intermedio e l’alta dirigenza. In questo ruolo, i dirigenti si adoperano per reperire e indirizzare i talenti e le energie di docenti, studenti e genitori al fine di raggiungere obiettivi educativi comuni.

Dirigere una scuola richiede sia competenze di leadership sia di gestione. È importante riconoscere che i dirigenti scolastici necessitano di un equilibrio tra questi due processi. La leadership si concentra sui valori, sulla visione e sul futuro, mentre la gestione ha lo scopo di far funzionare il presente (West-Burnham e Harris, 2015).

Leadership scolastica inclusiva

La leadership scolastica inclusiva va oltre l’organizzazione e ha lo scopo di affrontare le disuguaglianze per consolidare la comunità e la piena partecipazione. Si concentra sullo sviluppo di una cultura inclusiva in cui tutti gli stakeholder ricevono sostegno per lavorare insieme, valorizzare la diversità e garantire che **tutti** gli studenti, compresi quelli più vulnerabili all’esclusione, ricevano un’istruzione di elevata qualità.

La leadership scolastica inclusiva attinge da diverse priorità e le riunisce, basandosi su tre modelli di leadership (Agenzia Europea, 2018):

* [educativa](#instructional): definisce la visione e la direzione per quanto riguarda l’apprendimento, i risultati e il [benessere](#wellbeing) di tutti gli studenti;
* [trasformativa](#Transformative): migliora l’operato, promuove l’innovazione e il cambiamento o l’apprendimento organizzativo;
* [distribuita](#distributed): crea una leadership scolastica condivisa, collettiva o organizzativa con un ambito di applicazione sia all’interno sia all’esterno della scuola.

Leadership trasformativa

La leadership trasformativa si concentra sulla definizione della visione e sull’ispirazione. Ha come priorità la creazione di strutture e culture che migliorano la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento, la [definizione della direzione](#SettingDirection), lo sviluppo delle persone e la (ri)progettazione dell’organizzazione (Day, Gu e Sammons, 2016). La leadership scolastica trasformativa è tradizionalmente associata alla capacità di facilitare il cambiamento e l’innovazione incidendo su persone e culture all’interno delle scuole (Navickaitė, 2013).

Monitoraggio

Secondo Black e Simon (2014), il monitoraggio e la valutazione dell’insegnamento sono fondamentali per la leadership scolastica inclusiva. Il loro obiettivo è raccogliere informazioni per fornire uno sviluppo professionale che sostenga e motivi ogni docente a lavorare per tutti gli studenti.

Responsabilità professionale

Offrire un’istruzione di alta qualità è la responsabilità principale dei docenti.

La responsabilità professionale è progettata con il coinvolgimento dei docenti e si basa sulla loro competenza e professionalità. I sistemi che integrano la responsabilità professionale generalmente derivano dalla fiducia riposta pubblicamente nella professione di docente per quanto riguarda l’offerta di un’istruzione di alta qualità (UNESCO, 2017).

Riflessione dei docenti

La pratica riflessiva consiste nell’“apprendere attraverso e dall’esperienza per acquisire nuove conoscenze di sé e della prassi” (Finlay, 2008, pag. 1).

La riflessione è un processo di revisione sistematica per tutti i docenti, che permette di stabilire dei collegamenti da un’esperienza alla successiva, assicurandosi che gli studenti compiano il massimo dei progressi (Cambridge Assessment International Education, nessuna data).

Standard

Gli standard sono dichiarazioni relative ai risultati desiderati per il sistema educativo, che sono concordate dagli stakeholder principali ([Agenzia Europea, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Sviluppo organizzativo

I dirigenti scolastici svolgono un ruolo critico nell’attuazione della politica e della prassi inclusiva e, in particolare, nella creazione di una cultura scolastica che abbraccia la diversità e promuove l’inclusione (Cherkowski e Ragoonaden, 2016; Mac Ruairc, 2013). I dirigenti scolastici hanno quindi la responsabilità di mantenere una cultura scolastica che sia collegiale, interattiva e incentrata sul sostegno ai docenti e agli studenti durante il processo educativo. Per definire il modello di una cultura inclusiva, i dirigenti scolastici devono dedicare particolare attenzione al morale dei docenti, alle collaborazioni con i genitori e alla collegialità professionale. Successivamente, tutto ciò avrà un impatto sull’ambiente di apprendimento creato per gli studenti (Fultz, 2017).

Usare le risorse umane e finanziarie in modo strategico e allinearle agli scopi pedagogici può influenzare il modo in cui le attività scolastiche migliorano l’insegnamento e l’apprendimento. Pertanto, i dirigenti scolastici devono essere coinvolti nelle decisioni sul reclutamento dei docenti. Essere in grado di selezionare il personale docente è fondamentale per istituire una cultura della scuola e una capacità che abbiano un effetto positivo sul successo degli studenti (Stoll e Temperley, 2010).

Sviluppo umano

Secondo Dorczak, il ruolo principale dei dirigenti scolastici è quello di “liberare e sviluppare i talenti di tutti i docenti o membri del personale, nonché di riconoscere e attivare il potenziale di tutti gli studenti” (2013, pag. 55). Pertanto, la leadership scolastica incentrata sul miglioramento della motivazione dei docenti, delle capacità e dell’ambiente di lavoro porterà con maggiori probabilità a un successo più grande degli studenti.

Al centro di questo ruolo strategico vi sono il [monitoraggio](#Monitoring) e la valutazione dell’insegnamento finalizzati a raccogliere informazioni utili per offrire uno sviluppo professionale in grado di “sostenere e motivare ogni docente a lavorare per tutti” gli allievi (Black e Simon, 2014, pag. 160). Ciò si basa sulla capacità della dirigenza di costruire capacità sviluppando le conoscenze e le abilità dei docenti e di promuovere una comunità professionale a livello scolastico che faciliti il dialogo riflessivo e la collaborazione sulle prassi educative inclusive (Humada-Ludeke, 2013; Erbring, 2016).

Il caso di studio di *Incoraggiare gli insegnanti* riconosce ulteriormente la necessità per i dirigenti di sviluppare capacità di leadership negli altri – per esempio, “nei docenti e nei dirigenti di grado intermedio per condividere o ‘distribuire’ compiti di leadership” e creare una cultura scolastica inclusiva (Agenzia Europea, 2015b, pag. 51).

Valutazione formativa

Valutazione formativa:

… mette lo studente al centro del processo di valutazione. Fornisce la base per la personalizzazione secondo gli interessi e le attitudini dello studente.

A differenza della “valutazione sommativa”, che è stata tradizionalmente associata a test standardizzati e high-stakes e alla responsabilità, la valutazione formativa può coinvolgere gli studenti e permette loro di avere un ruolo più attivo nel loro apprendimento. Solitamente si svolge in collaborazione con altri e può avere un impatto positivo notevole sul successo degli studenti ([Agenzia Europea, nessuna data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Valutazione per l’apprendimento

Questo termine è utilizzato in molti paesi per definire, in modo generale:

… le procedure di valutazione che orientano il processo decisionale sui metodi di insegnamento e sulle fasi successive dell’apprendimento degli alunni. La valutazione per l’apprendimento è un processo che generalmente è svolto in classe da docenti o altri professionisti e comporta l’individuazione e l’interpretazione delle prove e il lavoro con gli studenti per stabilire a che punto sono del loro apprendimento, le fasi successive da intraprendere e le modalità ottimali per procedere ([Agenzia Europea, nessuna data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Visione dell’educazione inclusiva

La visione ultima per i sistemi educativi inclusivi è quella di garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei ([Agenzia Europea](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), 2015a, pag. 1).

Fonti

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2015a. *Posizione dell’Agenzia sui sistemi educativi inclusivi.* Odense, Danimarca. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (ultimo accesso novembre 2020)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice [Incoraggiare gli insegnanti a promuovere l’educazione inclusiva. Un caso di studio di approcci alla formazione e al sostegno della prassi inclusiva degli insegnanti].* (V. Donnelly, a cura di). Odense, Danimarca. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education) (ultimo accesso novembre 2020)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2018. *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review* [*Supportare la leadership scolastica inclusiva: rassegna della letteratura*]*.* (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly e M. Turner-Cmuchal, a cura di). Odense, Danimarca.   
[www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review) (ultimo accesso novembre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2020a. *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks* [*La leadership scolastica inclusiva: una guida pratica per lo sviluppo e la revisione dei quadri politici*]*.* (M. Turner-Cmuchal e E. Óskarsdóttir, a cura di). Odense, Danimarca. [www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework](http://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) (ultimo accesso settembre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, 2020b. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Methodology Report [L’aggiornamento professionale degli insegnanti per l’inclusione scolastica: rapporto metodologico]*. (A. De Vroey e S. Symeonidou, a cura di). Odense, Danimarca.   
[www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology) (ultimo accesso novembre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva, nessuna data. *Glossary [Glossario]*. [www.european-agency.org/resources/glossary](https://www.european-agency.org/resources/glossary) (ultimo accesso settembre 2021)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review [Organizzazione dell’offerta a sostegno dell’educazione inclusiva – Rassegna della letteratura]*. Odense, Danimarca. [www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review) (ultimo accesso novembre 2021)

Billingsley, B., McLeskey, J. e Crockett, J. B., 2017. *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities [Leadership principale: andare verso scuole inclusive e ad alto rendimento per studenti con disabilità]*. Università della Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center. [ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations](https://ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations/) (ultimo accesso dicembre 2018)

Black, W. R. e Simon, M. D., 2014. “Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices” [Leadership per tutti gli studenti: pianificazione per prassi scolastiche più inclusive] *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (2), 153–172

Cambridge Assessment International Education, nessuna data. *Getting started with Reflective Practice [Introduzione alla pratica riflessiva].*   
[www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html](http://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html) (ultimo accesso settembre 2021)

Cherkowski, S. e Ragoonaden, K., 2016. “Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development” [Leadership per la diversità: competenze di comunicazione interculturale come sviluppo professionale] *Teacher Learning and Professional Development*, 1 (1), 33–43

Consiglio dell’Unione europea, 2017. *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull’inclusione nella diversità al fine di conseguire un’istruzione di qualità per tutti.* (2017/C 62/02).   
[eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29) (ultimo accesso novembre 2021)

Costa, A. e Kallick, B., 1993. “Through the Lens of a Critical Friend” [Attraverso lo sguardo di un amico critico] *Educational Leadership*, 51 (2), 49–51

Day, C., Gu, Q. e Sammons, P., 2016. “The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference” [L’impatto della leadership sui risultati degli studenti: in che modo i dirigenti scolastici di successo usano strategie trasformative ed educative per fare la differenza] *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221–258. [doi.org/10.1177/0013161X15616863](http://doi.org/10.1177/0013161X15616863) (ultimo accesso dicembre 2018)

Dorczak, R., 2013. “Inclusion Through the Lens of School Culture” [L’inclusione dalla prospettiva della cultura scolastica], in G. Mac Ruairc, E. Ottesen e R. Precey (a cura di), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers

Ekins, A., 2013. “Special Education within the Context of an Inclusive School” [L’educazione speciale nel contesto di una scuola inclusiva], in G. Mac Ruairc, E. Ottesen e R. Precey (a cura di), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers

Erbring, S., 2016. *Einführung in die inklusive Schulentwicklung* [Introduzione allo sviluppo scolastico inclusivo]. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Finlay, L., 2008. “Reflecting on ‘Reflective practice’” [Riflessione sulla “pratica riflessiva”] *Practice-based Professional Learning Paper 52*. The Open University. [oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf) (ultimo accesso settembre 2021)

Fultz, D. M., 2017. *Ten Steps for Genuine Leadership in Schools [Dieci fasi per una vera leadership nelle scuole].* New York: Routledge

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. e Gumus, E., 2018. “A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014” [Rassegna sistematica degli studi sui modelli di leadership nella ricerca educativa dal 1980 al 2014] *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25–48. [doi.org/10.1177/1741143216659296](http://doi.org/10.1177/1741143216659296) (ultimo accesso dicembre 2018)

Hansen, B. e Lárusdóttir, S. H., 2015. “Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals” [La leadership educativa nelle scuole dell’obbligo in Islanda e il ruolo dei dirigenti scolastici] *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59 (5), 583–603

Harris, A., 2013. *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential* [*L’importanza della leadership distribuita: prospettive, aspetti pratici e potenziale*]. Thousand Oaks, California: Corwin

Humada-Ludeke, A., 2013. *The Creation of a Professional Learning Community for School Leaders: Insights on the Change Process from the Lens of the School Leader [La creazione di una comunità di aggiornamento professionale per dirigenti scolastici: approfondimenti sul processo di cambiamento dalla prospettiva del dirigente scolastico].* Rotterdam: Sense Publishers

Istituto per le statistiche dell’UNESCO, 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education [Manuale sulla misurazione dell’equità nell’istruzione].* Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf) (ultimo accesso novembre 2020)

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D. e Zhang, S., 2021. *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9* [*Innovare la pedagogia 2021: rapporto n. 9 della Open University sull’innovazione*]. Milton Keynes: The Open University. [oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf](http://oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf) (ultimo accesso novembre 2021)

Leithwood, K. A., 2021. “Review of Evidence about Equitable School Leadership” [Revisione delle prove sulla leadership scolastica equa] *Education Sciences*, 11 (377). [doi.org/10.3390/educsci11080377](https://doi.org/10.3390/educsci11080377) (ultimo accesso novembre 2021)

Mac Ruairc, G., 2013. *Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership [Includere l’inclusione – Esaminare l’educazione inclusiva per la leadership scolastica].* Articolo principale per la discussione, 2013. [www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf](http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf) (ultimo accesso dicembre 2018)

McLeskey, J. e Waldron, N. L., 2015. “Effective leadership makes schools truly inclusive” [Una leadership efficace rende le scuole veramente inclusive] *Phi Delta Kappan*, 96 (5), 68–73. [doi.org/10.1177/0031721715569474](https://doi.org/10.1177/0031721715569474) (ultimo accesso dicembre 2018)

Navickaitė, J., 2013. “The expression of a principal’s transformational leadership during the organizational change process: A case study of Lithuanian general education schools” [L’espressione della leadership trasformativa di un preside durante il processo di cambiamento organizzativo: un caso di studio delle scuole lituane di istruzione generale] *Problems of Education in the 21st Century*, 51, 70–82

OCSE, 2017. “Students’ well-being: What it is and how it can be measured” [Il benessere degli studenti: che cos’è e come può essere misurato], in *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. Parigi: OECD Publishing. [doi.org/10.1787/9789264273856-6-en](https://doi.org/10.1787/9789264273856-6-en) (ultimo accesso novembre 2021)

Pedagogy in Action, nessuna data. *Interdisciplinary Approaches to Teaching [Approcci interdisciplinari all’insegnamento].* [serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html](https://serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html) (ultimo accesso settembre 2021)

Skoglund, P. e Stäcker, H., 2016. “How Can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability” [Come possono i sistemi educativi sostenere tutti gli studenti? Leadership all’avanguardia incentrata sul cambiamento culturale e sulla capacità inclusiva], in A. Watkins e C. Meijer (a cura di), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education*, *Volume 8).* Bingley: Emerald Group Publishing Limited

Stoll, L. e Temperley, J., 2010. *Improving School Leadership: The Toolkit [Migliorare la leadership scolastica: il kit di strumenti].* Parigi: OECD Publishing. [doi.org/10.1787/9789264083509-en](https://doi.org/10.1787/9789264083509-en) (ultimo accesso dicembre 2018)

Stone-Johnson, C., 2014. “Responsible Leadership” [La leadership responsabile] *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 645–674. [doi.org/10.1177/0013161x13510004](https://doi.org/10.1177/0013161x13510004) (ultimo accesso dicembre 2018)

UNESCO, 2017. “Accountable teachers” [Insegnanti responsabili] *Global Education Monitoring Report 2017/8*. Parigi: UNESCO.   
[gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385](https://gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385/) (ultimo accesso settembre 2021)

UNICEF, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children’s right to education and rights within education* [*Un approccio all’istruzione per tutti basato sui diritti umani: quadro per la realizzazione del diritto dei bambini all’istruzione e dei diritti all’interno di essa*]. New York: UNICEF. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861) (ultimo accesso novembre 2020)

Watkins, A., 2017. “Inclusive Education and European Educational Policy” [Educazione inclusiva e politica educativa europea], *Oxford Research Encyclopedia of Education*. [oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153](https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153) (ultimo accesso novembre 2020)

West-Burnham, J. e Harris, D., 2015. *Leadership Dialogues: Conversations and Activities for Leadership Teams [Dialoghi sulla leadership: conversazioni e attività per team di direzione].* Carmarthen: Crown House Publishing

1. Il presente documento contiene link esterni ed interni. I link interni portano alle definizioni dei termini nel glossario o a sezioni correlate del documento. [↑](#footnote-ref-2)