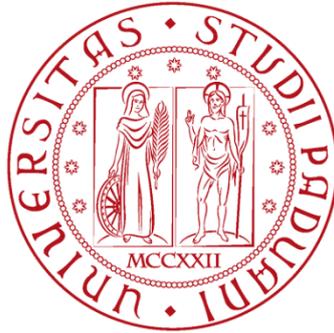


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata



Corso di Laurea Magistrale in
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

Tesi di Laurea

La leadership della dirigenza scolastica durante l'emergenza Covid-19.
Le differenze secondo una prospettiva di genere

Relatore:

Prof.ssa Concetta Tino

Laureanda: Alessia Marzaro

Matricola: 1243431

Anno Accademico 2021/2022

LA LEADERSHIP DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA DURANTE L'EMERGENZA COVID-19

Le differenze secondo una prospettiva di genere

Indice

INTRODUZIONE	7
1. LA LEADERSHIP.....	11
1.1 Il concetto di leadership.....	11
1.2 Le teorie sulla leadership.....	16
<i>1.2.1 Teoria dei tratti.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2 Teoria degli stili comportamentali.....</i>	<i>19</i>
<i>1.2.3 Teoria della contingenza.....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.4 Teoria del processo.....</i>	<i>29</i>
1.3 Intelligenza emotiva ed empowerment.....	37
2. LA LEADERSHIP IN UN'OTTICA DI GENERE	45
2.1 Stili di leadership maschili e femminili	45
2.2 Leadership: stereotipi e ostacoli.....	50
2.3 Il genere e la valutazione della leadership	62
3. LA LEADERSHIP NEL CONTESTO SCOLASTICO	67
3.1 La leadership educativa	67
3.2 La dirigenza scolastica in Italia.....	74
4. LA LEADERSHIP E L'EMERGENZA.....	83
4.1 Essere leader in tempo di crisi	83
4.2 Covid-19: think female!	85
4.3 Covid-19 vs scuola	90

5. RICERCA: LA LEADERSHIP DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA NELL'EMERGENZA COVID-19	97
5.1 Obiettivo e domanda di ricerca.....	97
5.2 Metodo.....	97
5.3 Risultati	99
5.4 Discussione	124
CONCLUSIONI.....	137
BIBLIOGRAFIA	141
ALLEGATI.....	181

Parole Chiave

Leadership style, Leadership theories, Gender, Gender Differences, Women leadership, Leader effectiveness, Crisis, Covid-19, Female leadership in/and education, School, Head Teacher, Teacher.

INTRODUZIONE

Al giorno d'oggi il mondo è chiamato ad affrontare sfide la cui complessità rende sempre più difficile risponderci. Oltre ad aver accelerato cambiamenti in attuazione, la pandemia di Covid-19 ha modificato notevolmente le nostre vite, sia a livello quotidiano, che negli aspetti maggiormente strutturali, rivelando i principi e le dinamiche, talvolta offuscate e poco chiare, su cui si erge gran parte di ciò che riteniamo scontato nel mondo attuale. Rivelando l'implicito, il lockdown a livello mondiale e la sospensione della normale attività commerciale e civica hanno avviato una riflessione a livello globale sulle modalità in cui i nostri sistemi sociali, politici, economici, dovrebbero trasformarsi per migliorare e in questo modo far fronte alle negligenze e agli errori che il contesto ha fatto emergere. L'impatto della pandemia, infatti, ha generato conseguenze e comportamenti adattivi nei diversi contesti; uno di questi è proprio il mondo dell'istruzione, dove procedure e attori chiave hanno dovuto affrontare problemi organizzativi, relazionali e gestionali, ricercando strategie nuove e creative, facendo leva anche su competenze e attitudini personali. A tal proposito, il presente lavoro intende esplorare se nella complessa gestione dell'emergenza da Covid-19 nelle scuole, nell'esercizio della leadership da parte dei/delle dirigenti, il genere abbia costituito un fattore determinante del sistema.

In diversi ambiti e per molti decenni l'immagine della donna è stata analizzata con un'ottica maschilista. Pur affermandosi nel corso del tempo un notevole miglioramento della sua posizione nella nostra società, l'uguaglianza di genere è stata seriamente minata dalla pandemia. Eppure, essa ha anche contribuito a dimostrare come le donne leader in prima linea possano distinguersi e far la differenza nell'attuale contesto.

Studi scientifici recenti, analizzando le modalità di intervento e i risultati ottenuti dei leader politici dei principali paesi europei ed extraeuropei, suggeriscono che le donne leader nazionali, adottando uno stile di leadership caratterizzato dai tratti stereotipicamente femminili, hanno meglio gestito la situazione emergenziale rispetto alla controparte maschile in termini di risposte politiche maggiormente proattive e coordinate, e di un conseguente tasso di mortalità pro capite inferiore rispetto ai paesi guidati dai leader uomini.

L'indagine si propone di osservare se la correlazione è rinvenibile in quello che rappresenta uno dei contesti più toccati e trasformati dalla pandemia, ovvero quello scolastico. In uno stato di imprevedibilità e disorientamento generale i dirigenti scolastici di ogni ordine e grado, posti al centro di un complesso ordito multidimensionale, si sono impegnati nel garantire la continuità dei servizi attuando i principi di efficacia ed efficienza, allo stesso tempo confrontandosi con i diversi componenti della comunità scolastica. Di fronte all'aumentato carico di responsabilità e di impegni in ambito scolastico, richiedente un'attenzione e una concentrazione elevate, si è voluto osservare se sia possibile rilevare una relazione tra la variabile di genere dei leader e una differente e più o meno efficace gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 all'interno del contesto scolastico. Con questa finalità il lavoro di tesi è stato articolato in cinque capitoli.

Il primo capitolo presenta un inquadramento teorico concettuale delle principali teorie sulla leadership, con particolare attenzione alle più recenti evoluzioni del concetto. La leadership rappresenta una leva gestionale determinante all'interno delle strutture organizzative. La funzione e le qualità associate alla figura del leader si sono modificate per adattarsi alla complessità delle società attuali e l'exkursus intende presentare l'evoluzione di prospettiva, sempre più vicina ai concetti di empowerment e di intelligenza.

Nel secondo capitolo mi soffermerò sulla presentazione della leadership in un'ottica di genere, approfondendo le caratteristiche distintive e differenzianti le leader donne e i leader uomini. Il concetto è stato analizzato guardando alle differenze di genere nell'esercizio della stessa in quanto per molti decenni la leadership è stata connessa a valori comunemente associati alla sfera maschile, e l'immagine della donna è tuttora fortemente influenzata dagli stereotipi di genere che interessano anche la cultura organizzativa. Recentemente con il cambiare del contesto e dell'economia la leadership femminile sta iniziando ad assumere valore nella società attuale.

Il terzo capitolo si sofferma sulla leadership all'interno del sistema scolastico. L'emergenza pandemica ha trasmutato il ruolo dei dirigenti e delle dirigenti degli istituti, che in una condizione di disorientamento si sono messi in discussione nella propria leadership educativa. Alla presentazione della stessa seguirà la discussione dei principali interventi legislativi rispetto alla dirigenza scolastica nel contesto italiano.

Nel quarto capitolo centrale è l'analisi della leadership in tempo di crisi. Essere leader in situazione di difficile gestione è una questione di equilibrio che richiede la revisione dei propri capisaldi, la resilienza, e una comunicazione costante, per trasformare le difficoltà in opportunità. Le donne tendono ad avere reazioni diverse di fronte alle esperienze di crisi, rispetto alla controparte maschile, come la pandemia mette in luce.

Infine, il quinto capitolo presenta la ricerca che ha l'obiettivo di analizzare le caratteristiche degli stili di leadership adottati dalle dirigenti e dai dirigenti nella gestione dell'emergenza al fine di indagare se le donne dirigenti, esercitando uno stile di leadership tipicamente femminile, abbiano meglio gestito la situazione rispetto ai dirigenti uomini all'interno degli istituti.

Pare intravedersi uno spiraglio di luce che legge la diversità femminile non come elemento problematico, ma come qualità positiva, in grado di rispondere efficacemente alle sfide poste dal contesto.

1. LA LEADERSHIP

1.1 Il concetto di leadership

Il concetto di leadership assume un ruolo rilevante e centrale negli studi di molti ambiti disciplinari, come l'antropologia, la sociologia e la psicologia delle organizzazioni fin dalla seconda metà del Novecento (Quaglino, 2005), avvicinandosi sempre più alla complessità delle attuali realtà organizzative, mutevoli e portatrici di nuove richieste (Ghislieri & Quaglino, 2009). L'interesse per il fenomeno, indagato e osservato approfonditamente da accademici e studiosi da molteplici punti di vista e in eterogenei contesti applicativi, è rilevabile nelle infinite definizioni attraverso cui è stato delineato. L'elezione di una definizione del concetto, come a considerarla la più esaustiva, non appare semplice; non risulta possibile stabilire con precisione una chiara e concorde risposta all'interrogativo: che cos'è la leadership? L'assenza di una perfetta concordanza sui significati del concetto si evidenzia nelle parole di molti esperti, a partire da Stodgill (1974), il quale afferma che "ci sono quasi tante definizioni di leadership quante sono le persone che hanno tentato di definirne il concetto" (p. 7); la stessa riflessione è espressa da Rost (1991). Allo stesso modo, Yukl (1994) ritiene che "la definizione di leadership è arbitraria e molto soggettiva. Alcune definizioni risultano più utili di altre, ma non c'è una definizione corretta" (p. 81).

La complessità del concetto conduce a considerarlo come uno dei più osservati, ma meno compresi fenomeni sulla terra (Burns, 1978); intrigante, ambiguo, e frequentemente poco capito (Wren, 1995).

Al fine di conferire chiarezza al concetto e districare la matassa definitoria, lo studio etimologico del termine appare importante. La parola leadership deriva dal verbo inglese "to lead" che significa condurre le persone lungo un viaggio (Random House Unabridged Dictionary, 2006), e, unitamente, influenzare la scelta della destinazione (Johnson & Johnson, 2005).

La leadership sta a significare la posizione che un soggetto, il leader, assume o che viene assunta da un gruppo di individui che guidano e influenzano altre persone entro uno specifico contesto e verso un determinato scopo. La figura del leader viene quindi studiata considerando gli effetti del suo agire e i risvolti delle sue applicazioni nei confronti dei suoi collaboratori, identificati come follower. Con le parole di Burns (1978), la leadership

si esercita quando un individuo con determinati motivi e uno specifico scopo, mobilità, istituzionalmente, politicamente o psicologicamente, altre persone, cercando di stimolarle, coinvolgerle e soddisfarle.

Nell'eterogeneità delle definizioni e riferimenti, il leader, i follower ed il contesto in cui manifesta il processo di influenza rappresentano gli elementi fondamentali che costituiscono i cardini dei contributi e degli studi in tema di leadership (Yukl, 2010).

Il leader non è figura esterna, ma parte integrante della squadra, che partecipa e aiuta a formulare e a raggiungere degli obiettivi condivisi (Nye, 2009); tira per primo, conducendo l'insieme di persone coinvolte in un'unione positiva verso il conseguimento un fine che è comune, ritenuto da tutti importante per la responsabilità ed il benessere del gruppo (Hogan, Curphy, & Hogan, 1994).

Centrale, quindi, la natura relazionale del processo che si manifesta delle dinamiche peculiari del team. Il valore autentico della leadership consiste, infatti, nell'aver successo grazie "all'alleanza positiva e creativa con l'altro" (Quaglino & Ghislieri, 2004) (p. 7).

Il leader deve essere in grado di mantenere gli equilibri e la sinergia le esigenze individuali e quelle gruppalì. Il team, infatti, è costituito da un'unità di due o più persone con abilità complementari, impegnate nel raggiungere un unico scopo, che condividono aspettative comuni, assumendosi la responsabilità dei risultati (Katzenbach & Smith, 1994), secondo una logica di integrazione in cui le differenze diventano risorse per tutti. In questo modo il team risulterà coeso.

La leadership, quindi, richiede necessariamente dei follower che riconoscano nel leader qualità ritenute eccezionali per realizzare una missione collettiva di grande importanza (Weber, 1924), e in ragione delle quali accettano volontariamente di essere guidati.

Il termine followership, infatti, deriva dal verbo to follow "seguire" e dal suffisso "ship", indicante un'azione diretta e intenzionale svolta da un soggetto. L'importanza del rapporto tra le due figure è espressa anche da Lord e Mahler (1991), i quali definiscono la leadership come il processo con cui si è percepiti da altri come leader. Allora, un leader è tale se è riconosciuto e sostenuto dai propri follower.

Il leader viene identificato come colui che occupa una posizione superiore e asimmetrica rispetto ai seguaci. Le due figure, tuttavia, risultano reciproche e complementari, attive (Baker, 2007) e in condizionamento reciproco. Non sono solo le qualità del leader a determinare la qualità della leadership, ma vi è anche la qualità delle relazioni fra il leader

e gli altri membri del gruppo di lavoro (Hollander, 1985) che richiama le caratteristiche dei follower.

Al fine di raggiungere la collaborazione e l'interdipendenza positive necessarie per conseguire lo scopo comune, la dimensione comunicativa contribuisce a creare e a modulare le relazioni. La comunicazione è definibile come “uno scambio interattivo osservabile tra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento” (Anolli, 2002) (p.26).

Al fine di determinare un'accettazione soggettiva e motivata nelle persone (Novara & Sarchielli, 1996), così come l'influenza del loro comportamento, la comunicazione del leader è necessario sia fortemente e costantemente mirata, al fine di orientare verso gli scopi da perseguire. Quaglino (2004) afferma che il saper guardare al futuro e muovere verso di esso è una delle capacità fondamentali che connotano il leader. Allo stesso modo, Bennis (1989) ritiene che il leader è colui che pensa in termini di innovazione e sviluppo futuri. Egli ispira e crea energie (Northouse, 2015), sviluppa visione e muove verso essa (Goleman, 1998): ha la capacità di formulare un quadro generale che sia fonte d'ispirazione per gli altri. Questo anche grazie al suo saper vedere oltre l'immediato. La *vision* deve rappresentare i valori, i principi, gli obiettivi dell'organizzazione, e cosa i leader si aspettano dalle persone per compiere progressi (Helms, 2012).

Affinché la prospettiva futura abbia valore per il gruppo e si possa realizzare compiutamente, è necessario che i follower la condividano in modo profondo, trovando in essa un positivo e rilevante investimento e crescita personale. Sotto questo aspetto, è importante che il processo comunicativo sia nello stesso momento top-down e bottom-up. Il coinvolgimento e l'attenzione alle persone è centrale per fornire opportunità di crescita, ponendo comunque attenzione a bilanciare la partecipazione con la disciplina e il controllo. A tal riguardo, Bartle, Couchonnal, e Staker (2002) definiscono la leadership come un processo interpersonale che enfatizza relazioni, collaborazione ed empowerment, riconoscendo al tempo stesso la necessità di utilizzare potere e controllo. Tutti sono ritenuti responsabili nel realizzare l'obiettivo e nel creare una cultura condivisa, fondata sui valori comuni (Quaglino, 2004). Sostenere, ispirare, motivare le

persone fanno dell'orientamento alla relazione un pilastro nel concetto di leadership, ed elemento comune a molte enunciazioni sul concetto.

Il potere, ovvero la capacità di influenzare il comportamento altrui per ottenere i risultati che si desiderano (Nye, 2009) è nel leader, non di posizione, bensì personale. Esso si fonda sulla vicinanza emotiva, l'apertura, l'ascolto, il coraggio, l'integrità (Quaglino, 2004). Importante, quindi, diviene la dimensione empatica. Il prendersi cura delle persone si riflette nel saper equilibrare sostegno e autonomia, sapendo conferire libertà di azione. Il leader, quindi, apprende a condividere realmente il suo potere, sviluppando responsabilità. La condivisione può essere ritenuto un ulteriore principio cardine della leadership. Sotto questo aspetto, la messa in comune e in valore riguarda anche le diversità. Il leader non ricerca uniformità e stabilità, ma secondo una dinamica della differenziazione si identificano sia elementi comuni, sia qualità diverse nell'apporto di ciascuno, che egli integra affinché si costituiscano come risorsa comune, mettendole a profitto. Il leader, infatti, valorizza le diversità e le prospettive differenti (Covey, 2004). Lo stesso Bass (2008) afferma che il leader ha il compito di mettere a sistema le diverse personalità che costituiscono il gruppo, e massimizzare l'uso delle abilità dei singoli.

Egli lavora, quindi, sul protagonismo del gruppo per l'ottimizzazione dei risultati e la crescita personale e professionale dell'intero team. Kouzes e Posner (1995) affermano, infatti, che il leader deve essere capace di riconoscere il contributo dei singoli al progetto complessivo e di mettere strettamente in legame il riconoscimento con la performance, al fine di promuovere in loro la consapevolezza dell'importanza del proprio apporto. Quando i risultati di successo vengono riconosciuti e gli sforzi sono valutati come parte della cultura organizzativa, il gruppo sarà maggiormente motivato a lavorare duramente e a sostenere il cambiamento (Peterson & Deal, 2002).

Il leader vede in forma positiva le proprie capacità, e quelle degli altri; il suo ottimismo si fonda su una profonda fiducia nel futuro, pensandosi in grado di influenzare le situazioni; l'insuccesso e la sconfitta sono eventi reali e possibili, e fattori di crescita che possono coalizzare e motivare. Il leader è, infatti, cacciatore di problemi e conflitti interni, e risolutore degli stessi (Bass, 2008). L'atteggiamento mentale positivo è intrinsecamente legato al concetto di leadership, come conferma anche Bolman (2013).

Le abilità organizzative e strategiche costituiscono un ulteriore elemento importante. Non solo, infatti, il leader deve definire la direzione ed elaborare la visione del futuro, ma

anche le strategie e i mezzi per realizzarla, allineando e coinvolgendo le risorse nella giusta direzione (Kotter, 2009). La leadership è la risposta all'esigenza di ottenere una strategia per le risorse organizzative e umane e che aiuti le stesse al raggiungimento degli obiettivi strategici, sempre assicurando che le funzioni organizzative siano allineate con l'ambiente esterno (Zaccaro, 2001; Day & Antonakis, 2012). Il leader, infatti, deve rendere possibile uno scambio e un dialogo proficui con l'ambiente esterno. È parere diffuso che la tecnica rappresenti la condizione necessaria per una leadership efficace. Tuttavia, essa non risulta sufficiente. La specifica preparazione professionale si deve necessariamente accompagnare all'integrità morale, un requisito fondante la leadership. Callahan e Grunberg (2016) affermano, a questo riguardo, che la leadership richiede conoscenze pratiche specifiche al ruolo, così come competenze ad essa trascendenti, quali il critical thinking, il problem solving, l'intelligenza emotiva, e capacità relazionali.

La leadership, infatti, si realizza positivamente solo se esiste un rapporto di fiducia reciproca tra il leader e i collaboratori. Bennis e Nanus (2003) definiscono la fiducia come "la colla emotiva che lega insieme leader e followers" (p. 142). Questo rapporto si fonda sulla dimensione della competenza del leader (Quaglino & Ghislieri, 2004), insieme ad altre variabili, quali l'onestà e rettitudine, la comunicazione trasparente, e solidi valori interiori. La coerenza riveste un ruolo importante; gli esempi, ovvero azioni pratiche attraverso i quali il leader può trasmettere un significato, conferiscono ulteriore credibilità nel momento in cui riflettono le sue affermazioni, inducendo i follower ad accettare la sua influenza positiva (Helms, 2012). Il riconoscimento del leader, infatti, si guadagna. Egli è scelto e approvato. In questo modo il leader può davvero divenire agente di cambiamento e ispirare gli altri a fare di più di quello che altrimenti avrebbero fatto o stanno facendo (McKenna, 2000). Allo stesso modo, Quaglino (2004) afferma che la coerenza del leader porta gli individui ad essere stimolati a impegnarsi più intensamente, ottenendo prestazioni superiori a quelle che credevano di poter realizzare, e dedicandosi ai compiti con uno sforzo aggiuntivo.

Ulteriore pilastro che fonda la leadership è la flessibilità. Ammettere i propri errori, sgomberare pregiudizi e regole rigide, così come il commisurare l'azione alla specificità dei soggetti e della situazione, in una riarticolazione continua delle modalità di leadership, costituiscono qualità fondamentali del leader. La flessibilità si esprime in un'altra fondamentale competenza del leader: la capacità di problem solving (Jablokow, 2008).

Ad esso si richiede di guardare alla totalità delle alternative disponibili, per selezionare l'opzione di volta in volta più adeguata, e far fronte alle criticità nel modo più efficace. In connessione, le enunciazioni sul tema della leadership evidenziano come ulteriore elemento fondamentale fondante la leadership, il saper ragionare su livelli diversi, valutando la molteplicità di fattori. Kets de Vries e Miller (1992) sostengono che la gestione della complessità cognitiva è una capacità fondamentale affinché il leader prenda decisioni efficaci. Essa richiede il saper organizzare, integrare, elaborare e dar senso alle informazioni, accogliendo gli apporti provenienti da fonti eterogenee per favorirne la sintesi positiva.

Fondandosi sui cardini finora espressi, la leadership diviene processo che definisce e protegge valori, che trasforma l'organizzazione da meccanicistica a sistema istituzionalizzato, proattivo, "sospinto da principi culturali preziosi [...] e significati condivisi, su cui i partecipanti si identificano, e possono costituire un sistema di controllo più stringente di quello fondato su riconoscimenti e incentivi materiali o sulla forza" (Bodega, 2002) (p. 30-31).

Considerando gli effetti del fenomeno nel funzionamento sociale, nell'efficienza e per il successo dell'organizzazione, oggi una buona leadership si pone come esigenza vitale. Essa "significa influenza interpersonale, significa dirigere persone, significa assumere ruoli di autorità, significa connessione con altre forme di controllo nell'organizzazione di attività economiche e non" (Bodega, 2002) (p. 9).

1.2 Le teorie sulla leadership

Il corpus teorico sul tema della leadership è consistente ed eterogeneo. Si rilevano quattro approcci principali su cui si individua una certa condivisione, attorno a cui si presenteranno le principali teorie emerse. I confini tra le stesse sono labili e l'una ha suggestionato l'altra nel corso del tempo.

Il percorso che delinea la loro evoluzione appare articolato, con influenze, rimandi, intersezioni, sintesi, a diversi livelli.

Non si intende creare una divisione tra le teorie presentate; si cercherà di aggiungere e rielaborarne i concetti principali, in quanto ogni approccio presenta caratteristiche adeguate, ma insufficienti per la comprensione complessiva della leadership (Cavalli, 1996). I numerosi contributi analizzano il fenomeno della leadership focalizzandosi ed

enfaticamente alle volte le caratteristiche proprie del leader, alle volte aspetti dei follower, o le peculiarità del contesto.

L'excursus che verrà presentato non pretende essere esaustivo, in quanto gli apporti sono molteplici e il dibattito sul tema è tuttora vivido. Si vuole pervenire a una maggiore e più chiara comprensione, a partire dalle concezioni innatiste, per giungere a più attuali concettualizzazioni situazionali e relazionali.

1.2.1 Teoria dei tratti

La ricerca sulla leadership viene inaugurata dalla teoria del Grande Uomo (Carlyle, 1888). I primi studi sulla comprensione del fenomeno si fondano sull'assunto che esistano leader naturali: persone che a ragione del possesso di determinate caratteristiche innate e stabili, vantano una grande personalità che gli consente di situarsi a guida di un gruppo, influenzandolo. Il leader viene definito come colui che possiede il più gran numero di tratti personali e caratteriali desiderabili (Bingham, 1927). Secondo questa concezione, le qualità da esso possedute sono indipendenti da ogni forma di esperienza, volontà e apprendimento. La teoria fonda i suoi assunti sull'analisi delle biografie delle figure di rilevanza sociale che nel corso del tempo sono stati riconosciute come tali. Le caratteristiche intrinseche che qualificano questi leader sono, ad esempio, l'ambizione, l'autocontrollo, l'energia, la velocità del prendere le decisioni.

Gli studi psicologici successivi e lo sviluppo di procedure di valutazione psicometrica evidenziano che alcune caratteristiche di personalità, sociali, e abilità possono essere acquisite durante il corso della vita da specifici individui. Tra questi attributi, figurano specifiche doti legate alla leadership.

Fondandosi su tali studi, nella prima metà di questo secolo si origina il filone di ricerca della teoria dei tratti.

L'approccio afferma che alla nascita i soggetti possiedono determinate caratteristiche genetiche, che possono svilupparsi e potenziarsi grazie a specifiche circostanze ed esperienze. Si rilevano, quindi, serie di tratti di personalità che caratterizzano in modo stabile il leader.

Il contributo di Stodgill (1948) è stato, a questo riguardo, determinante. Egli dimostra l'esistenza di tratti specifici associati a differenze importanti tra leader e follower. Tra essi figurano principalmente l'intelligenza, la conoscenza e la fiducia in sé. Raggruppando

specifici tratti in classi generali di fattori, evidenzia, inoltre, le caratteristiche che contraddistinguono i leader efficaci da quelli inefficaci (Bass & Stogdill, 1990).

Ulteriori tratti vengono messi in luce da altre ricerche. Shelley (1991) aggiunge, ad esempio, la grinta, il desiderio di comandare e l'abilità cognitiva.

Lord, Vader e Alliger (1986) aggiungono l'intelligenza la mascolinità e la dominanza come tratti associati all'essere leader.

Ghiselli (1963) individua ulteriori caratteristiche che effettivamente contraddistinguono i veri leader:

- la capacità di supervisione;
- il bisogno di ben meritare;
- l'intelligenza;
- la capacità di decidere;
- la fiducia in sè;
- lo spirito di iniziativa.

Inoltre, si evidenziano i tratti che definiscono una cattiva leadership, quali la disonestà, l'incompetenza, l'insensibilità e la rigidità (Kellerman, 2004).

Un ulteriore approccio importante alla leadership basato sui tratti di personalità è il Leader Motive Pattern (McClelland & Boyatzis, 1982). Secondo lo studio, i leader che impersonificano specifiche dimensioni della personalità, risultano essere maggiormente più efficaci e avere successo:

- il bisogno di potere, come desiderio di aver impatto sulle emozioni e comportamenti altrui, predominante sul potere di affiliazione;
- l'alta inibizione al potere: forte disciplina e autocontrollo nell'uso del potere.

Pur riconoscendo il grande contributo apportato dalla teoria dei tratti alla ricerca in tema di leadership, essa presenta delle importanti limitazioni. L'approccio si focalizza solamente su uno dei tre cardini che fondano la leadership, ovvero il leader. Esso evidenzia le qualità della personalità associabili all'efficienza di un leader, quindi quali rappresentano fattori predittori del suo successo, tralasciando, tuttavia, il ruolo dei seguaci e del contesto. Il fenomeno della leadership, infatti, è un processo interattivo e continuamente negoziato con gli altri individui, che si situa in un contesto socio-spaziale che lo favorisce o ostacola. Tuttavia, tale dinamicità non è contemplata in tale teoria, la quale si limita ad elencare serie di caratteristiche universalmente valide del leader. Questo

conduce la teoria, innanzitutto, ad escludere il possibile ruolo dell'apprendimento. Infatti, non si indicano tecniche o strategie che possano portare allo sviluppo di questi tratti. La mancata analisi dei fattori contestuali e contingenti non permette agli studi di chiarire come individui con determinati tratti associati ai leader, non si comportano come tali in ogni situazione. Infatti, gli studi sono stati condotti in posizioni molto differenti: i tratti possono essere correlati all'efficacia della leadership in particolari situazioni e non in altre. In aggiunta, essa viene criticata in quanto omette lo studio degli effetti degli stili di leadership (Northouse, 1997), quindi anche le dinamiche di influenza verso i follower nel gruppo. Non si esaminano, ad esempio, come i tratti condizionano la loro produttività e la loro soddisfazione.

Un'ulteriore debolezza della teoria si individua nelle scarse analogie tra i risultati evidenziati tra le varie ricerche, i quali risultano estremamente controversi. Analizzando leader noti a livello universale, come Martin Luther King, Napoleone, Giovanna D'Arco, Hitler, pochi sono i tratti che accomunano le loro qualità di leadership.

La teoria dei tratti pone, comunque, le fondamenta per uno degli approcci moderni e scientifici allo studio della personalità. Il modello Big Five è un sistema di classificazione che spiega la maggior possibile variabilità delle differenze individuali utilizzando il minor numero di tratti. Alcune dimensioni di personalità del modello risultano essere fortemente associate alla leadership (Judge & Bono, 2001). In particolare:

- l'estroversione: i leader sono spesso socievoli, piacevoli, energici;
- la coscienziosità: si rilevano in loro comportamenti di responsabilità, persistenza, puntualità, costanza, capacità di lavorare sodo;
- il grado di apertura: i leader risultano possedere tolleranza, immaginazione, curiosità, autosufficienza.

L'inefficacia e le forti debolezze della teoria dei tratti non precludono la ripresa della stessa, seppur non completamente, in teorie successive, e lo sviluppo di due nuovi filoni di studio a partire dalle sue concettualizzazioni.

1.2.2 Teoria degli stili comportamentali

La limitatezza dei tratti come unico carattere distintivo sufficiente a determinare la capacità di leadership di un individuo rendeva necessario che tali caratteristiche venissero relativizzate a contesti applicativi ambientali e personali.

Il primo passo per il superamento degli approcci innatisti è rappresentato dallo studio degli stili di comportamento adottati dai leader nei confronti dei follower, focalizzato sulla capacità da parte dei leader di rendere operative le azioni e la modalità con cui essi si relazionano con i propri seguaci.

La teoria si focalizza sull'analisi del grado di efficacia delle azioni del leader, evidenziando alcune caratteristiche nei comportamenti leaderistici che possono essere apprese ed emulate.

Secondo tale approccio le caratteristiche di eccellenza del leader non sono innate, ma rappresentano il risultato di conoscenze, attitudini ed esperienze sviluppate nel corso della crescita. L'approccio avvalorava il fatto che il leader non lo è mai in termini assoluti.

Significativo è l'apporto di Lewin, Lippitt e White (1939). I tre studiosi dimostrano come una particolare condotta in termini di leadership sia in effetti capace di influenzare la performance e la soddisfazione dei seguaci. La classificazione dei comportamenti dei leader, fondata sulla suddivisione del potere decisionale tra leader e follower, è riconducibile in linea generale a tre tipologie di stile di leadership: autocratico, partecipativo e laissez faire. Lo studio approfondisce l'influenza di ogni stile di leadership sul comportamento del gruppo.

Il leader *autocratico* accentra tutte le decisioni, non permettendo ai follower di influenzare il processo decisionale. L'interazione e la comunicazione con essi è limitata a contesti sporadici o di ordinanza. Inoltre, egli si mostra rigido e indifferente ai loro bisogni personali. All'interno del gruppo è presente una certa aggressività; tuttavia il team ottiene buone prestazioni.

Lo stile di leadership *partecipativo* si fonda su una maggiore apertura e attenzione ai seguaci, che si riflette in una più forte loro influenza nel processo. Il leader si pone allo stesso livello di interazione con gli altri; cerca di convincere, più che imporre. In questa situazione si osserva un livello di produttività di poco inferiore rispetto allo stile autoritario. Tuttavia, si rileva nei follower un più alto livello di soddisfazione e di identificazione con l'organizzazione, oltre che una maggiore capacità di autogestione.

Nella leadership *laissez-faire* i collaboratori detengono la piena autonomia decisionale. In assenza del controllo diretto da parte del leader, essi stabiliscono gli obiettivi e li perseguono senza direttive del leader, passivo nella relazione. A questo stile sono associate una soddisfazione discreta e una scarsa produttività.

Considerando i risultati, i tre studiosi affermarono che lo stile di leadership maggiormente efficace era quello partecipativo, sia sotto il profilo dell'efficienza e la produttività, sia sotto quello dell'autonomia e della soddisfazione del gruppo.

Tra le ricerche realizzate in questo ambito, fondamentali sono due programmi di ricerca che hanno permesso di identificare profili di leadership, caratterizzati da una differente apprensione nei confronti delle attività legate ai compiti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, e una diversa attenzione all'inclusione dei follower e al mantenimento di buone e coese relazioni.

Il programma di ricerca dell'Ohio State University condotto da Stogdill (1948) e Hemphill (1949) individua due dimensioni di base importanti nella leadership, le quali contribuiscono a determinare l'efficienza in un gruppo. I due orientamenti possono essere immaginati come i due opposti di continuum:

- L'orientamento alla relazione, connesso con la dimensione della considerazione, si fonda sulla tendenza a instaurare rapporti di lavoro fondati sulla fiducia reciproca e sul rispetto per le idee e sentimenti dei collaboratori. Esso è maggiormente correlato a una maggiore autonomia, soddisfazione dei follower e all'efficacia della leadership;
- L'orientamento al compito, connesso con la dimensione della specificazione del metodo di lavoro, intende massimizzare la produzione ed il risultato. Il leader detiene l'assoluta autorità e definisce e struttura il ruolo proprio e dei collaboratori attraverso schemi e modelli organizzativi, regole, e procedure definite; appare molto attivo nella direzione delle attività, nella comunicazione, nella programmazione. Essa risulta essere maggiormente correlata alla performance di gruppo. Il leader è maggiormente rivolto al conseguimento dell'obiettivo, basato sulla competenza e tecnicamente definito.

Sulla stessa linea, gli studi condotti negli stessi anni dai ricercatori dell'Università del Michigan (Katz, Maccoby, & Morse, 1950; Likert, 1961) evidenziano che il comportamento di leadership si delinea attraverso due tendenze di fondo. In particolare, essi analizzano le modalità attraverso cui i leader si rapportano ai subordinati.

Nella leadership con una tendenza alla produzione il leader esercita forti pressioni sui collaboratori per ottenere alti livelli di produzione; per ottenerla egli usa supervisione diretta e regole rigide.

Nella leadership, invece, centrata sulla relazione, i leader appaiono interessati ai sentimenti dei follower e intendono creare fiducia reciproca e mutuo rispetto. Essi stimolano maggiore partecipazione e comunicazione, conducendo ad una più elevata produttività.

Pur evidenziando che non sia possibile stabilire un particolare stile o orientamento di leadership come universalmente efficace (Glynn & DeJordy, 2010), le ricerche mettono in luce che entrambe le tendenze possono potenzialmente avere successo (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004), e che il leader efficace manifesta una combinazione di comportamenti orientati sia alla produzione, sia alla relazione (Cubero, 2007; Shin, Heath, & Lee, 2011; Yukl & Mahsud, 2010).

Entrambi gli orientamenti di leadership vengono indicati come adeguati durante il ciclo di vita di un progetto (Henkel, Marion, & Bourdeau, 2019). Nella sua fase iniziale, un comportamento di leadership maggiormente focalizzato sulla produzione appare più indicato per fornire la direzione. Nel momento in cui i follower sono in grado di operare velocemente e senza la continua supervisione del leader, un orientamento della leadership maggiormente focalizzato sulla relazione conduce più facilmente al successo (Farley, 2005).

Anche Turner e Muller (2005) affermano che le varie fasi di realizzazione di un progetto richiedono al leader di combinare in modo variabile sia modalità centrate sulla relazione, che quelle maggiormente focalizzate sulla produzione.

I comportamenti orientati alla produzione si dimostrano migliorare i risultati strettamente legati alle prestazioni, mentre le condotte focalizzate sulla relazione incrementano positivamente parametri legati agli aspetti maggiormente affettivi, come la soddisfazione dei follower nei confronti del leader (Law, 2015). La leadership centrata sulla relazione favorisce una più forte coesione di gruppo, oltre che un maggior apprendimento di gruppo, e un effetto particolarmente positivo nel senso di autoefficacia nel follower (Johannsen, 2012).

Rilevante, inoltre, è il contributo di Blake e Mouton (1964). Il loro studio colloca gli orientamenti, alla relazione e al compito, precedentemente individuati, lungo assi cartesiani, definendo un quadrante modello chiamato Managerial Grid. La combinazione ottenuta dai quattro vertici delle due coordinate permette di individuare cinque

modulazioni dello stile di leadership, le quali si differenziano per il diverso grado di interesse presentato dal leader nei confronti dei due elementi:

- Lo stile lassista: caratterizzato da un orientamento minimo verso entrambe le direzioni. Il leader svolge il minimo sforzo per mantenere il proprio ruolo;
- Lo stile partecipativo: si evidenzia un particolare interesse alla relazione e al mantenimento di un buon clima di lavoro, e un minimo orientamento al compito;
- Lo stile moderato: caratterizzato per un interesse intermedio sia verso la relazione, sia per il compito, ricercando performance sufficienti;
- Lo stile autoritario: in esso l'orientamento è massimo verso il compito e minimo verso le persone, strumentalizzate per il raggiungimento dell'obiettivo;
- Lo stile di team: caratterizzato per un elevato interesse sia per le persone sia per il compito.

Secondo gli autori l'adozione dello stile di team consente di ottenere la massima performance e un eccellente clima di lavoro, contrassegnato da soddisfazione e fiducia. Questa affermazione si discosta dalle conclusioni dei ricercatori dell'Università del Michigan, i quali avevano riscontrato una maggiore produttività del team in presenza di leader con un forte orientamento alla relazione.

Nel tempo la Managerial Grid è stata usata con successo per formare i leader, in modo tale che impiegassero strategie di miglioramento di gestione affinché si orientassero sia alla cura degli aspetti relazionali, verso i subordinati, sia agli aspetti produttivi per il massimo profitto (Griffin & Moorhead 2007). Come affermano anche Larsson e Vinberg (2010), è necessario un certo equilibrio da parte del leader tra le due tendenze, ai fini del successo organizzativo. Entrambi gli orientamenti di leadership possono avere un effetto positivo nelle performance di un team (Taberner, Chambel, Curren, & Arana, 2009).

All'interno delle teorie comportamentiste si iscrive anche l'apporto di Tannebaum e Schmidt (1958). Essi individuano due tendenze dalla cui combinazione si evidenziano differenti stili di leadership. Il leader modula la sua decisione tra due poli, quello della propria autorità (decision making autocratico), e quello della discrezionalità dei subordinati (decision making partecipativo).

Gli studi di Likert (1961) approfondiscono tale classificazione. Lo studioso individua quattro sistemi di direzione, i quali differiscono lungo un continuum sulla base di una

massima direttività, alla polarità negativa, e al massimo decentramento, alla polarità positiva:

- Autoritario minaccioso: in questo sistema il vertice accentra completamente le decisioni; la motivazione si fonda sul timore per le punizioni e si registra scarsa confidenza e fiducia, e distanza psicologica tra capo e subordinati;
- Autoritario benevolo: in esso le decisioni sono accentrate al vertice, pur esistendo margine minimo di autonomia per i collaboratori, verso i quali il superiore dimostra fiducia. La motivazione è maggiormente basata sui premi che sulle punizioni;
- Consultativo: in tale sistema nel leader si registra un accentramento delle decisioni maggiormente rilevanti; i subordinati hanno fiducia elevata nel leader e la loro motivazione proviene dal sistema di premi-punizioni e dal loro coinvolgimento nel processo decisionale, anche se non determinante. Le interazioni sono fluide e reali e la comunicazione è bidirezionale;
- Partecipativo: in questo sistema il processo decisionale è distribuito nel gruppo, in cui si evidenzia fiducia reciproca e alta motivazione derivante dalla partecipazione. Inoltre, vi è vicinanza psicologica tra il capo e i collaboratori.

Likert (1961) e Tannenbaum e Schmidt (1958) condividono la maggior efficacia del modello partecipativo della leadership, sia in relazione alla produzione, che alla soddisfazione del gruppo (Adinolfi, 2003).

Vagliando la totalità degli studi della linea di ricerca sugli stili comportamentali, i risultati adottati, comunque, apparivano poco coerenti. Si rilevava l'impossibilità di riconoscere l'universalità di una preferenza ad uno stile di leadership determinato. La focalizzazione sullo studio del comportamento non consentiva di indicare uno stile preferibile in assoluto, in quanto l'efficacia varia anche in base al contesto di riferimento, elemento sottovalutato da questo approccio; lo stile non veniva posto adeguatamente in relazione con le circostanze specifiche di esercizio della leadership. Emergeva la necessità di contestualizzare il comportamento di direzione con la specificità della situazione contingente, in quanto fattore determinante l'efficacia di una determinata condotta.

1.2.3 Teoria della contingenza

In questo approccio il focus si amplia, aprendosi alle circostanze in cui si svolge il processo di leadership. I modelli della contingenza permettono di dimostrare che lo stile di leadership varia in base alla situazione, che il leader deve saper ben identificare al fine di regolare la propria condotta e riuscire nel realizzare gli obiettivi definiti.

Il primo studioso ad avviarsi verso l'interazione dei due elementi, considerati contemporaneamente, fu Fiedler (1967). Egli presentò un nuovo modello per la comprensione dell'efficacia della leadership esercitata in base all'incidenza della variabile situazionale. Lo studioso individua tre fattori che determinano la stessa e che influenzano, pertanto, la performance del gruppo: le relazioni tra il leader e i membri, la prescrittività dei compiti da svolgere, la posizione di potere ricoperta dal leader. Il modello intende evidenziare come l'efficacia della leadership dipende dalla corrispondenza tra un particolare stile di leadership e le richieste del contesto in cui si trova. Nello specifico, il suo modello consente di determinare se lo stile risulta orientato al compito o alla relazione, e se esso sia adeguato alla situazione. L'autore afferma che tale orientamento è stabile; si individua, per questo, sempre uno stile dominante rispetto agli altri, il quale riflette la personalità e il comportamento del leader. Esso è, comunque, modulabile in relazione a contesti contingenti.

“In tal modo viene superata l'idea semplicistica che esista una forma di leadership ottimale o addirittura ideale [...], mentre viene riconosciuto che l'efficacia di una leadership è legata a contingenze, situazioni particolari che il leader efficace deve saper correttamente diagnosticare per modulare il proprio comportamento in vista del raggiungimento degli obiettivi” (Speltini & Palmonari, 1999) (p. 178).

Fiedler (1967) realizza un questionario (Least Preferred Coworker - LPC) al fine di determinare se lo stile è maggiormente orientato al compito, o alla relazione.

Le tre variabili che definiscono la situazione e che interagiscono con l'orientamento del leader nell'influenzare il gruppo sono:

- La relazione tra leader e follower: si riferisce alla positività delle relazioni tra leader e follower; quando più si fondano su fiducia e lealtà, più facilmente vengono gestite dal leader;

- La prescrittività del compito: concerne la chiarezza e la strutturazione di funzioni e compiti; l'influenza del leader sarà maggiore quanto più gli obiettivi saranno chiari e semplici e minore sarà la discrezionalità decisionale;
- Il potere di posizione: si riferisce all'autorità legittima, all'autonomia decisionale e alla facoltà del leader di stabilire obiettivi, premiare o punire i subordinati grazie al grado più elevato rispetto ad essi. Maggiore è il suo potere di posizione, più influenza potrà ottenere.

La rilevanza di ciascun elemento, considerato dicotomicamente, definisce quanto una situazione possa essere facilitante o inibitoria per un leader. Questo permette di determinare la coerenza dello stile del leader nella situazione peculiare.

Quindi, non esiste un modo ottimale universale per prendere decisioni e strutturare un'impresa.

Il modello della Path Goal Theory elaborato da House (1971) mette in luce in che modo il leader può ottimizzare sia la performance che la soddisfazione dei follower attraverso la chiarificazione del percorso da far loro intraprendere per realizzare gli obiettivi. Questo richiede al leader di individuare le caratteristiche dei follower, al fine di sostenerli e facilitarli nel percorso, oltre a identificare gli ostacoli al conseguimento degli obiettivi. In questo modo egli individua il metodo meglio indicato in relazione alla situazione, in modo tale che massimizzi la prestazione e la soddisfazione dei collaboratori. Questa teoria sottolinea, quindi, il ruolo del leader nel motivare e accompagnare i collaboratori. L'attenzione è posta sulla relazione tra lo stile del leader, le caratteristiche di personalità dei follower e le caratteristiche del compito. Nel modello i fattori situazionali che interagiscono con il comportamento del leader e che si riferiscono alle caratteristiche dei collaboratori e del contesto sono:

- Collaboratori: il locus of control distinto in esterno (percezione del controllo degli eventi e del raggiungimento degli obiettivi dipendente da fattori esterni) e interno (attribuzione interna del controllo), e il livello di abilità nel realizzare il compito;
- Contesto: struttura e organizzazione dei compiti, qualità del gruppo di lavoro e l'autorità formale del leader.

Definita la situazione, il leader può scegliere principalmente tra quattro stili differenti:

- Leadership direttiva: il leader esercita un forte controllo e gestisce il percorso comunicando gli standard di performance e definendo specifiche regole,

procedure e politiche. Il contesto riguarda un compito complicato e ambiguo, e i collaboratori possiedono un locus of control esterno;

- Leadership supportiva: si è in presenza di collaboratori con locus of control esterno ed elevate competenze; i compiti lavorativi sono semplici. Il leader è avvicinabile e intende creare un clima positivo;
- Leadership orientata alla riuscita: il leader impone obiettivi sfidanti, e si aspetta buone performance per la buona riuscita di compiti. Egli è direttivo e di sostegno. Il contesto riguarda un compito semplice;
- Leadership partecipativa: il leader è orientato verso le relazioni. I collaboratori possiedono un locus of control interno, e partecipano al processo decisionale; il contesto riguarda un compito complesso.

Il modello consente di indicare al leader le migliori linee di azione di leadership, affinché risulti funzionale ai compiti e alle caratteristiche dei membri del gruppo (Daft, 1999). Tuttavia, appare complesso definire in modo specifico la situazione attraverso i fattori indicati (Ghislieri & Quaglino, 2009).

Rispetto al modello della contingenza di Fiedler (1967), gli studiosi Vroom e Yetton (1973) accordano una più grande attenzione al livello di partecipazione dei subordinati. Il Modello Normativo della Presa di Decisione da essi elaborato si interessa all'analisi della situazione al fine di individuare lo stile decisionale del leader ad essa maggiormente adeguato.

Gli autori individuano cinque stili che variano lungo un continuum che va dal partecipativo all'autocratico, sulla base del coinvolgimento dei partecipanti nel processo decisionale: autocratico, autocratico con richiesta di informazioni ai collaboratori, consultivo individuale, consultivo di gruppo, partecipativo. Questi stili consensuali determinando una differente efficacia della decisione. Essa viene definita in base a tre fattori:

- La qualità delle decisioni;
- Il tempo richiesto per giungere alla decisione;
- L'accettazione della decisione da parte dei subordinati.

Rispetto al Modello della contingenza di Fiedler (1967), quello di Vroom e Yetton (1973) accorda un interesse maggiore al livello di partecipazione dei subordinati, prendendo in esame elementi sia precedenti che successivi la presa di decisione.

Hersey e Blanchard (1982), invece, individuano nella maturità dei collaboratori la dimensione cruciale da cui dipende la scelta dello stile, finalizzata all'ottimizzazione della prestazione. Il livello di maturità del follower viene individuato lungo un continuum che varia da un grado basso a uno alto, il cui il collaboratore è in grado di realizzare il compito in autonomia, con sicurezza, senza istruzioni e supervisione. La maturità rappresenta la capacità di stabilire obiettivi impegnativi e realizzabili, accettandone la responsabilità. Identificato il livello di maturità, il leader sceglie lo stile più adeguato, mantenendo ben equilibrate l'orientamento al compito e l'orientamento alla relazione.

Il modello presenta quattro stili:

- Prescrivere: il leader pone molta attenzione all'istruzione dei subordinati ed è poco orientato alla relazione e al sostegno. Esso è efficace con follower che possiedono un basso livello di maturità;
- Vendere: indicato per follower con maturità medio-bassa, si caratterizza per l'attenzione sia al compito, attraverso la definizione dei ruoli e delle motivazioni, sia alla relazione. I collaboratori sono consultati nella decisione finale del leader e la comunicazione è maggiormente biunivoca;
- Coinvolgere: adatto per follower con maturità medio-alta, il leader pone molta attenzione alla relazione, accrescendo l'autoefficacia e la fiducia dei collaboratori, che coinvolge nella presa di decisione. Egli s'interessa meno al compito, concentrandosi solamente sull'obiettivo finale;
- Delegare: quando il livello di maturità dei collaboratori è alto, essi detengono maggiore autonomia operativa e decisionale. Il leader limita la sua presenza ponendo poca attenzione sia al compito che alla relazione, con poco sostegno.

Il modello dei due studiosi attesta la flessibilità della leadership, come fenomeno dinamico. Tuttavia, esso viene criticato in quanto sottolinea un approccio strumentale ai follower, i quali appaiono comunque relegati in una posizione secondaria che impedisce loro di modificare la situazione.

Pur avendo messo in luce finalmente i legami della leadership con i fattori contestuali, l'approccio contingente espone studi ancora fortemente orientati alla figura del leader, e i fattori situazionali analizzati, di fatto, costituiscono solo un'esigua selezione di tutti quelli che potrebbero intervenire nella realtà.

1.2.4 Teoria del processo

Gli approcci precedenti analizzati, pur considerando variabili differenti, presentano una visione statica della leadership, limitandosi a fissare e descrivere la situazione, e mantenendo una focalizzazione principale sulla figura del leader.

Le teorie che si presenteranno tentano il superamento di tali limiti per definire la leadership come un processo, concentrandosi sugli aspetti relazionali tra il leader e i follower, il cui rapporto si fonda su un reciproco scambio di risorse. Maggior rilievo, quindi, viene dato ai seguaci; nelle teorie precedenti veniva sottintesa la loro obbedienza al leader. In questi approcci si intende studiare in modo più approfondito le motivazioni e le modalità con cui essi possono influenzare la leadership.

Un contributo rilevante che si basa sulla qualità delle relazioni tra il leader e i suoi collaboratori è rappresentato dalla teoria dello scambio leader-follower (*Leader-Member Exchange Theory - LMX*), elaborata da Dansereau, Graen, e Haga (1975). Essa mette in luce come i collaboratori non siano considerati tutti allo stesso livello e in modo omogeneo; centrale è l'idea che il leader instauri con ognuno di essi una relazione unica definita "diade verticale". Questa è il risultato delle azioni di delega e di assegnazione di ruoli e compiti attuate dal leader nei confronti dei follower. A seconda del livello di accordo tra essi, si configurano due differenti tipologie di relazioni:

- *In-group exchange*: partnership percepita fondata sulla condivisione e la reciprocità, sulla comune appartenenza, lealtà, rispetto e fiducia reciproca. In queste relazioni il leader conferisce responsabilità ed evidenzia forte riconoscimento verso i follower, che ricevono più informazioni, e partecipano in modo rilevante al processo decisionale. Essendo elementi centrali a cui vi si dedica molte energie, ad essi possono essere avanzate richieste per livelli elevati di prestazione. Queste possono definirsi relazioni di alta qualità (Graen, Hui, & Taylor, 2006);
- *Out-group exchange*: leader e collaboratore si percepiscono come distanti. Il leader esercita il proprio potere formale, con forte controllo. Le comunicazioni sono limitate al compito e non si promuove collaborazione. Il risultato è un clima in cui si evidenzia bassa interdipendenza, scarsa condivisione e mancanza di fiducia reciproca e di unità di obiettivi. Queste relazioni, definite di bassa qualità,

si fondano, quindi, su interazioni impersonali e di tipo contrattuale (Graen et al., 2006).

I risultati degli studi sulla teoria mettono in luce che le relazioni di alta qualità influenzano positivamente la percezione del clima organizzativo e l'accettazione delle richieste del leader. Il modello, infatti, si fonda sulla teoria dello scambio sociale: i follower si sentirebbero obbligati a ricambiare le relazioni se percepite come di alta qualità (Bion, 1961). Anche Ilies, Nahrgang, e Morgeson (2007) evidenziano nei loro studi che i dipendenti che intrattengono una relazione di alta qualità con il leader si sentono di dovere di ricambiare, in particolare assumendo comportamenti maggiormente discrezionali.

In particolare questi studiosi mettono in luce che i follower dell'*in-group*, beneficiando di più alti livelli di riconoscimento e apprezzamento dal supervisore rispetto ai membri che appartengono all'*out-group* (Anand, Vidarthi, & Park, 2016), sentono il bisogno di ricambiare attraverso un atteggiamento maggiormente proattivo e un più alto senso di iniziativa, oltre che un comportamento collaborativo di tipo volontario (Li, Liang, & Crant, 2010).

Il fatto che i subordinati si sentano riconosciuti e sostenuti dal superiore si riflette in un loro più elevato sentimento di obbligo verso di esso e l'organizzazione, apportando in misura maggiore il proprio contributo per realizzarne gli obiettivi (Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001)

I benefici delle relazioni della tipologia *in-group exchange* si evidenzia si riflettano nei follower principalmente in un'assunzione di maggiori responsabilità e in un più elevato impegno rispetto alla realizzazione del compito, fino ad eseguire prestazioni che vanno oltre ciò che è loro richiesto.

Secondo gli studi di Kim, Lee e Carlson (2010) le relazioni positive tra leader e follower si traducono in un più alto livello di commitment organizzativo. Questo appare confermato anche nelle ricerche di Ilies, Nahrgang e Morgeson (2007).

Graves e Luciano (2003) evidenziano che la relazione Leader – Member (LMX) è un fattore importante nel contribuire alla soddisfazione dei bisogni del follower che, a sua volta, facilita in esso l'automotivazione. La percezione da parte del dipendente di una relazione di alta qualità con il manager soddisfa le esigenze del follower in termini di autonomia e competenza. Il possibile aumento della conseguente automotivazione, a sua volta, porta a livelli più elevati di soddisfazione sul lavoro e a un maggior impegno.

Inoltre, Atwater e Carmeli (2009) evidenziano nei loro studi un'associazione positiva tra una relazione di alta qualità in termini di rapporto Leader – Member (LMX) e il coinvolgimento creativo nel lavoro nel follower.

Ulteriori studi rilevano, in aggiunta, un minore turnover nei membri appartenenti *all'in-group*, i quali considerano il proprio lavoro anche come più attraente (Graen & Uhl-Bien, 1995). La qualità della diade si ripercuote, di conseguenza, sulla performance organizzativa e quindi sugli obiettivi organizzativi. Ghislieri e Quaglino (2009) evidenziano che i follower che intrattengono rapporti di elevata qualità ricompensano i loro capi con comportamenti di cittadinanza organizzativa e partecipazione, che a loro volta, agiscono positivamente sulla qualità della vita nell'organizzazione.

A questo riguardo Graen e Uhl-Bien (1991) elaborano un modello di costruzione della leadership, l'evoluzione della teoria LMX, in cui sostengono che i leader possono e debbano creare con tutti i follower delle relazioni diadiche di tipo *in-group*. Questo porterebbe ad una maggiore efficienza del gruppo e faciliterebbe il raggiungimento degli obiettivi organizzativi, oltre che avvantaggiare il progresso di carriera dei soggetti. I due autori evidenziano la leadership come processo che si può sviluppare tra il leader e ogni suo follower, mettendo in gioco anche le aspettative di questi ultimi.

Teoria transazionale

Analogamente alla Leader-Member Exchange Theory, l'approccio transazionale evidenzia la formazione della leadership come processo dinamico e fondato sull'interazione reciproca che si sviluppa tra leader e i suoi seguaci. Le due figure rappresentano agenti di negoziazione che trattano per massimizzare a livello individuale la loro posizione relativa, attraverso scambi di reciproco beneficio. La leadership transazionale mira a ottenere la collaborazione del follower nel conseguire gli obiettivi attraverso l'assegnazione di penalizzazioni e l'erogazione di ricompense contingenti, economiche o psicologiche, sempre richiamando al suo interesse soggettivo come priorità.

I premi sono associati ad una buona performance e al raggiungimento delle aspettative di risultato, e non intendono trasformare e sviluppare i follower. Essi cercheranno di ripetere tutte quelle azioni che hanno portato a dei benefici, ma non saranno portati ad andare oltre i propri doveri.

Questo approccio, inoltre, evidenzia una leadership che agisce attraverso una direzione per eccezione: il leader interviene solamente con ricompense per premiare gli sforzi dei seguaci, oppure con rinforzo negativo quando gli standard non sono rispettati o per anticipare deviazioni della performance dallo standard, quando capta i segnali di una prestazione negativa.

Il principale esponente della teoria transazionale è Hollander (1964). Il modello da lui elaborato mette in luce, in particolare, il carattere mutevole di tali rapporti, e il ruolo attivo dei seguaci nel definire la leadership, secondo la concessione di fiducia al leader in base ad aspettative e richieste. La reciprocità dello scambio è evidenziata dalla definizione che Hollander (1964) enuncia rispetto al termine transazione: processo in cui, attraverso la relazione e il mutuo scambio, il leader giunge a conquistare la credibilità, la fiducia e la stima dei seguaci, utilizzando premi e punizioni per guidare e ottenere l'attendibilità personale e riconoscimento. Tale processo è delineato da quattro variabili:

- Il conformismo iniziale: il leader deve inizialmente adattarsi alle regole del team, per acquisire l'influenza utile per poterle modificare successivamente. In realtà, i follower giudicano il successo delle azioni, e non il grado di conformismo in sé: sono valutati più positivamente comportamenti non conformisti di successo piuttosto che atti di conformità o non conformità che conducono al fallimento;
- La competenza: il leader deve dimostrare il possesso di competenza nel proprio ruolo, per ottenere credito dai follower;
- La legittimità: fondamentale per ottenere autorità, essa può derivare dalla designazione da un'autorità esterna al team, oppure emergere da esso, attraverso l'elezione del leader dai membri. Queste due fonti non sono necessariamente in contrapposizione. Nel caso la legittimità sia esterna, la capacità di influenza può rivelarsi scarsa, data la debolezza della fonte; al contrario, il leader eletto, essendo la sua legittimità conquistata sul campo nell'esercizio della leadership, generalmente favorisce un maggior coinvolgimento e una più elevata motivazione nei follower, grazie a cui viene riconosciuta loro maggiore autorità. Eppure, questi ultimi tipi di leader sono più vulnerabili se non realizzano gli obiettivi per cui sono stati eletti;
- L'identificazione con il gruppo: il leader deve dimostrare la sua identificazione con la natura e gli obiettivi del team, per attestare il suo agire per il bene comune

dello stesso. Se viene percepito il suo interesse per esso ed egli agisce in modo leale ed equo favorirà più facilmente la stima e la fiducia dei follower.

Questa teoria delinea una disposizione conservativa delle dinamiche già presenti. Focalizzata sull'esecuzione e sulla pianificazione rispetto alla realizzazione di obiettivi predefiniti, si concentra sul miglioramento della condizione in atto.

Teoria trasformazionale

Le teorie finora presentate mantengono una forte focalizzazione sulla relazione leader-follower. L'approccio trasformazionale, proattivo, considera in modo più specifico gli interessi, i valori e i bisogni dei subalterni, in relazione alla personalità e alla capacità del leader di apportare un cambiamento, nelle persone e nell'organizzazione.

A partire dagli anni '80 il mondo organizzativo è chiamato a far fronte a nuove e contingenti richieste, obiettivi, orientamenti; il cambiamento diventa regola e imperativo a cui saper rispondere. La leadership trasformazionale si pone come nuova prospettiva in grado di inserirsi nel flusso del cambiamento per orientarlo come opportunità positiva e per guidare e motivare le persone in esso.

La leadership viene considerata come un processo interattivo che si fonda su valori, motivazioni e bisogni di leader e seguaci, per coinvolgerli e indirizzarli verso il superamento degli interessi soggettivi per un bene comune. Burns (1978), infatti, afferma che la leadership trasformazionale si verifica quando “una o più persone si impegnano con gli altri in modo tale che i leader e i seguaci si innalzano reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e moralità” (p. 34). Il leader mobilita le energie e le risorse appellandosi agli ideali più alti dei follower. Essi sono ispirati e spinti a trascendere i loro puri interessi individuali e immediati per divenire agenti di uno scopo comune e cambiare la situazione esistente.

Lo stesso Bass (1985) definisce la leadership trasformazionale come il peculiare modo di condurre secondo cui leader ispirati inducono i propri seguaci a trascendere le proprie dimensioni per perseguirne altre più elevate. Essi si riferiscono ad una terza realtà, ovvero l'organizzazione a cui entrambi appartengono.

Ciò che rende il leader trasformazionale è il sapersi porre in collegamento positivo con l'altro, creando un rapporto tale da elevare entrambi. La sua capacità di ispirare e influenzare si fonda sulla relazione e un processo di mutuo scambio, alla cui base si trova

la comprensione delle esigenze dei singoli più che il loro controllo, e la focalizzazione sullo sviluppo dei collaboratori per la loro realizzazione.

La leadership trasformazionale è altresì definita come quella particolare condotta che tiene allo sviluppo della performance dei follower e del loro pieno potenziale (Bass & Avolio, 1990). A tal fine i leader costituiscono una guida, e consigliano, supportano, delegano responsabilità. Stimolando il cambiamento attraverso la partecipazione *bottom-up*, riconoscono i punti di vista dei follower e stabiliscono il consenso tra essi.

I leader accrescono la consapevolezza rispetto a ciò che è importante affinché i seguaci facciano propria la visione, esibendo ottimismo e entusiasmo per il futuro (Bass & Avolio, 2004). Tendono ad essere enfatizzati “il comportamento simbolico del leader, i messaggi visionari e ispirazionali, la comunicazione non verbale, il richiamo ai valori, la stimolazione e la motivazione dei collaboratori a un livello intellettuale e emozionale” (Quaglino & Ghislieri, 2004) (p. 246). In questo modo i seguaci sono stimolati nel desiderio di innalzare gli standard di prestazione e spinti verso aspirazioni sempre più alte. L’attenzione del leader è congiunta verso i bisogni e le aspirazioni dei follower e le sfide dell’organizzazione, in una sintesi positiva.

Bass (1985) più di ogni altro autore sviluppa un’analisi accurata su tale approccio. I suoi studi gli permisero di realizzare e validare un questionario per valutare la leadership trasformazionale: il *Multi-Factor Leadership Questionnaire*. Lo strumento consente di mettere in luce quattro fattori, o dimensioni, attraverso cui essa si attualizza, e che risultavano generare livelli più elevati di soddisfazione e motivazione dei follower, oltre a una maggiore produttività ed efficacia organizzativa (Quaglino & Ghislieri, 2004).

Sono fattori definiti come:

- Considerazione individualizzata: il leader riconosce e valorizza le differenze e le potenzialità individuali. A partire da uno sguardo attento ai bisogni e alle mete personali, si creano nuove opportunità per il loro apprendimento;
- Stimolazione intellettuale: il leader riconosce l’autonomia propositiva dei collaboratori e stimola all’innovazione, mettendo in crisi l’abitudinario e mantenendo un’apertura all’errore come elemento di crescita;
- Motivazione ispirazionale: essa si fonda sulla costruzione comune di situazioni sfidanti che elevano le aspettative, esibendo al contempo una visione del futuro chiara, eccitante ed ottimistica;

- Influenza idealizzata: il leader delinea un modello di sé chiaro, coerente, etico, in cui i follower possono identificarsi e grazie a cui egli ottiene la loro fiducia e rispetto.

La leadership così esercitata infonde ai follower una visione e una ispirazione tale da motivarli a svolgere al meglio il compito affidato, seguendo le istruzioni del leader, fino a spingersi oltre ciò che ci si aspetta da loro e che essi stessi non credevano di poter realizzare.

L'accresciuta soddisfazione, autoefficacia, autostima e sentimento di fiducia dei follower porta ad un loro maggior senso di empowerment e commitment e, una più elevata motivazione nel compiere migliori performance nell'interesse collettivo, al di là del proprio stretto dovere, in quanto ritengono che gli obiettivi dell'organizzazione siano importanti anche dal punto di vista personale. Questi ultimi sono avvertiti come dei veri bisogni da soddisfare (Burns, 1978). L'autorealizzazione dei follower viene così a coincidere con la realizzazione degli obiettivi del gruppo. In questo modo il leader conquista credibilità, fiducia, e in virtù della positiva interrelazione, egli eleva anche la propria motivazione e il proprio morale. Egli è investito al pari dei follower dal processo di cambiamento, in quanto in esso sono presenti valori, prospettive etiche, scopi a lungo termine.

Grazie all'impegno comune in direzione di un obiettivo condiviso, il leader e i follower possono insieme cambiare in modo incisivo l'organizzazione, rendendola più efficiente ed efficace.

L'estrema espressione della leadership trasformazionale è rappresentata dalla leadership carismatica. I leader carismatici sono descritti come supereroi che grazie alla loro energia e alle loro capacità, definiscono ideologie, inversioni di rotta, valori collettivi. Weber (1968) li definisce come esseri dotati di poteri o qualità soprannaturali, sovrumane, in virtù dei quali si elevano dagli uomini comuni.

La teoria della leadership carismatica

E' stata elaborata da House (1977). Lo studioso evidenzia la fiducia in sé, la dominanza, il desiderio di influenza, quali caratteristiche connotanti. Inoltre, individua come comportamenti peculiari:

- Il fornire forti modelli di ruolo, affinché i seguaci aderiscano a determinate credenze e ideali;
- Il comunicare ai follower elevate aspettative;
- Il promuovere in essi un alto livello di motivazione nel raggiungere gli obiettivi;
- Il possedere ed esibire competenze elevate;
- Il comunicare finalità ideologiche che presentano implicazioni morali.

I leader carismatici sono sensibili ai bisogni dei membri e possiedono la capacità di sviluppare un interesse per i follower, comunicando con un linguaggio simbolico, e dimostrando un comportamento esemplare; inoltre si enfatizza la loro capacità nell'evidenziare il contributo personale di ogni seguace in relazione all'obiettivo (Shamir, House, & Arthur, 1993). In questo senso, la leadership concorre a sviluppare nei seguaci il concetto di sé, oltre a condurre ad un elevato senso del sacrificio, e quindi ad un aumento della motivazione (Conger & Kanuguro, 1998). In questo modo il leader ispira fiducia e credo, fino a modificare i loro bisogni e aspirazioni. Questo forte coinvolgimento conduce facilmente i follower ad una profonda identificazione con il leader, fino ad una accettazione incondizionata della leadership e una devozione totale. Eppure, la sua leadership non è garanzia di successo o di visione etica. Generalmente, comunque, la leadership carismatica innesca un circolo positivo in cui le competenze di tutti si accrescono, traducendosi in un miglioramento della prestazione singola e complessiva dell'organizzazione (Avolio & Gibbons, 1998).

La presentazione di tale forma di leadership mette ulteriormente in luce la dissomiglianza tra la leadership trasformazionale e quella transazionale. Mentre Burns (1978) distingue le due tipologie come due dimensioni indipendenti, Bass (1985) ritiene che lo stesso leader possa impersonificare l'una o l'altra leadership, a seconda delle contingenze. Bass (1985) elabora una teoria nella quale le due tipologie sono integrate, e la leadership è presentata come un continuum che va dallo stile trasformazionale a quello transazionale fino ad uno stile di non-leadership, situato all'estremità. Quest'ultimo, denominato leadership laissez-faire, si evidenzia quando il leader favorisce autonomia e libertà di azione, ma abdica alle proprie responsabilità e non si interessa ai follower, in quanto non fornisce loro feedback e non impartisce chiari ordini e decisioni. Generalmente, in concreto, le due tipologie di leadership non si escludono a vicenda. Esse risultano essere strettamente correlate da non poter riconoscere gli effetti propri di ciascuna.

Sia la teoria transazionale che la teoria trasformazionale concettualizzano la leadership come processo dinamico che si fonda sull'interazione e il reciproco scambio di risorse tra il leader e il follower.

Per quanto affascinanti, le teorie trasformazionali lasciano, tuttavia, una problematica aperta: esse si esprimono in termini di comportamento di leadership "universalmente" efficace; valido, cioè, per tutti i leader, in tutte le situazioni. È difficile accordare questa idea con le affermazioni egualmente valide sostenute dalle varie teorie contingenti che mostrano come la leadership efficace sia il risultato dell'adattamento tra particolari comportamenti e particolari situazioni.

Uno dei punti critici di questo nuovo filone sugli studi della leadership è, a dispetto della loro insistenza sull'interazione leader-membri, un'enfasi sulla forza trascinate del leader che ricorda da vicino l'approccio dei tratti, il mito del Grande Uomo (Carlyle, 1888), che può elicitare una considerazione esclusiva del capo.

Complessivamente, l'impatto delle due leadership può essere ugualmente rilevante. Eppure, nella leadership trasformazionale si evidenzia una capacità di azione proattiva e progettuale che può determinare una radicale trasformazione degli assetti, della cultura e dei valori dell'organizzazione. Oggi la leadership trasformazionale continua ad essere riferimento per i momenti di assessment, ed obiettivo di programmi formativi per l'eccellenza (Ghislieri & Quaglino, 2009). In uno scenario mutevole e complesso come quello attuale, la leadership trasformazionale, grazie al suo essere flessibile e *future orientend*, mette in luce aspetti rilevanti per una gestione positiva delle differenze e delle sfide crescenti.

1.3 Intelligenza emotiva ed empowerment

Le teorie finora presentate convergono sull'assenza di uno stile di leadership migliore in assoluto. Una leadership efficace e positiva richiede l'adozione di un approccio costantemente ridefinibile alla luce delle caratteristiche contingenti della situazione peculiare, dell'organizzazione, e dei collaboratori.

L'exkursus presentato mette al centro il cambiamento come fattore sempre più determinante. La gestione di successo di uno scenario imprevedibile richiede al leader elevate competenze strategiche, visionarie e realizzative, oltre che la capacità di

assicurare una cultura condivisa dai solidi valori (Covey, 1992). In questo, un fondamento chiave appare essere la costruzione e la gestione di relazioni solide e di qualità. In particolare, il rapporto che si instaura tra il leader e il follower risulta sempre più determinante per una prospettiva di sviluppo sostenibile, alla luce di una crescente consapevolezza dei vantaggi biunivoci raggiungibili.

Una visione progressivamente più aperta, più umana, fondata sull'importanza di relazioni positive tra le due figure, è rilevabile negli approcci presentati: da una prospettiva focalizzata in modo esclusivo sul leader, il quale strumentalizza il seguace per il raggiungimento degli obiettivi, a teorie che considerano il follower come agente di cambiamento, in apprendimento continuo, da valorizzare.

Una riflessione, quindi, sulle modalità attraverso cui il leader può far emergere il meglio di sé e di ogni suo follower, appare importante.

Intelligenza emotiva

Nei nuovi scenari in cambiamento, l'intelligenza emotiva è una delle qualità più efficaci e di successo richieste alle posizioni ai vertici delle organizzazioni.

Molti studiosi evidenziano che i leader moderni dovrebbero presentare capacità di collaborazione, sensibilità, empatia, e investire nella crescita dei follower attraverso strutture più aperte e flessibili (Fletcher, 2007; Eagly & Carli, 2003) per fronteggiare le sfide con successo.

Il concetto di intelligenza emotiva viene per la prima volta introdotto dagli psicologi Salovey e Mayer (1990), e si sviluppa e diffonde in ambito organizzativo con le ricerche di Goleman (1998). Lo studioso evidenzia come, in genere, il possesso di capacità intellettuali e competenze tecniche elevate si consideri determinante e primario per una leadership di successo. In realtà, la dimensione razionale, da sola, non è sufficiente: le doti relazionali ed emotive sono essenziali per un leader efficace, per poter ispirare e indirizzare i follower.

Goleman (1998) individua nell'intelligenza emotiva la realtà fondativa della leadership: la sua natura è fondamentalmente emozionale. Essa viene descritta come la capacità di riconoscere i propri e altrui sentimenti, di saper gestire positivamente le proprie emozioni, motivarsi, e interagire costruendo relazioni di qualità. Maggiormente sarà sviluppata l'intelligenza emotiva nel leader, più elevata sarà la sua capacità di influenza nel

modificare lo stato emotivo del gruppo e nell'orientare impegno e competenze comuni verso l'obiettivo condiviso.

La ragione risiede nelle basi neurologiche della leadership: la natura a circuito aperto del sistema limbico, sede dei centri emozionali del cervello. Questa struttura permeabile agli influssi esterni permette agli individui di modificare le proprie reazioni fisiologiche in relazione a quelle della persona accanto; le emozioni, quindi, tendono a sintonizzarsi al registro personale dell'altro.

Il leader che possiede l'intelligenza emotiva agisce come vero attrattore limbico, esercitando un'influenza sul cervello emozionale dei follower, e fissando il loro standard emotivo.

Considerato il suo potere attrattivo, la leadership attuale è chiamata ad apprendere a come poter orientare le emozioni in senso positivo, al fine di generare quella risonanza emozionale benefica in grado di far emergere il meglio di ciascuno e al contempo realizzare gli obiettivi organizzativi.

L'intelligenza emotiva del leader richiede lo sviluppo di quattro dimensioni (Goleman, 1998), in relazione dinamica.

Il modello si fonda sulla dimensione della consapevolezza di sé: una profonda autoriflessione per riconoscere ed entrare in sintonia con le proprie doti e punti di debolezza, i valori, le proprie emozioni, per sviluppare fiducia in sé, accettarli e farne valore.

Dall'autoconsapevolezza scaturisce la dimensione gestione del sé: il saper governare le proprie emozioni e i propri impulsi, dimostrando trasparenza, attraverso la coerenza tra parole e fatti (Kotter, 1999), e l'adattabilità. Questa richiede flessibilità nel gestire il cambiamento (Kotter, 1999). La dimensione implica anche iniziativa e l'orientamento al miglioramento personale per poter impersonare il proprio modello di eccellenza; l'ottimismo si fonda su una profonda fiducia nel futuro.

La dimensione della consapevolezza sociale si fonda sul saper leggere gli orientamenti e le politiche organizzative, sull'orientamento al collaboratore e al cliente per soddisfare le loro esigenze, e sullo sviluppo dell'empatia.

La dimensione empatica si fonda sulla comprensione degli altri, per promuoverne lo sviluppo. Significa sospendere il giudizio per porsi in ascolto e vedere la realtà dagli occhi dell'altro, per sintonizzarsi con esso. Essa si riflette nella comprensione e valorizzazione

delle prospettive differenti, con rispetto. Il leader empatico, infatti, percepisce punti di vista, valori e priorità del gruppo, e intende promuovere visioni professionali multiprospettiche (Bass & Avolio, 1990). Se tutti partecipano nella costruzione della visione, essa diventa più reale e intensa (Senge, 1990).

Al centro della dimensione della gestione delle relazioni interpersonali vi è la capacità ispiratrice del leader. Dimostrando tenacia, resilienza, sviluppando le potenzialità altrui, egli orienta il team verso il cambiamento, in un clima di supporto reciproco, motivazione e impegno collaborativo, co-costruisce situazioni sfidanti verso cui tendere (Bass & Avolio, 1990).

Goleman (1998) afferma che pur fondandosi su componenti genetiche, le competenze presentate possono essere sviluppate dal leader. Anche gli studiosi Callahan e Grunberg (2016) affermano che l'intelligenza emotiva può essere appresa, identificandola come competenza. La leadership può svilupparsi grazie alla formazione; essa è efficace se attiva nuove connessioni neurali nel sistema limbico e se si fonda su una motivazione costante, sull'esercizio intensivo, e su feedback sinceri. L'apprendimento è autodiretto in quanto il soggetto modifica sé stesso e lo decide. Esso ha carattere ricorsivo e procede attraverso cinque scoperte (Goleman, 1998). Il primo fattore su cui concentra la ricerca è il proprio sé ideale, ovvero la persona che si vorrebbe essere, come elemento di stimolo e proiezione al cambiamento. La seconda scoperta richiede di prendere atto del proprio sé reale: l'immagine fedele delle proprie caratteristiche positive e negative. In seguito, diviene necessario scoprire ed elaborare il percorso di apprendimento, flessibile e definito sui propri punti di forza. La quarta scoperta richiede di elaborare e sperimentare nuovi modelli di azione e pensiero per il cambiamento. Questo richiede di individuare in sé i circuiti abitudinari controproducenti, per individuare e poi padroneggiare alternative migliori. Un leader formato fa emergere l'implicito, i modelli mentali consolidati, per verificarli (Senge, 1990). Egli mette in crisi le abitudini di pensiero e di azione, per sviluppare l'innovazione e la creatività. In questo modo i collaboratori vengono energizzati e riconosciuti per la loro autonomia, per il loro valore. Nella leadership le persone fanno la differenza: si apprende con e grazie agli altri. Ecco, quindi, la quinta scoperta: il potere delle relazioni, che rendono possibile e ottimizzano il cambiamento, aiutando a riconoscere l'utilità e i progressi nell'apprendimento, come le difficoltà.

Numerosi studi (Barlings, Slater, & Kellowa, 2000; Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001; Barbuto & Burbach, 2006) affermano che l'intelligenza emotiva è una componente essenziale della leadership. I leader che dimostrano possedere questa qualità si rivelano essere più felici e maggiormente impegnati per l'organizzazione (Abraham, 2000), ottenendo maggior successo nel raggiungimento di livelli di prestazione migliori e superiori alle aspettative (Goleman, 1998; Watkin, 2000). Questo avviene grazie alla loro capacità di innalzare il livello di fiducia, di infondere entusiasmo, stima, cooperazione nel gruppo (George, 2000). I follower stessi con alti livelli di intelligenza emotiva incrementano l'efficacia delle loro relazioni nell'organizzazione (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001).

L'evoluzione contemporanea delle organizzazioni permette di identificare l'la leader come fonte di energia che contribuisce in modo preponderante al successo del leader, dell'organizzazione, e dei follower.

Empowerment

La centralità della valorizzazione delle risorse umane per orientarsi e dirigere il cambiamento conduce sempre più a connotare il concetto di leadership per una tensione verso l'empowerment, come motore per la sua attuazione efficace.

Il primo passo per un'organizzazione orientata all'intelligenza emotiva e al cambiamento in senso positivo è rappresentato dall'identificazione della profonda realtà dell'azienda. Accade che talvolta il leader viva la sindrome della reticenza: i follower evitano di comunicargli informazioni importanti sul suo comportamento e sull'andamento organizzativo. Questo avviene in quanto il leader si trova in disarmonia con la realtà emozionale del gruppo e non intrattiene buoni rapporti con i suoi collaboratori.

Inoltre, il cambiamento richiede di mettere in discussione e rivedere atteggiamenti, modelli mentali, modalità organizzative abituali e consolidate. La consapevolezza di dover cambiare genera spesso nelle persone una forte resistenza al cambiamento. Al fine di contrastarla è necessario aumentare il senso di sicurezza psicologica nei soggetti rispetto al nuovo. Per motivare i follower al cambiamento e orientarli con successo in esso, è importante che il leader istituisca un senso di urgenza (Kotter, 1999), mostrando le implicazioni del permanere dei trend negativi, affinché appaia più pericoloso mantenere lo status quo che misurarsi con l'ignoto. Dopo avere fotografato la realtà, il

leader dovrà impegnarsi nel ricercare e aderire alla visione ideale che ogni suo follower possiede, come individuo e come membro dell'organizzazione. Solo identificando e comprendendo a livello profondo la realtà emozionale, le norme, e le abitudini organizzative, il leader potrà creare una visione ideale futura condivisa che assegni senso alle direzioni di cambiamento. Affinché essa possa essere d'ispirazione e coinvolgente per tutti gli individui, il leader dovrà curare la coerenza tra parole e agito, per porsi come modello convincente. Soprattutto, la prospettiva dovrà essere in sintonia con la visione individuale di ogni follower, affinché possa trovarvi identificazione significativa.

Per conoscere ciò che ogni individuo pensa e percepisce, il leader dovrà ricercare attivamente il suo coinvolgimento. Nell'organizzazione sempre più persone richiedono maggiore partecipazione a diversi livelli (Ghislieri & Quaglino, 2009).

Secondo Senge (2006) i leader dovrebbero investire nei processi di crescita e apprendimento di tutti i componenti dell'organizzazione, affinché possano ridefinire correttamente la visione delle realtà e ampliare le proprie capacità di modellare il futuro. Invece di concentrare il potere e le responsabilità nelle mani di chi si trova al vertice, l'empowerment richiede l'apporto dei follower in tutti i livelli organizzativi, permettendo ad ognuno di esprimere le proprie idee e competenze, per promuoverne la crescita e le responsabilità.

L'empowerment si definisce come un processo atto rendere le persone portatrici sane di energia. Significa creare le condizioni affinché i follower possano liberare e sviluppare il proprio potenziale e le proprie risorse.

Questo “utilizzo totale delle potenzialità insite nella dinamica degli scambi intersoggettivi” (Piccardo, 1995) (p. 47) conduce il seguace ad acquisire maggiore potere nella propria situazione e a generare valore, realizzando con completa soddisfazione risultati personali e collettivi.

L'empowerment, quindi, si riferisce allo sviluppo delle potenzialità partecipative, espressive e decisionali dei follower. Significa assicurarsi che i follower siano sempre aggiornati e informati sulla performance, che possano apprendere i saperi e le competenze per contribuire proficuamente, fino a conferire loro maggiore autorità nei processi e risultati organizzativi, oltre ad adeguati riconoscimenti per il loro apporto. Significa diffondere un senso di responsabilità nei follower attuando forme di condivisione del potere nelle decisioni e nella gestione.

Daft (1999) identifica diversi comportamenti di leader come promotori di empowerment:

- Riconoscere i bisogni individuali e collettivi;
- Individuare i punti di forza del gruppo;
- Costruire fiducia;
- Sviluppare le abilità di gestione delle resistenze al cambiamento;
- Delegare e condividere la responsabilità;
- Ispirare e motivare il gruppo;
- Riconoscere e premiare gli obiettivi raggiunti.

Il leader migliore sa che l'idea visionaria si realizza compiutamente unendo sinergicamente forze e competenze, complementari. Egli crede nel potere della condivisione. L'apertura all'altro è fondamentale. È necessario allora demolire le barriere del monopolio del potere, e del pregiudizio, per sintonizzarsi autenticamente con bisogni, attitudini e aspirazioni. Lo sguardo attento e valorizzante del singolo deve tradursi in un suo coinvolgimento costante, per farne emergere il potenziale. Per questo, il leader deve incoraggiare l'indipendenza e consentire libertà di azione, sapendosi porre anche alla stessa altezza dei propri collaboratori, per calarsi nella loro prospettiva e insieme guardare nella stessa direzione.

Il vero leader apre lo spazio alle persone, ai talenti, le innalza e si prende cura di loro. Esse costituiscono una risorsa per la sua stessa crescita e lo sviluppo organizzativo. I collaboratori allora sapranno guardare oltre il proprio interesse per dirigersi verso per il bene comune, si potranno mettere in discussione, far emergere doti di cui erano inconsapevoli, autodeterminarsi, acquisire fiducia, sviluppando un sentimento positivo del proprio valore, fino a porsi aspirazioni sempre più alte e prestazioni migliori.

L'empowerment, infatti, promuove nel follower una maggiore sicurezza in sé, favorendo la condivisione delle informazioni, il senso del potere e il decision making (Konczak, Stelly, & Trusty, 2000). Questo accresce la motivazione a partecipare e produrre (Keller & Dansereau, 1995; House, 1996), incoraggiando a dare il meglio di sé e favorendo l'importante raggiungimento del proprio equilibrio e benessere psicofisico (Quaglino, 2005).

2. LA LEADERSHIP IN UN'OTTICA DI GENERE

2.1 Stili di leadership maschili e femminili

Molti sono gli studiosi che hanno denotato, e rivelano tuttora, un interesse rispetto al tema della leadership seconda un'ottica di genere.

La letteratura sulla leadership definisce il genere come un insieme di qualità etichettate come maschili o femminili (Korac-Kakabadse, 1998). Più approfonditamente, il genere costituisce “il processo di costruzione sociale delle caratteristiche biologiche: determinazione, figurazione, stimolo ad atteggiamenti e condotte legati alle aspettative sociali connesse alla posizione di uomo o donna” (Ruspini, 2003, p. 37). Anche Scott (2013) afferma che il concetto di genere indica l'insieme delle differenze socialmente e culturalmente costruite attorno all'identità femminile e a quella maschile, spesso partendo dalle diversità biologiche. La mascolinità e la femminilità non sono stabilite esclusivamente dall'appartenenza biologica al sesso maschile o al sesso femminile; è il rinforzo costituito dall'educazione e dalla cultura a dare valore e rilevanza al sesso, determinando comportamenti e vissuti distintivi e appropriati all'essere maschile o femminile.

Con stile di leadership si fa riferimento all'insieme dei comportamenti generalmente stabili, ma non fissi, messi in atto dal leader per interagire con gli altri e per raggiungere gli obiettivi.

Al centro della questione della leadership in un'ottica di genere vi era e vi è l'obiettivo di indagare quale sia l'influenza del genere nell'esercitare la leadership, e se vi siano differenze negli stili utilizzati da leader donne e leader uomini.

L'insieme dei contributi sul tema viene riportato da Billing e Alevesson (2009) suddiviso in due filoni. Al primo, definito “no difference”, essi riconducono le ricerche che non segnalano differenze rilevanti tra le condotte di leadership tra i due generi. Nel secondo filone, denominato “gender stereotypic difference” si ritrovano gli studi che mettono in luce differenze significative tra uomini e donne ai vertici.

In molti dei contributi e delle ricerche che indagano il fenomeno della leadership individuando una differenza di condotta tra i due generi, si rinviene una distinzione dicotomica.

Essenzialmente gli studi identificano la donna leader come *relationship-oriented*, in quanto essa si focalizza principalmente sugli aspetti sociali ed emotivi, sulla creazione di un clima di fiducia reciproca e di armonia nelle interazioni. Essa viene perlopiù descritta come collaborativa, espressiva, compassionevole (Eagly & Johnson, 1990). Dall'altra parte, le ricerche presentano l'uomo leader maggiormente *task-oriented*, ovvero indirizzato alla formulazione e al raggiungimento degli obiettivi, al rispetto di standard e regole, mettendo in secondo piano le questioni che concernono i processi, soprattutto relazionali, che portano alla loro realizzazione. Esso risulta, infatti, perlopiù rappresentato come assertivo, autoritario, competente (Eagly & Kite, 1987). In genere si evidenzia per la donna un orientamento alla socialità, mentre all'uomo è associato più facilmente il pragmatismo (Eagly, Johannesen-Schmidt, & van Engen, 2003).

Anche Helgesen (1990) e Rosener (1995) concordano che in base al genere si individuano stili differenti. I comportamenti delle donne leader appaiono essere più focalizzati sulla crescita dell'altro, e sulla cooperazione. Rosener (1990) individua nella leadership delle donne qualità quali l'incoraggiamento reciproco, la condivisione del potere, e il potenziamento dell'autostima altrui. In particolare, la studiosa riconosce preponderanti il favorire l'autovalorizzazione altrui e la capacità di infondere energia. Questa leadership è da lei definita come interattiva. Per quanto concerne gli uomini, la studiosa rileva che essi tendano a considerare la prestazione lavorativa come un insieme di compromessi con i subordinati, e a considerare e avvalersi del potere come conseguenza alla loro posizione occupata e all'autorità formale.

Secondo Piccone Stella e Saraceno (1996) in questa diversa propensione delle donne influisce in modo rilevante la socializzazione al ruolo femminile. Sin da piccole le donne apprendono ad assumere atteggiamenti di sostegno e cooperativi, e a far trasparire la loro vulnerabilità ed emotività. Nel momento in cui raggiungono posizioni di rilievo, esse tendono a mettersi al servizio degli altri, rispondendo ad una forte esigenza dei lavoratori: il sentirsi considerati e incoraggiati nel proprio sviluppo.

In linea con le conclusioni di Rosener (1990), Helgesen (1995) crea il termine "*web of inclusion*" per descrivere la predisposizione delle donne leader nel prediligere assetti meno gerarchici e più aperti, al fine di favorire una più alta condivisione di risorse, informazioni ed emozioni. Le organizzazioni e i reparti diretti da donne di successo erano perlopiù organizzati come "reti di inclusione". La studiosa afferma che le donne leader

assumono maggiormente un approccio ecologico rispetto agli uomini, prestando attenzione ai bisogni altrui, in quanto esse, in virtù delle loro molteplici responsabilità, detengono una grande capacità nel gestire il tempo anche in attività extraprofessionali. Gli uomini, occupandosi per la più parte del tempo nelle attività di lavoro, tendono a trascurare ciò che non vi è direttamente associato. Inoltre, la studiosa Helgesen (1995) rileva che le donne leader fanno maggiormente uso del feedback, e che gli uomini sono più orientati al costruire conoscenze basandosi sull'esperienza passata, più focalizzati a vedere il quadro generale, e in maggior misura tendenti alla persuasione.

Blumen (1992), rilevando nelle leader donne la predilezione per politiche di comunaltà rispetto a politiche basate sulla separazione e la divisione sociale, definisce la leadership al femminile come *connective leadership*.

Sotto questo aspetto, anche Klenke (2017) riconosce nelle donne leader una tendenza a favorire incoraggiamento e partecipazione nei follower. Anche Eagly e Wood (1991) registrano una maggiore attitudine femminile alla condivisione e collaborazione per quanto concerne i processi decisionali.

In linea con tali considerazioni, si evidenziano le ricerche di Rebori, Minelli, e Turri (2003). Essi, studiando i profili di leadership nelle aziende italiane, mettono in luce che le leader donne appaiono più orientate ad una leadership condivisa.

Nella letteratura, un'altra distinzione dicotomica si ritrova, quindi, rispetto a due dimensioni di leadership: quella democratica e quella autocratica. Nel primo caso si fa riferimento ai leader che consentono la partecipazione dei subordinati nel processo decisionale; nel secondo caso si riferisce ai leader che scoraggiano i follower nel prendere parte alle decisioni. A questo riguardo, gli uomini si rivelano essere più dominanti e maggiormente autocratici e direttivi rispetto alle donne. Esse, invece, si orientano maggiormente verso uno stile partecipativo o democratico, come confermano anche le ricerche di Lin, Pham, Li, e Lin (2015).

Molte ricerche sulle differenze nello stile di leadership in base al genere si sono concentrate sulla distinzione tra leadership trasformazionale e leadership transazionale.

Eagly, Johannesen-Schmidt e van Engen (2003) registrano delle divergenze tra le figure apicali, maschi e femmine, innanzitutto individuando nelle donne una maggiore predisposizione verso condotte di leadership affini allo stile trasformazionale. La somministrazione del *Multifactor Leadership Questionnaire* e il successivo confronto tra

i punteggi di donne e uomini leader rispetto agli stili trasformativa, transazionale e laissez-faire evidenziano un punteggio superiore per le donne in relazione a tre delle quattro dimensioni che connotano lo stile trasformativa: influenza idealizzata, motivazione ispirazionale e considerazione individualizzata. Le donne leader, quindi, appaiono maggiormente ottimiste, motivanti e orientate ai follower nel miglioramento delle loro capacità e al loro benessere, e nel soddisfacimento delle loro esigenze.

Gli uomini prestano maggior attenzione ai problemi e agli errori commessi dai propri collaboratori, e attendono che le difficoltà diventino considerevoli prima di affrontarle e risolverle, oltre ad essere più assenti e non coinvolti nei momenti critici.

Tra gli studi che analizzano l'associazione tra il genere e la leadership trasformativa e transazionale, rilevante è la ricerca di Hackman e Wageman (2007). I dati confermano che lo stile trasformativa è in relazione con le caratteristiche comunemente associate come peculiari delle donne, come la considerazione individuale.

Allo stesso modo, Pounder e Coleman (2002) rilevano che le qualità del genere maschile sono orientate verso un approccio maggiormente impersonale e transazionale, mentre le caratteristiche del genere femminile tendono verso uno stile improntato alla relazione, alla cura, quindi trasformativa.

Yoder (2001) conferma attraverso i suoi studi che lo stile di leadership trasformativa si evidenzia essere più confacente alle figure femminili.

Essenzialmente, quindi, considerando il genere come influenzante la condotta di leadership nei contesti organizzativi, lo stile delle donne leader, rispetto a quello dei leader uomini, appare essere più orientato alle relazioni interpersonali, maggiormente democratico, e trasformativa. Al contrario, il comportamento dei leader maschi, sembra essere più diretto ad essere autocratico, transazionale e focalizzato sul compito (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001).

Andriolo e Viassone (2016) identificano importanti differenze nei leader in base al genere:

- *Bluffing*: manifestando un atteggiamento di maggiore fiducia rispetto alle donne, gli uomini sono più inclini a bleffare. Questo li induce a proiezioni e valutazioni più ottimistiche e dissimulatrici sia nei confronti dei colleghi, che verso i concorrenti;

- Rischio sociale: si rileva nelle donne una più alta predisposizione nell'impegnarsi in posizioni di rischio sociale, ammettendo sinceramente i loro pensieri, e gestendo più efficacemente le difficoltà nel contesto sociale;
- Riconoscimento emotivo e facciale: attraverso un sistema di neuroni specchio più sviluppato, le donne leader sono in grado di meglio interpretare lo stato emotivo e le espressioni facciali delle persone. Questo determina un atteggiamento empatico di maggiore apertura;
- Fiducia: gli uomini esprimono un più alto grado di fiducia, soprattutto se inerente aspetti economici e finanziari;
- Emozioni e azioni: le donne rispondono con una più alta intensità a livello emotivo, soprattutto in presenza di situazioni negative.

Connesso all'aspetto della fiducia, si mette in luce che le donne tendono a chiedersi maggiormente se sono state all'altezza della situazione, e a inseguire costantemente il proprio miglioramento. Dall'altra parte, gli uomini si dimostrano convincersi più facilmente del proprio successo e delle proprie abilità (Romano & Bonetti, 2014).

Molte delle ricerche evidenziano come non emergano rilevanti differenze per quanto concerne l'intensità della motivazione e il livello generale di commitment (Chusmir & Parker, 1991; Harlan & Farrel, 1982). Si rilevano risultati simili per i due generi anche per quanto concerne le abilità intellettuali (Howard & Bray, 1988).

Piccardo, Baiunco, e Emanuel (2010) rilevano, tuttavia, che l'abilità amministrativa e il problem solving creativo caratterizzano maggiormente le donne.

In linea con le ricerche di Andriolo e Viassone (2016), alcuni studi (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Rahman, Ferdausy, & Uddin, 2012) mettono in luce che le donne leader possono possedere livelli leggermente più alti di intelligenza emotiva rispetto al genere maschile. Eppure, lo studioso Bar-On (2000) non rileva differenze significative tra uomini e donne, così come Goleman (1998). A causa dei risultati contrastanti inerenti le ricerche sulle differenze di genere nell'intelligenza emotiva, non è possibile rinvenire una netta associazione tra le due dimensioni.

Rispetto all'emotività, uomini e donne in posizioni di leadership non sembrano differire significativamente nella misura in cui provano le diverse emozioni (Else-Quest, Higgins, Allison, & Morton, 2012). Tuttavia, diverse ricerche rilevano delle differenziazioni nel

modo in cui i due generi le esprimono (Durik, Hyde, Marks, Roy, Anaya, & Schultz, 2006; Plant, Goplen, & Kunstmanet, 2000).

In molti modelli e studi sulla leadership la comunicazione è definita come elemento critico. A questo riguardo, la comunicazione femminile appare essere maggiormente indiretta, emotiva, ed elaborata, mentre la comunicazione maschile è presentata come più diretta, e strumentale (Mulac, Bradac, & Gibbons, 2001; Popp, Donovan, & Crawford, 2003). Tuttavia, non si registra comunque negli studi un accordo unanime sull'esistenza o meno di differenze significative relative alla comunicazione in base al genere.

Ad esempio, Cameron (2007) mette in luce che tra i due elementi vi siano così tante sfumature da non poter determinare distinzioni evidenti, mentre Tannen (1991) rileva divergenze: i leader uomini guardano alle comunicazioni come dei negoziati, per mantenere il potere e la superiorità a livello gerarchico, mentre le donne le vivono come momenti di maggiore confidenza e profondità per trovare consenso.

Le diversità tra i due generi, inizialmente, sono state associate ad una visione della donna leader come inferiore rispetto alla controparte maschile, per arrivare alla più moderna prospettiva, che esalta le qualità della leadership al femminile, guardando alle donne leader come portatrici di valore e garanti della stabilità positiva dell'organizzazione.

2.2 Leadership: stereotipi e ostacoli

Il fenomeno della leadership femminile assume importanza nella letteratura organizzativa solo a partire dagli anni Settanta (Chemers, 1997). Le indagini e gli studi sul tema riflettono la crescente rilevanza delle posizioni delle figure femminili ai vertici: sempre più donne, e con un maggiore prestigio e potere, erano e sono impegnate nel ruolo di leader.

Nel tempo, i cambiamenti vissuti dalle organizzazioni, l'emancipazione femminile e la conquista di nuovi spazi professionali e in famiglia hanno portato ad un cambio di atteggiamento verso le donne, e hanno permesso di proiettare una luce differente su di esse come leader.

L'interesse sulla questione, inizialmente, è orientato a indagare se e in che misura le donne avessero le capacità di condurre le organizzazioni con la stessa efficacia della controparte maschile. "Can women Lead?" (Chemers & Murphy, 1995) è la domanda che sintetizza l'approccio al tempo.

Il leader ideale era rappresentato da colui che impersonificava qualità maschili. Il motto era: “Think manager, think male” (Schein, Mueller, Lituchy, & Liu, 1996). I vertici erano, quindi, generalmente dominati dalla presenza maschile, e le donne erano considerate, per natura, inadeguate nel ricoprire ruoli di potere.

Gli studi soprattutto iniziali sulla leadership in un’ottica di genere appaiono evidenziare uomini e donne leader connotati da caratteristiche stereotipiche, in molti casi in antitesi. Tale contrapposizione tende spesso a definire positivamente la figura maschile e a designare il genere femminile ad un livello inferiore. La teoria del ruolo sociale elaborata da Eagly (1987) mette in luce che ci sono tratti specifici ritenuti positivi che la società associa a qualità tipicamente dimostrate dal genere maschile. Di conseguenza, gli uomini tendono a ricoprire ruoli maggiormente elevati e di rilevanza sociale, e le donne assumono ruoli di grado inferiore (Lyness & Heilman, 2006).

Lo stereotipo è definito come una rappresentazione cognitiva preconcepita e persistente condivisa da un gruppo che associa in maniera indistinta ad un altro gruppo o categoria una serie di caratteristiche distintive. Esso rappresenta una scorciatoia cognitiva: permette di risparmiare risorse e tempo nel momento della categorizzazione.

Gli stereotipi di genere descrivono concetti, credenze e convinzioni circa le caratteristiche, gli attributi, i ruoli e le attività, le qualità significative che si immagina contraddistinguono donne e uomini, e prescrivono come essi dovrebbero essere (Burgess & Borgida, 1999; Gelli, 2009). Quindi, le caratteristiche presentate come connotanti i due generi sono sia descrittive, in quanto concernono le loro capacità di natura, sia prescrittive, riguardando il potenziale modo di relazionarsi e di essere, definendo come le persone dovrebbero agire.

Lo stereotipo legato al genere è resistente e pervasivo (Heilman, 2001), tende ad enfatizzare le differenze tra categorie e a minimizzare le differenze personali interne alla medesima categoria.

Gli stereotipi di genere si caratterizzano per ruotare attorno a caratteristiche generalmente opposte, come si è iniziato a delineare presentando gli stili di leadership maschili e femminili.

Tra le qualità essenzialmente femminili figurano la sensibilità, la comprensione, l’emotività, l’empatia, l’intuizione, l’espressività, il bisogno di attenzioni (Kessler, 2014; Schein, 1973). Comunemente, le caratteristiche riportate caratterizzanti il genere

maschile sono l'assertività, l'aggressività, il coraggio, la forza, l'indipendenza, la competitività (Osland, 1998; Spence & Buckner, 2000).

Eagly e Karau (2002) nella teoria della congruenza al ruolo di genere riportano le qualità connotanti i due generi differenziate in due sottoinsiemi:

- *Communal*
- *Agentic*

Le caratteristiche *communal*, attribuite maggiormente al genere femminile, rinviano principalmente all'attenzione verso il benessere altrui, all'essere gentili, affezionate, sensibili, inclini a fornire aiuto e a contribuire a risolvere problemi interpersonali.

Le caratteristiche *agentic*, attribuite principalmente agli uomini, fanno riferimento al controllo e all'assertività, alla competitività, all'essere indipendenti, ambiziosi, sicuri di sé, e a una maggiore focalizzazione sui problemi.

Secondo la teoria gli individui sono penalizzati quando non si comportano e non si atteggiavano conformemente a tali aspettative.

In linea rispetto alle caratteristiche evidenziate precedentemente, i connotati che gli stereotipi associano al genere maschile sono di tipo *agentic*, quali la razionalità, la fermezza, l'assertività, la padronanza di sé (Badura, Grijalva, Newman, Yan, & Jeon, 2018; Chrobot-Mason, Hoobler, & Burno, 2019; Powell, Butterfield, & Parent, 2002). Alle donne sono attribuite caratteristiche come il calore e la sensibilità, l'empatia, la cortesia, la gentilezza, definibili come *communal* (Chrobot-Mason, Hoobler, & Burno, 2019; Heilman, 2001; Mitchell & Ristikari, 2011).

Lo stereotipo è rinvenibile nella constatazione di Hoyt e Simon (2016), affermando che le donne tendono ad essere descritte come coloro che si prendono cura, invece gli uomini come coloro che si prendono carico e assumono il comando.

Eagly e Karau (2002) affermano che le due tipologie di qualità sono incompatibili nell'esercizio della leadership. Essendo le caratteristiche di tipo *agentic* definite come indispensabili e più favorevoli per le posizioni ai vertici, la visione dominante attesta l'uomo come protagonista principale nella leadership.

La studiosa ha condotto rilevanti ricerche rispetto al tema della leadership in un'ottica di genere, le quali hanno permesso di identificare la "*gender congeniality*" come l'elemento in base al quale differiscono le diversità di genere. Essa è definibile come l'idoneità tra i ruoli di leadership e quelli di genere (Eagly, Karau, & Makhijani, 1995). Questo fattore

mette in luce come vi possano essere alcune posizioni ai vertici, in specifici ambiti, ritenute maggiormente confacenti al genere femminile o maschile. Definire un contesto o di una situazione come più o meno congeniale in relazione all'essere donna o uomo rischia di prefigurare fin dall'inizio una visione in cui chi non rientra in questa determinata associazione, non sarà probabilmente in grado di esercitare la propria leadership in modo efficace.

A confermare il preconetto secondo cui le caratteristiche degli uomini sono più adeguate per ricoprire ruoli di leadership, vi sono gli studi di Schein (1973, 1975). Le ricerche intendevano indagare quali fossero le qualità e i comportamenti più adatti a descrivere la figura di *middle manager*, secondo l'opinione di leader donne e uomini. I risultati evidenziano che a tale figura siano state associate perlopiù caratteristiche che nella lista iniziale erano state catalogate come riconducibili agli uomini.

Anche Powell e Butterfield (1994) dimostrano che i ruoli di leadership erano percepiti come più affini al genere maschile, per il fatto di possedere caratteristiche quali la risolutezza e il senso civico.

A conferma della visione della donna leader come tendenzialmente meno adatta, si inserisce anche lo studio di Mohr e Wolfram (2008). Essi esplorano le modalità e l'efficacia del comunicare nelle figure apicali. La comunicazione, come precedentemente messo in luce, è un elemento rilevante per una leadership efficace. I ricercatori ne indagano un aspetto particolare: la considerazione verbale. Essa include atteggiamenti comunicativi quali il cercare l'esplicitazione del punto di vista altrui, il rilevare l'apporto altrui. Sebbene tali comportamenti si rilevano maggiormente evidenti nelle figure femminili, i risultati dimostrano altresì che le espressioni e i comportamenti di considerazione verbale hanno un'efficacia minore se esteriorizzati dalle leader donne rispetto alla controparte.

La visione stereotipata sembra confermarsi anche nelle parole usate per descrivere leader uomini e donne. Gli studiosi Smith, Rosenstein, e Nikolov (2019) hanno analizzato un database militare di 4.000 partecipanti e 81.000 valutazioni. Indagando il linguaggio utilizzato per descrivere le performance dei leader, nessuna differenza è stata riscontrata tra i due generi nelle valutazioni oggettive; tuttavia, è stato utilizzato un linguaggio differente rispetto agli uomini e le donne, per le valutazioni soggettive dei leader, sebbene le prestazioni fossero identiche. Il genere femminile ha ricevuto in maggior misura

aggettivi connotati negativamente e tendenzialmente stereotipicamente femminili (ad esempio, passiva e lunatica). Inoltre, la parola positiva più comunemente utilizzata per descrivere gli uomini era analitico, invece per le donne è stata più frequentemente attribuito il termine compassionevole.

Questa prospettiva risulta ancora ostacolare le donne nell'accesso alle posizioni di rilievo e nell'essere percepite positivamente in esse (Koenig, Eagly, Mitchell & Ristikari, 2011), malgrado questa visione si sia attenuata grazie ai grandi passi avanti promossi nella cultura delle organizzazioni attraverso una maggiore sensibilizzazione dell'opinione pubblica, specifiche azioni legislative e studi che avvalorano l'efficacia della leadership femminile.

L'opinione comune, comunque, guarda alle caratteristiche del genere maschile come le più adatte per esercitare una leadership di successo (Eagly & Wood, 2012), sebbene non vi siano sostegni concreti a valorizzare tale posizione.

Diverse ricerche confermano che la permanenza delle assegnazioni di determinati connotati sulla base del genere condiziona l'accesso e la carriera di uomini e donne (Duehr & Bono 2006; Johnson, Murphy, Zewdie, & Reichard, 2008).

Indagando fattualmente la leadership in un'ottica di genere, il *Gender Gap* rappresenta un fenomeno tuttora attuale e ampiamente diffuso. Con questo termine si definisce il divario tra il genere maschile e quello femminile, con particolare riferimento alla differenza tra i sessi e alla disuguaglianza sociale e professionale tra uomini e donne.

Il *Gender Gap* è tuttora evidente, come testimonia l'ancora forte presenza del "soffitto di cristallo". La metafora definisce "l'insieme di barriere sociali, culturali e psicologiche che si frappone come un ostacolo insormontabile, ma all'apparenza invisibile, al conseguimento della parità dei diritti e alla concreta possibilità di fare carriera nel campo del lavoro per categorie storicamente soggette a discriminazioni", ovvero le donne (Treccani, 2012). Questo fenomeno, indicante una disomogeneità nella distribuzione gerarchica tra uomini e donne, è definito come segregazione verticale, e si accompagna a una rilevante segregazione orizzontale: un ulteriore vincolo legato alla differenza di genere e definibile come la disomogenea distribuzione maschile e femminile nelle diverse attività professionali e la conseguente concentrazione di un maggior numero di donne in determinate occupazioni e ambiti lavorativi. Esse si ritrovano in maggior misura, rispetto agli uomini, in settori aziendali meno strategici e a bassa retribuzione,

In aggiunta, ulteriore ostacolo legato alla differenza di genere che rende complesso l'accesso e il successo delle donne nelle posizioni apicali, contribuendo a consolidare i pregiudizi negativi, è rappresentato dall'affidare ad esse incarichi connessi a un elevato rischio di critica, di impopolarità e di insuccesso. Pratica, questa, che si definisce come segregazione intraoccupazionale o la metafora della "scogliera di cristallo" (Festuccia, 2013).

Le motivazioni di tale discrepanza sono da attribuire a tre cause principali secondo Hoyt e Simon (2016):

- la differenza di investimento nelle risorse umane rispetto al genere;
- le dissomiglianze tra uomini e donne;
- il pregiudizio verso le leader donne.

Per quanto concerne il primo fattore, gli studi evidenziano ridotte esperienze lavorative nelle donne rispetto alla controparte maschile. Questo appare spiegato dal fatto che esse rappresentano il centro della vita familiare e domestica. Sono ancora le donne a doversi occupare della maggior parte del lavoro di cura (Eagly & Carli, 2007). Raramente, inoltre, l'essere donna e l'essere madre sono percepite come sconnesse tra loro. La maternità si delinea come elemento vincolante a causa dell'insufficienza dei servizi per la famiglia, per l'infanzia, e l'autosufficienza, e della mancanza di politiche aziendali e dispositivi legislativi adeguati al fine di agevolare la conciliazione tra famiglia e lavoro.

Di fronte alle molteplici responsabilità, le donne spesso rinunciano alla propria professione, completamente o attraverso soluzioni a orario ridotto e contratti di lavoro atipici (Hewlett, 2002). In Italia prevale ancora il modello di welfare del *male breadwinner* (Lewis & Ostner, 1994), dove lo Stato e la società chiedono al nucleo familiare di assolvere la maggior parte delle responsabilità di cura, secondo una determinata divisione di ruoli: l'uomo titolare dei diritti sociali e produttore di reddito, e la donna che assolve alla cura dei figli, degli anziani, e della casa (Naldini, 2006).

Anche Rhode (2016) ritiene che la pervasiva sottorappresentazione delle donne in posizioni di leadership sia dovuta al fatto che esse assumano ruoli tradizionali di presa di cura nelle famiglie, oltre che alla loro non totale inclusione nelle reti di sviluppo professionale.

Il difficile accesso per le donne alle posizioni di potere non sembra essere attribuibile ad una limitata preparazione scolastica e formativa. Rispetto agli uomini, le donne hanno un

più elevato livello medio di istruzione superiore (Klatt, Eimler e Krämer, 2016). I dati dell'ultimo rapporto CNEL (2021) evidenziano come le donne lavoratrici siano più istruite rispetto alla controparte maschile. Tuttavia, si registra anche una rilevante penalizzazione per le donne con il titolo di laurea; sono i laureati maschi ad occupare più spesso posizioni di alto livello.

Per quanto concerne i pregiudizi, appare importante mettere in luce che gli stereotipi di genere influiscono in modo rilevante sulla percezione e l'efficacia della leadership delle donne e uomini leader stessi (Antal & Izraeli, 1993; Heilman, 2001; Sekaquaptewa & Thompson, 2003), oltre ad influenzare le valutazioni e le percezioni altrui, soprattutto a livello professionale e organizzativo.

Uno studio condotto da Owuamalam e Zagefka (2014) ha esaminato in che modo l'attivazione di uno stereotipo negativo può influire sul punto di vista della persona sulla percezione della propria occupabilità. I risultati mostrano che gli stereotipi negativi influenzano negativamente l'autostima e la visione delle persone rispetto a quanto esse stesse siano occupabili. Credenze di questo tipo hanno un impatto negativo sulla spinta delle donne nel ricercare posizioni apicali (Acar & Sümer, 2018; Hesmondhalgh & Baker, 2015).

Effetti negativi del perdurare degli stereotipi di genere a livello organizzativo sono rilevati anche negli studi condotti da Cliff, Langton e Aldrich (2005). Essi si propongono di indagare la congettura secondo cui le figure di leader tendono a originare all'interno delle loro organizzazioni culture aziendali che si conformano agli stereotipi di genere. I risultati evidenziano che seppure uomini e donne leader esercitano la leadership in modo molto simile nella pratica dell'organizzazione, essi differiscono nella modalità di raccontarsi in tale ruolo, che si rileva da loro connotato in termini stereotipati di genere. Le leader tendono a presentarsi come particolarmente orientate alla relazione, egualitaria, ai bisogni delle persone e alla promozione di coesione e collaborazione. Inoltre, esse si descrivono come avverse a strutture gerarchiche e piramidali, orientandosi verso una configurazione più aperta, a rete. I leader uomini tendono a parlare della propria gestione organizzativa come maggiormente diretta al raggiungimento dell'obiettivo e piuttosto gerarchica e chiusa, piramidale nella struttura.

L'influenza degli stereotipi di genere si rinviene anche in merito alla differente percezione di emotività tra i due generi. Le donne leader sono percepite spesso come meno in grado

di controllarne la manifestazione esteriore e di conseguenza, l'influenza che le emozioni determinano nei loro pensieri e comportamenti (Shields, 2013), anche in situazioni in cui le donne leader esprimono lo stesso tipo e livello di intensità delle emozioni degli uomini. Inoltre, le persone sono maggiormente orientate a fare attribuzioni interne, invece che esterne, per le espressioni emotive delle donne ai vertici (Barrett & Bliss-Moreau, 2009). Inoltre, esse tendono ad essere maggiormente penalizzate rispetto ai leader uomini nel momento in cui esprimono emozioni che trasmettono potere, come la rabbia e l'orgoglio (Lewis, 2000). Queste deduzioni rischiano di compromettere la percezione del livello di competenza posseduta dalle donne leader. Ad esempio, esse possono essere viste come meno obiettive e razionali, e in misura minore in grado di far fronte a feedback negativi, come affermano Brescoll e Uhlmann (2008).

In merito alle differenze nella comunicazione rilevate tra i due generi, lo stile di comunicazione femminile può contribuire positivamente nello stabilire una relazione e incentivare uno scambio positivo di informazioni, ma può anche essere interpretato come incertezza e mancanza di autorità, secondo gli studi di Aries (2006). Il fatto di utilizzare uno stile di comunicazione prettamente femminile può condurre le donne ad essere considerate meno competenti rispetto agli uomini in posizioni di leadership (Heilman, Wallen, Fuchs, & Tamkinse, 2004) e valutate meno favorevolmente nel momento in cui competono per posizioni di leadership (Heilman, 2001). Essendo le donne leader non sempre considerate efficaci comunicatrici tanto quanto i leader maschili (Still, 2006), anche lo stile di comunicazione delle donne può rafforzare lo stereotipo secondo cui esse sono meno competenti degli uomini in un ruolo di leadership. Allo stesso tempo, quando le leader donne usano stili di comunicazione più prettamente maschili, tendono ad essere percepite come invadenti o arroganti. Allo stesso modo, gli uomini che usano una comunicazione prettamente femminili possono essere valutati come deboli o mancanti di fiducia.

Oggi l'attività lavorativa rappresenta una componente strutturale dell'identità femminile. La figura femminile oggi è maggiormente integrata nella totalità degli ambiti e contesti lavorativi, e sempre più le donne occupano posizioni di potere. Molti sono stati i passi in avanti sulla questione, ma altrettanti sono ancora da realizzare. Qualora la donna riesca nel ricoprire posizione di leadership, essa viene ancora percepita in termini inferiori rispetto alla controparte maschile (Eagly & Karau, 2002, Jonnergård, Stafssudd, & Elg,

2010), compromettendo la possibilità nel realizzarsi davvero nel ruolo di leader e di venire equamente valutata in esso.

Sebbene si verifichi un aumento delle figure femminili nel lavoro, in Italia il loro tasso di occupazione è inferiore se comparato con quello maschile e quello europeo (ISTAT, 2020). Inoltre, nella struttura gerarchica si rileva che le figure femminili occupano ruoli meno autoritari e di minor potere rispetto agli uomini. La mancanza di donne in posizioni di leadership influisce negativamente sulla loro capacità di immaginarsi ai vertici, creando un ciclo dannoso (Chisholm-Burns, Spivey, Hagemann, & Josephson, 2017)

Il divario di genere nelle posizioni di potere è leggibile sia come causa che come risultato della limitata presenza delle donne nel mondo del lavoro, specificatamente in determinati ruoli professionali.

Inoltre, la scarsità di figure femminile nei ruoli ai vertici rappresenta un disincentivo alla promozione di politiche sociali e lavorative attente al *Gender Gap* e *women friendly*, al fine di migliorarne lo status.

La condizione femminile oggi non può dirsi esente da discriminazioni ed esclusioni, e trattamenti differenziali rispetto al genere maschile (Onesto, 2017). Sono diverse le condizioni e i fattori discriminanti, nascosti ed espliciti, che ostacolano le donne nell'accesso alle posizioni di rilievo, a livello macro, meso e micro dei sistemi sociali (Diehl & Dzubinski, 2016). In linea generale questa segregazione occupazionale femminile è ancora fortemente connessa al favorire il genere maschile in virtù dell'idea che l'uomo sia più rispondente all'immaginario di leader.

Le ricerche che mettono in luce il potenziale successo della leadership messa in atto dalle donne vanno, in parte, ad attenuare la visione stereotipata della donna come meno adatta a ricoprire ruoli apicali. In diversi studi i comportamenti femminili, stereotipati, appaiono connessi a condotte efficaci di leadership.

Le prime ricerche che avvalorano questa nuova visione mettono in luce che gli stili trasformazionali, i quali presentavano per consuetudine caratteristiche prettamente femminili, risultavano maggiormente di successo rispetto alle pratiche tradizionali nell'affrontare le dinamiche mutevoli in atto. In linea con i primi studi, ricerche investigate con tecniche di meta-analisi individuano, contrariamente a quanto precedentemente supposto a causa degli stereotipi, che le donne hanno capacità tali da poter dirigere allo stesso modo, se non a livello superiore, rispetto agli uomini, assumendo

ruoli di leadership in modo più democratico, o partecipativo (van Engen & Willemsem, 2004).

Alle professioni di oggi è richiesto di essere aperte e dinamiche, per rispondere alle dinamiche mutevoli e alla concorrenza. L'assunzione di una leadership autoritaria non appare sempre opportuna; invece, uno stile di leadership democratico e partecipativo, consente una maggiore apertura, una più fluida comunicazione e più efficace riadattamento al lavoro (Morgan, 2015). Una leadership trasformazionale che evidenzia collaborazione, e che investa nei singoli lavoratori, risponde al meglio alla condizione di cambiamento permanente attuale (Eagly & Carli, 2007). Oggi, la leadership trasformazionale emerge sempre più e la sua efficacia è supportata da numerosi studiosi (Eagly, 2007; Fletcher, 2004). Se l'approccio trasformazionale è sempre più connesso oggi alla leadership di successo (Hoyt & Simon, 2016) e se lo stile femminile di leadership è quello associato, come produttore e al contempo promosso, dai tratti della leadership trasformazionale, si può asserire che la leadership femminile è ugualmente efficace, guardando ai contesti e alle condizioni della società attuale (Helgesen, 1995; Rosener, 1995).

Grazie alle sue qualità, la leadership femminile può riuscire con successo nell'orientare un'organizzazione verso il miglioramento, apportando talvolta un contributo maggiore e più adatto rispetto allo stile prettamente maschile, in determinate situazioni. Le abilità presentate in riferimento alle figure femminili possono, quindi, rappresentare strumenti ideali cui far riferimento.

Recentemente, le trasformazioni che hanno connotato l'economia e le organizzazioni hanno evidenziato una sempre maggiore difficoltà degli stili di leadership fondati sul controllo e il comando. Basti pensare all'approccio manageriale definito *total quality management*, centrato sulla partecipazione e responsabilizzazione di tutti i lavoratori di un'organizzazione e all'eliminazione delle gerarchie, o al *knowledge management*, basato sul concetto che la produzione di ricchezza richieda una valorizzazione e una condivisione reciproca delle conoscenze all'interno di reti di rapporti (Prusak & Lesser, 1999).

Si rileva una connessione, inoltre, rispetto ai comportamenti di responsabilità sociale nelle organizzazioni e il genere del leader. Si evidenzia un accrescimento del *corporate social responsibility* all'interno di un'organizzazione, all'aumento del numero di donne

che si trovano in posizioni ai vertici (Bear, Rahman, & Post, 2010; Javidan, Bullough, & Dibble, 2016).

Seguendo la stessa linea, anche Christensen, Mackey, e Whetten (2014) individuano una relazione positiva tra le caratteristiche del leader, il genere e i comportamenti di responsabilità sociale adottati dalle organizzazioni.

Inoltre, le qualità che in un'ottica stereotipata erano attribuite alle figure femminili e ritenute meno idonee a ruoli di leadership, hanno iniziato ad essere ritenute elementi fondamentali per l'innovazione di successo delle aziende (Cancedda, 2001) in rispondenza alle esigenze economiche.

A confermare che donne possono essere riconosciute leader di successo tanto quanto gli uomini vi è anche la ricerca di Zenger e Folkman (2019). Essi mettono in luce nel loro studio condotto attraverso il metodo della valutazione a 360 gradi, che le donne leader sono percepite tanto efficaci quanto gli uomini, se non di più. Esse ricevono un punteggio significativamente più elevato rispetto agli uomini nella maggioranza delle competenze di leadership valutate, ovvero 17 abilità su 19. Soprattutto, esse emergono eccellere nel prendere iniziativa, nell'agire con resilienza, nel dirigersi verso il miglioramento, nel manifestare alta integrità e onestà.

Inoltre, i risultati di alcune meta-analisi (Hoobler, Masterson, Nkomo, & Michel, 2018; Post & Byron, 2015) mettono in luce una relazione positiva tra la leadership femminile (ad esempio, il numero di donne nel consiglio di amministrazione) e le prestazioni aziendali.

In questo sembra contribuire in modo rilevante la capacità delle donne di rafforzare la legittimità dell'impresa agli occhi degli stakeholder (Bilimoria, 2006), dimostrando eterogeneità e capacità di andare in profondità nel processo decisionale (Carter, D'Souza, Simkins, & Simpson, 2010)

La consapevolezza del valore e della rilevanza della leadership al femminile si rivela anche nella creazione di corsi appositi per apprendere a svilupparla. Un esempio è dato dai programmi offerti dalla Scuola di Palo Alto.

In Italia la credenza che vede la donna come meno adatta rispetto all'uomo nell'assumere posizioni di leadership si sta lentamente allentando, osservando i dati forniti dal *Reykjavik Index for Leadership* (Women Leaders Global Forum, 2020) per il 2020, rispetto all'analisi del 2018. Questo indice rileva la misura in cui uomini e donne sono percepiti

dalla società come equamente idonei per occupare posizioni di leadership. L'indice va da un punteggio da 0 a 100, è analizzato in 23 diversi settori nei Paesi del G7, oltre che in Nigeria, Kenya, India. L'Italia registra per il 2020 un indice di 68, pur permanendo tuttavia un rilevante divario tra la percezione maschile (63) e quella femminile (73). Inoltre, la maggior parte delle donne intervistate in Italia si sentono a proprio agio con l'idea di una donna come capo del governo (55%) o amministratore delegato di una grande azienda (55%). Solo il 37% degli uomini pensa lo stesso. Questo evidenzia quanto ancora vi è da fare, in termini di *gender equality*.

Ma la leadership femminile è sempre una soluzione per le organizzazioni moderne?

Nel tentativo di valorizzare le diversità fra approcci maschili e femminili e ad abbattere i pregiudizi che guardano alle donne come inadatte nel ruolo di leader, è bene fare attenzione a non generare ulteriori stereotipi (Lodini, 2011). Uno dei pericoli è quello di stereotipizzare una leadership femminocentrica unicamente importata alla collaborazione, alla sensibilità, all'empatia, al prendersi cura.

L'interrogativo che ci si pone oggi è se esiste veramente un modello di leadership femminile.

La teoria socio-cognitiva elaborata da Bussey e Bandura (1999) afferma che la condotta di genere dipende dal rapporto reciproco tra influenze interne ed esterne alla persona. Sebbene gran parte dell'apprendimento e dell'adattamento umano sia socialmente situato, uomini e donne non rappresentano oggetti passivi orchestrati dal contesto. Essi sono agenti consapevoli delle loro esperienze e il loro pensiero rappresenta l'intemediazione tra il proprio comportamento e il contesto, per costruire e rielaborare la loro identità in maniera flessibile e unica (Besozzi, 2006) tra i significati e modelli di riferimento, e l'identità soggettiva. In questo senso, la cognizione media l'incidenza del genere sull'efficacia della leadership (Brown & Lent, 2016; Hartman & Betz, 2007; Mazei, Hüffmeier, Freund, Stuhlmacher, Bilke, & Hertel, 2015).

Secondo Court (2005) sarebbe necessario superare una visione universalistica della leadership centrata sulle differenze in contrapposizione tra uomo e donna, per una visione che valorizzi l'importanza dell'intersoggettività come presupposto per la creazione delle identità maschili e femminili e di contesti sociali connotate da condivisione e partecipazione, in cui vi sia continuo dialogo e scambio tra uomini e donne. A questo riguardo Blackmore (1989) delinea l'ipotesi di una ricostruzione della leadership dove il

concetto di potere è percepito come costruito multidimensionale non ancorato in un determinato ruolo, ma creato in funzione del contesto. Per una visione autentica della leadership, occorre mettere in discussione la contrapposizione dicotomica tra il maschile ed il femminile, dimostrando che le due posizioni si implicano.

Gli studi in tema di genere sembrano pervenire al superamento dicotomico e normativo uomo-donna interno della struttura organizzativa, in quanto nell'approccio post-moderno "non esistono [...] il maschile e il femminile, in un'unica accezione, contrapposti l'uno all'altro, ma infinite possibili sfumature, dovute alla costruzione culturale del significato dell'identità di uomo o donna" (Martini & Piccardo, 2010, p. 116).

2.3 Il genere e la valutazione della leadership

Diverse ricerche (Correll, 2004; Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992; Foschi, 2000) suggeriscono che le persone valutano le leader donne leggermente più negativamente rispetto ai leader maschili equivalenti. Le differenze non appaiono significative, ma la distorsione tende ad accentuarsi alla presenza di determinate circostanze. Le leader donne sono maggiormente sottostimate se confrontate agli uomini nel momento in cui esercitano uno stile autocratico e non partecipativo, e quando gli individui designati a valutare sono di genere maschile, e nel caso in cui esse assumono ruoli di leader prettamente maschili. Quest' ultima deduzione si rileva anche nello studio di Swim e Sanna (1996). Invece, le donne ricevono un giudizio simile alla controparte maschile quando adottano uno stile democratico o interpersonale, quando esercitano un ruolo connotato come femminile, e quando il giudizio è fornito da altre donne.

Se le donne agiscono in incongruenza rispetto agli stereotipi di genere, tale condotta è valutata negativamente (Rudman & Glick, 2001).

In questi termini, si rileva che la valutazione dell'efficacia è spesso connessa all'apparente corrispondenza tra ruolo e genere: il ruolo connotato in termini maschili favorisce il leader uomo; se definito secondo connotati femminili, facilita la leader donna (Eagly et al., 1995).

La teoria della congruenza di ruolo rappresenta la convinzione secondo cui quando una donna o un uomo assumono un ruolo che corrisponde al ruolo sociale loro assegnato, essi saranno valutati positivamente; se vi è incongruenza tra i due, verranno valutati negativamente (Anderson, Ahmad, King, Lindsey, Feyre, Ragone, & Kim, 2015; Eagly

& Diekman, 2005; Eagly & Karau, 2002). Le donne leader che si trovano in una posizione di incongruenza con il loro ruolo stereotipato, possono ricevere giudizi più duri rispetto alla propria competenza e alla soddisfazione dai subordinati, o potrebbero esperire l'esclusione da parte dei colleghi, ad esempio (Haake, 2017; Katila & Erickson, 2011).

Ayman, Korabik, e Morris, (2009) hanno indagato il modo in cui i subordinati, uomini e donne, valutavano l'efficacia del leader a seconda del genere. I risultati mettono in luce che quando una leader donna ha valutato il proprio stile di leadership trasformazionale a un livello più elevato, i subordinati uomini erano più critici nei suoi confronti; inoltre, nel momento in cui i leader maschi venivano valutati, a prescindere da quanto trasformativi fossero, essi erano percepiti come efficaci. Allo stesso modo, lo studio di Alghamdi, Topp, e Alyami (2017) indica che la soddisfazione lavorativa e la leadership trasformativa percepita si collocavano ad un livello più elevato nel momento in cui il leader era un uomo, a prescindere dal fatto che i subordinati fossero maschi o femmine.

Anche Szymanska e Rubin (2018) indagano le differenze nelle valutazioni delle prestazioni professionali tra leader uomini e donne, attribuite dai loro colleghi. I risultati ottenuti attraverso feedback a 360 gradi mettono in luce che i collaboratori di genere maschile considerano le performance delle donne leader come significativamente inferiori rispetto a quelle della controparte maschile, oltre ad esprimere valutazioni genericamente più severe indipendentemente dal genere della persona valutata.

Al contrario, le colleghe donne non sembrano discriminare tra i due generi nelle loro valutazioni, ed esprimono osservazioni generalmente più positive, indipendentemente dal sesso della persona che stavano valutando.

Anche Hunt-Early (2012) illustra che il genere dei partecipanti può talvolta svolgere un ruolo significativo in tali valutazioni. Presentando uno scenario in cui è stato chiesto ai partecipanti dello studio di valutare candidati maschi e femmine per la posizione di leader per due aziende, una con un andamento positivo e l'altra con andamento negativo, è stata riscontrata una predilezione generale per le candidate di genere femminile, quando la performance aziendale era negativa. Nel momento in cui è stato preso in considerazione il genere dei partecipanti, i valutatori di sesso maschile tendevano a prediligere il candidato maschio quando tutto andava bene, senza manifestare preferenze di genere quando l'andamento era negativo. Al contrario, le partecipanti donne hanno

costantemente favorito la candidata, e in maggior misura quando le prestazioni erano scarse.

Inoltre, lo studio di Correll e Simard (2016) mette in luce che le donne leader tendono a ricevere feedback imprecisi e approssimativi, mentre gli uomini hanno maggiori probabilità di ottenere critiche accurate e costruttive e che possono essere effettivamente utili per avanzare verso il miglioramento.

Il genere, quindi, sembra influenzare la valutazione delle persone che assumono ruoli di leadership (Charles & Bradley, 2009). Le differenze nelle valutazioni delle capacità di leadership di uomini e donne possono essere ulteriori fattori che influenzano la differente promozione tra i due generi nell'assumere e mantenere posizioni apicali.

Tabella di sintesi relativa alle caratteristiche di leadership femminile e maschile

Caratteristiche femminili	Caratteristiche maschili
<ul style="list-style-type: none"> - Orientamento alla relazione - Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico - <i>Communal</i>: importanza e promozione della crescita, del benessere, dell'autovalorizzazione e autostima altrui; comprensione, sensibilità, gentilezza - Approccio maggiormente interpersonale - Correttezza e onestà - Promozione dell'istaurazione di un clima di fiducia e di coesione - Vulnerabilità - Emotività - Maggiore predisposizione ad affrontare situazioni di rischio - Autovalutazione costante per il proprio miglioramento - Resilienza - Intuizione - Uso del feedback; promuove lo sviluppo della motivazione - Cooperazione e collaborazione - Espressività e inclinazione alla compassione 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientamento al compito e all'obiettivo - Focalizzazione sul rispetto di regole e standard - <i>Agentic</i>: assertività, indipendenza, controllo, risolutezza e coraggio, competizione, pragmaticità, analiticità - Approccio impersonale - Tendenza a persuadere e bleffare - Focus su errori altrui - Competenza - Razionalità - Limitato coinvolgimento nei momenti critici - Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità - Difficoltà affrontate solo quando rilevanti - Decision-making - Limitato uso del feedback

Gestione del potere	
<ul style="list-style-type: none"> - Predilezione per assetti aperti e a rete - Approccio ecologico e profondo - Leadership democratica: favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale - Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunaltà - Predisposizione allo stile di leadership trasformatzionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Predilezione per assetti chiusi e gerarchici - Approccio generale e più superficiale - Leadership autocratica: scoraggia i subordinati nel partecipare al processo decisionale - Autorità e direttività - Predisposizione allo stile di leadership transazionale

3. LA LEADERSHIP NEL CONTESTO SCOLASTICO

3.1 La leadership educativa

La leadership educativa è un processo sistemico e dinamico, costituito da una molteplicità di elementi interconnessi (Domenici & Moretti, 2011). Essa è impersonificata dalla figura del dirigente scolastico e comprende sia capacità formali gestionali, amministrative e organizzative, sia quelle da Kotter (2011) definite come informali, fondate sull'abilità di interagire con la totalità degli attori presenti.

La leadership educativa, a tutti i livelli, intende promuovere la creazione di condizioni che favoriscano un'istruzione di alta qualità, generativa di risultati migliorativi negli alunni (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019). Infatti, l'evoluzione dei contributi e degli approcci al tema della leadership educativa ha seguito lo sviluppo delle teorie sul fenomeno della leadership a livello generale (Earley, 2003), dall'attenzione ai tratti di personalità, alla focalizzazione sugli stili di comportamento, passando per la fase della contingenza, per giungere a concezioni maggiormente processuali che mettono al centro il cambiamento, l'apprendimento, l'empowerment. Gli sviluppi più attuali appaiono indirizzarsi verso una più ampia diffusione e condivisione di responsabilità, prefigurando una intelligenza collettiva nell'organizzare e condurre l'organizzazione scuola. Sempre più la leadership educativa attribuisce importanza all'adozione di un approccio inclusivo che comprende il sollecitare le idee altrui e la collaborazione con docenti e altri dirigenti per trovare modalità che meglio supportino i dipendenti e offrano formazione (Breitkopf, 2018).

Nella figura del dirigente scolastico le funzioni di management e leadership sono intrecciate. Se il management educativo afferisce alla funzione esecutiva che intende adottare una politica condivisa, la leadership educativa si riferisce al processo centrato sulla responsabilità di sviluppare le linee politiche dell'istituto (Bolam, 2003).

Nell'insieme di approcci e contributi sul tema della leadership educativa, Leithwood e Duke (1999) identificano 20 modelli, riducibili a sei categorie: la leadership istruzioneale, trasformativa, morale, partecipativa, manageriale, contingente. Tra questi, gli approcci più rilevanti per interpretare oggi la leadership educativa sono:

- La leadership come guida pedagogica (leadership istruzioneale): il leader si delinea come super esperto (Hallinger, 2005) che indirizza, stimola, valuta e supervisiona

la pratica dei docenti, esercitando una certa influenza nei loro comportamenti e atteggiamenti. A livello generale, l'approccio si focalizza sulle modalità con cui i dirigenti e i docenti orientano e danno anima agli aspetti prettamente didattici della scuola. Il leader si configura come esperto dei processi di insegnamento e apprendimento, e lavora fianco a fianco dei docenti per realizzare una cultura scolastica che prevede alte aspettative e elevati standard, sia per gli insegnanti che per gli studenti. In questo orientamento sono rilevanti tre elementi. In primo luogo, è ritenuta fondamentale la mission della scuola, rispetto al fatto che essa definisca chiari obiettivi apprenditivi per gli alunni, e che gli insegnanti ricevano il sostegno necessario; in seguito vi è la gestione del programma di istruzione, attraverso il monitoraggio e la supervisione delle attività, il coordinamento del percorso curricolare e il monitoraggio dell'apprendimento. Infine, vi è la promozione di un clima positivo per apprendimenti di qualità, mediante la progettazione e la messa in opera di attività che favoriscano un clima produttivo per tutti gli attori scolastici. Tale approccio, prettamente top-down, si focalizza sul coordinamento e il controllo dei docenti nelle modalità con cui realizzano gli obiettivi elaborati anche senza il loro stretto coinvolgimento.

- La leadership come trasformazione (leadership trasformativa): essa si focalizza sulle competenze e l'impegno dei componenti e sulle modalità attraverso cui essi sono valorizzabili grazie alla leadership. Leithwood (2006) individua sette elementi di leadership trasformativa in campo educativo: costruzione della vision dell'istituto, definizione delle mete, predisposizione di un supporto individuale, modellizzazione di buone pratiche e valori, assunzione di elevate aspettative di produttività, creazione di una cultura della scuola produttiva, realizzazione di strutture per favorire la partecipazione ai processi decisionali nella scuola. In questo approccio la leadership può essere distribuita anche agli insegnanti, di cui si riconosce il ruolo attivo. La leadership trasformativa dà importanza alla relazione con i singoli e al fatto che le mete della scuola siano sviluppate a partire dagli obiettivi dei docenti stessi. Questo modello, infatti, si fonda maggiormente sulla comprensione dei singoli operatori, piuttosto che sul loro coordinamento e controllo.

Inoltre, a differenza del managerialismo (MacBeath, 1998), fondato sulla convinzione che esista sempre un unico “modo giusto” e sulla fiducia nei dati quantitativi e nelle procedure come base per le decisioni, il modello della leadership trasformativa si basa sul pragmatismo e la flessibilità.

L'indagine OCSE TALIS, realizzata nel 2007 e nel 2008 mette in luce che negli istituti in cui il dirigente scolastico segue il modello della leadership istruzionale, vi è più focalizzazione sulla sperimentazione e sull'innovazione didattica, e la cooperazione tra docenti è maggiormente rinsaldata (Zanolla, 2013).

Inoltre, l'*instructional leadership*, secondo le conclusioni del progetto “The role of school leadership on student achievement” (Vidoni, Bezzina, Gatelli, & Grassetti, 2008) è un'attività dirigenziale che favorisce maggiormente i processi apprenditivi degli studenti. In particolare, essa risulta essere positivamente correlata ai risultati di studenti con status socio-economico e culturale basso. In aggiunta, se nell'*instructional leadership* si pone al centro la comunicazione al corpo docente di una mission scolastica, l'importanza del coordinamento del percorso curricolare e di un clima che favorisce l'apprendimento, e ci si impegna nell'influire nelle condizioni che impattano direttamente sulla qualità del curriculum e delle attività didattiche, nel modello *transformational* ci si focalizza alla capacità del dirigente di innescare processi di miglioramento interni alla scuola, sempre attraverso una leadership condivisa che stimoli i docenti a migliorare e ad innalzare così il rendimento degli studenti.

La leadership educativa, comunque, dovrebbe assumere entrambe le dimensioni, permettendo sia di realizzare le condizioni che favoriscono il miglioramento dell'istituto, sia di focalizzarsi su aspetti rilevanti per potenziare direttamente i risultati degli alunni (Scheerens, 2011).

Successivamente, Leithwood (2006) ha tentato di sintetizzare le dimensioni istruzionale e trasformativa in un modello integrato definito *leadership for learning*.

Anche Hallinger (2005) propone di integrare i due approcci, in quanto entrambi adatti a rappresentare la leadership educativa, orientata all'equilibrio tra l'esigenza di risultati di qualità e le richieste di cambiamento. Infatti, si guarda sempre più alla leadership come processo condiviso e sociale, di mutua influenza, rispondente alle richieste dell'intorno grazie alla sinergia tra i singoli dell'organizzazione, attivando riflessione e partecipazione (Goodson, 2008).

Secondo quest'ottica gli aspetti della leadership trasformativa e pedagogica si integrano nella prospettiva della leadership distribuita e democratica, e la *leadership for learning*. In quest'ultimo approccio si considera la comunità di pratica come spazio di apprendimento e sviluppo di professione, guardando in particolare al rapporto del leader col *middle management* della scuola (Harris, 2004), intendendo con esso la totalità dei docenti che affiancano il dirigente scolastico e il direttore didattico per la gestione della scuola, attraverso funzioni specifiche. La priorità è costituita dall'idea di apprendimento organizzativo, coinvolgendo tutta la comunità interna ed esterna in interazione con la scuola (Earley & Weindling, 2004).

Secondo la prospettiva della leadership centrata sull'apprendimento, le competenze di leadership si apprendono in un processo senza fine, come risultato di percorsi che sono condivisi internamente in una rete di rapporti. Inoltre, secondo MacBeath (2006), essa si fonda su tali presupposti:

- Tutti i componenti dell'organizzazione sono in apprendimento;
- Il processo apprenditivo si sviluppa mediante un intreccio di processi emotivi, sociali, e cognitivi;
- La qualità dell'apprendimento dipende soprattutto dai contenuti e dalle modalità con cui ognuno apprende;
- La capacità di leadership dipende dall'esperienza apprenditiva;
- Le possibilità di esercitare la leadership sviluppano apprendimento.

All'incontro tra il discorso professionale e l'insieme delle relazioni scolastiche vi è la leadership distribuita, centrata sulla delega del dirigente al corpo docente e al *middle management*. Si delinea, pertanto, un approccio più ampio, attento alla supervisione pedagogica e in rapporto al contesto specifico, ma condiviso.

In entrambe le prospettive la leadership viene estesa a tutti i componenti della scuola stessa, e dell'intorno con cui si relaziona, e a cui il dirigente scolastico conferisce responsabilità. Il nucleo centrale della leadership educativa appare essere costituito dall'interazione: si va oltre il processo di condivisione e di delega per cambiare ottica, dal singolo dirigente all'insieme dei leader informali, dei follower, e dei contesti di azione in cui agiscono (Spillane, 2006). Si supera, quindi, la gerarchia tradizionale per un allentamento del rapporto di autorità in direzione di una miglior comprensione attuale e futura.

Per agire positivamente nel cambiamento, la scuola deve porsi insieme ai suoi componenti come organizzazione in apprendimento continuo (Scheerens, 2003). Per esercitare una leadership educativa di qualità, è necessario soprattutto che il dirigente scolastico si senta coinvolto in un percorso senza fine di apprendimento costante, usando la teoria per dare e ricostruire il significato dell'agire in interazione col contesto, in un'ottica futura (Goodson, 2008).

La leadership educativa del dirigente scolastico esige un'orchestrazione positiva dei processi di cambiamento. Prospettiva, questa, largamente condivisa (Castoldi, 2007; Monasta, 2000; Scurati, 2000). Compito sempre più complesso, in quanto il cambiamento sembra seguire due percorsi paralleli: quello avanzato dalle istituzioni mediante le normative e le politiche dell'educazione aggiornate, e quello tecnologico e sociale. Quest'ultimo è molto più veloce e disorientante. Il contesto in cui il leader agisce è spesso delineato con termini come pressione, emergenza, imprevedibilità, ponendolo nella condizione di agire con continua incertezza e in un contesto di sfida (Sergiovanni, 2001), nel guidare il cambiamento.

Il cambiamento dei sistemi educativi richiede un disegno coerente di sviluppo e ha caratteri peculiari, insieme a spinte multidirezionali. Secondo Fullan (2001) sono due, in particolare, i due elementi non sempre sinergici che lo connotano: la riforma e le esigenze della società della conoscenza, a partire dalle conseguenze degli sviluppi tecnologici. A questo, Wallace (2003) aggiunge tre fonti di ambiguità nello studiare le peculiarità del cambiamento educativo: la difficoltà nel rispondere e tenere sotto controllo i diversi stakeholders, talvolta portatori di interessi in conflitto, l'inconsapevolezza di ciò che accade internamente nell'organizzazione, e la presenza di valori e idee che sono in contraddizione.

Un'ulteriore fonte di ambiguità risiede nella necessità di conservare alcuni aspetti di stabilità, coerentemente con la conservazione dei valori culturali e sociali del contesto scuola (Fullan, 2001). Questo richiede la valutazione delle condizioni, della qualità, e delle implicazioni del cambiamento (Sergiovanni, 2001).

Whitaker (2003) individua cinque ambiti di cambiamento educativo, che risultano applicabili a livello globale:

- Il management locale delle scuole come risultato dei processi di decentralizzazione e dall'autonomia accreditata agli istituti. Il ruolo del dirigente

scolastico è sempre più decisivo, in quanto molte decisioni sulla progettazione e sulle risorse umane sono compiute a livello di istituto.

- La tensione tra management e leadership. Le riforme e la ricerca sottolineano l'importanza della leadership del dirigente. Tuttavia, l'aumento delle funzioni manageriali per l'autonomia della scuola rischia di spostare l'attenzione dai processi di leadership, e di insegnamento e apprendimento.
- L'incremento di processi di *accountability*. I dirigenti scolastici sono oggetto di pressioni per render conto, alle istituzioni formali e alle comunità locali, e ai diversi stakeholders (organi collegiali, insegnanti, rappresentanze dei sindacati, società, studenti, famiglie, Enti Locali), dei risultati degli studenti, del funzionamento dell'istituto, e del loro agire. Barzanò (2007) aggiunge che talvolta le richieste di rendicontazione sono in conflitto con i valori educativi dei dirigenti e degli insegnanti.
- L'evoluzione della relazione con le figure genitoriali e la comunità. Il dirigente è immerso in una rete di gruppi, agenzie, e soggetti. Egli deve apprendere a esercitare la leadership non dall'alto, ma insieme alle persone.
- La possibilità di scelta della scuola da parte dei genitori. Questa opportunità offre maggiore libertà, ma al contempo genera inequità e costringe il dirigente a dilemmi.

Secondo Barzanò (2007) appare particolarmente rilevante il fenomeno dell'*accountability* e le sue implicazioni. L'educazione, richiamando sempre più maggiori attori e implicando una rete ampia di rapporti tra scuola e altre istituzioni, fa sì che si incrementi l'esigenza della comprensione profonda dei processi educativi e la necessità di valutarne gli effetti con gli strumenti opportuni. Il termine *accountability* è traducibile con il "rendere conto" di ciò che si fa, delle scelte, dei processi attivati, e dei risultati realizzati, attraverso pratiche formali e informali. Questo processo si pone sempre più come esigenza per un vivere consapevole e democratico, orientato al miglioramento. D'altro canto, la pratica rischia di essere superficiale e mettere in ombra, banalizzare e meccanizzare i valori, le logiche, i significati educativi più profondi. In seguito al conferimento dell'autonomia agli istituti, cresce l'importanza di una valutazione di qualità degli standard educativi, per offrire risposte ai diversi portatori di interessi. L'utilizzo di misurazioni omogenee per le rilevazioni rischia di rendere la procedura

ulteriormente riduttiva. Una prima condizione per una rendicontazione efficace risiede nell'interscambio costante tra valutazione interna ed esterna. Spesso gli istituti hanno difficoltà nel confrontare la propria tradizione di *accountability* interna, specchio della concezione dell'educazione dei suoi attori, con il sistema di *accountability* esterna (Carnoy, 2003). Se non vi è coerenza tra le due, la seconda non riesce nel produrre risultati migliorativi sul sistema (MacBeath, 2006). L'ottica che oggi sembra in parte prospettarsi è quella dell'*accountability* democratica, che promuove l'assunzione di responsabilità e la crescita, è voce della comunità ed è profondamente riconosciuta a livello professionale. Si sta affermando in Inghilterra, per esempio, l'idea di *accountability* intelligente, centrata soprattutto sul dialogo tra valutazione esterna e interna, e un'attenta conoscenza dei termini e principi del processo valutativo da parte degli operatori della scuola.

Un'*accountability* democratica dovrebbe "fornire un account", ovvero un racconto che interpreta e dà una spiegazione di ciò che è accaduto e del perché (Ranson, 2008), e dovrebbe utilizzare standard riconosciuti da tutti, in quanto co-costruiti con i docenti (Guasti, 2007).

Ryan (2002) aggiunge che il dirigente scolastico è in particolare toccato da una dimensione del cambiamento: l'eterogeneità degli scenari in cui egli agisce. Qui l'impatto più rilevante è dato dall'evoluzione dei modelli di immigrazione. Spesso l'istituto non riesce ad accogliere la multiculturalità nella totalità dei suoi elementi linguistici, sociali valoriali. Quindi il capo deve rispondere ai bisogni di gruppi diversi con uguale efficacia, con opportunità per tutti.

Secondo Cheng (2003) le dimensioni che connotano oggi il cambiamento educativo sono la globalizzazione, la localizzazione, e l'individualizzazione. Insieme, esse definiscono il paradigma della triplizzazione, che rappresenta il framework che interpreta le richieste del fare scuola oggi, e che favorisce l'intelligenza multipla e contestualizzata che l'autore ritiene indispensabile per affrontare con successo i cambiamenti in atto.

In primis, nella prospettiva dell'individualizzazione, la società richiede alla scuola di porre al centro dell'educazione ogni studente. Esso deve essere indirizzato e sostenuto per il suo sviluppo autonomo, attraverso processi di riflessione e scoperta, fondati nell'auto apprendimento e nell'automotivazione. In questo, il docente facilitatore si pone in una prospettiva di apprendimento continuo che richiede una costante sperimentazione e opportunità di aggiornamento professionale (Falcinelli, 2007). Si pone al centro, quindi,

la necessità di adattare le conoscenze, le tecnologie e le norme comportamentali, alle richieste di studenti e insegnanti. Per quanto concerne gli aspetti della localizzazione e della globalizzazione, la scuola deve essere in grado di estendere i suoi confini e integrare molteplici fonti, partner, e risorse globali di interazione, confronto e apprendimento, con quelle locali, sempre con la consapevolezza della propria identità culturale e sociale.

3.2 La dirigenza scolastica in Italia

Analizzare la questione della dirigenza scolastica in Italia richiede di prendere in considerazione l'evoluzione del sistema scolastico italiano. A livello legislativo il profilo della dirigenza scolastica è stato mutato attraverso molteplici emendamenti e leggi, e diversi cambiamenti culturali e strutturali influenzano i contesti, costituendo nuove responsabilità e permettendo di delineare due fasi differenti.

In Italia il concetto di dirigenza scolastica si delinea a partire dalla Legge Casati (1859), volta a regolamentare l'istruzione scolastica nel paese. A partire da essa è possibile riconoscere un primo periodo di pre-autonomia in cui i leader educativi occupano un ruolo burocratico, formalistico ed amministrativo, come direttori didattici, capi d'istituto e presidi. Inizialmente tali figure assumono la funzione di presidiare la scuola dello Stato. Attraverso la trasmissione di senso di autorità e di obbedienza verso di esso con l'applicazione delle normative del Ministero, si intendeva assicurarne il corretto funzionamento, secondo un'organizzazione gerarchica. La scuola si pone come apparato funzionale all'attuazione di scelte imposte dall'autorità centrale. Due sono i principali condizionamenti che configurano l'istituzione italiana come un esempio di burocrazia professionale (Benadusi & Serpieri, 2000): il "burocratismo", ovvero la logica della rendicontazione allo Stato, che detiene il controllo esclusivo del settore educativo (Biggiero, 2000), e il "professionalismo" che riduce la formazione dei docenti a una matrice psico-pedagogica e disciplinare. Il leader, per espletare il proprio compito al meglio, era sufficiente possedesse una conoscenza consolidata della normativa della scuola, una certa competenza nell'utilizzo della strumentazione e nell'eseguire le procedure amministrative. I due condizionamenti innescano spesso dinamiche di stasi, mancata ricerca di innovazione, inefficienza, isolamento professionale e disinteresse per le questioni organizzative e gestionali dell'istituto. In questa fase i leader si limitano ad aderire alle prescrizioni formali, senza alcuna incentivazione alla sperimentazione, e

senza l'adozione di strategie individuali nell'interpretare autonomamente il proprio ruolo.

In Italia negli ultimi venti anni il sistema formativo ed educativo è stato oggetto di rinnovamento, rispetto soprattutto al processo di autonomia scolastica e al miglioramento dell'offerta formativa in un'ottica di *lifelong learning*.

Grazie soprattutto alla crescita economica, e l'istituzione della scuola media unica, l'istruzione scolastica si delineava sempre più come di massa. Le funzioni meramente burocratiche e autoritarie, come il sistema organizzativo verticistico, cominciavano a risultare inefficaci; la scuola si apriva verso una prospettiva maggiormente democratica. Nel 1974 con i Decreti Delegati (D.P.R. n. 416 e 417) l'organizzazione passa ad essere maggiormente orizzontale.

Pur all'interno di un paradigma centralistico e burocratico, si definisce la funzione di cambiamento, orientamento e guida che il dirigente deve ricoprire (Dello Preite, 2016). Con vincoli e procedure da seguire, il dirigente comincia a porsi come risorsa per l'innovazione, avviando molteplici sperimentazioni (ad esempio, il Progetto '92).

A partire dal '90, in uno scenario di cambiamenti rilevanti produttivi, tecnologici, verso la globalizzazione, si avvia il processo di decentramento della Pubblica Amministrazione. Il secondo ed attuale periodo si apre, infatti, con la Riforma dell'Autonomia del sistema scolastico "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" (Legge Bassanini, n. 59 del 15 marzo 1997), all'interno del più generale quadro di riforma del sistema amministrativo statale. Da un apparato istituzionale in cui il sistema educativo è centralizzato, con una gestione amministrativa statale del servizio, si passa al riconoscimento dell'autonomia nella gestione alle singole istituzioni scolastiche, che acquisiscono personalità giuridica con il D.P.R. 275/'97. Il processo si fonda sul decentramento delle competenze a Comuni, Province e Regioni in materia di istruzione, e sul principio della sussidiarietà, verticale e orizzontale, generando una ridefinizione delle responsabilità (Spinosi, 2012), che assegna alle unità scolastiche concreti poteri decisionali, negli ambiti organizzativo e didattico, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo.

Gli Enti Locali diventano interlocutori attivi (Rembado & Petrolino, 2006) per la realizzazione del piano dell'offerta formativa; essi forniscono risorse, conoscenze, visioni, e azioni molteplici per rispondere alle differenti esigenze formative.

Questo sviluppo ha condotto a ridefinire competenze e ruoli della dirigenza. Ai leader educativi è attribuita la qualifica di dirigente scolastico, connotato da maggiore spazio di autonomia e responsabilità, con un nuovo profilo non più semplicemente direttivo, ma anche di coordinamento e di indirizzo (Carlini, 2012), e a cui vengono richieste approfondite competenze a livello gestionale. La figura vede un aumento nella retribuzione, percorsi formalizzati di reclutamento e di valutazione, dati dall'introduzione di rilevanti novità, come il sistema di controllo e di valutazione della dirigenza (D.L. 286/'99).

Nonostante anche la Legge n. 107 del 13 luglio 2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" ponga l'attenzione sulla centralità della dimensione della leadership nel profilo dei dirigenti nello stimolare, orientare e armonizzare l'organico, a livello generale la legislazione scolastica non appare guardare alla dirigenza nella sua totale articolazione, riducendola ad un ruolo prettamente di amministrazione e gestione. Se per espletare il suo ruolo, il dirigente si serve di collaboratori e responsabili amministrativi, quindi debba dimostrare abilità relazionali e di sviluppo che implicano competenza di leadership, sono le abilità manageriali che appaiono assumere una posizione centrale. Infatti, la legge mette in luce la tendenza delle burocrazie del ministero ad adoperare modelli di coordinazione aziendale e di gestione in ambito scolastico, sebbene l'istruzione ed educazione erogata dalla scuola sia un bene immateriale influenzato da molteplici elementi, in cui i processi e i risultati non sono standardizzabili a priori.

Per una più completa attuazione dell'Autonomia la Legge n. 107, al comma 78, afferma che il dirigente scolastico è "responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio" e "della valorizzazione delle risorse umane. Spettano a tale figura autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formativa". Il suo incremento di potere concerne:

- La definizione degli indirizzi per le attività dell'istituto e delle scelte gestionali e amministrative;

- Il conferimento di incarichi di durata triennale agli insegnanti di ruolo del campo territoriale di riferimento sui posti comuni e di sostegno vacanti e disponibili, selezionati in relazione al Piano triennale dell'offerta formativa, al curriculum, alle esperienze e competenze professionali;
- La valutazione dei docenti in fase di formazione e prova;
- Il conferimento di un bonus premiale agli insegnanti meritevoli.

Per quanto concerne la valutazione dei dirigenti scolastici, viene disposto che si debba considerare, oltre all'apporto della figura al miglioramento del servizio, anche delle competenze organizzative e gestionali. Inoltre, deve essere tenuto conto della valorizzazione e riconoscimento del merito professionale del personale, e l'apprezzamento per il suo contributo all'interno della comunità professionale e allargata, oltre alla direzione unitaria dell'istituto.

La Direttiva n. 36/16 intende promuovere la valorizzazione e il miglioramento professionale del dirigente scolastico, congiuntamente alla qualità del servizio attraverso la regolazione del processo di valutazione della trasparenza, efficienza ed efficacia delle operazioni organizzative e gestionali, considerando le "specificità delle proprie funzioni". L'articolo 25 assegna al dirigente scolastico la rappresentanza legale dell'istituzione, la titolarità delle relazioni sindacali, la gestione delle risorse finanziarie e strumentali e la responsabilità dei risultati del servizio, senza tuttavia assicurare un sostegno giuridico e amministrativo. Viene a delinearsi una professionalità comprendente molteplici conoscenze, abilità e competenze: pedagogiche, didattiche, relazionali, giuridiche, amministrative, burocratiche, progettuali, gestionali, valutative, e trasversali per realizzare un Piano dell'offerta formativa con i docenti, flessibile e preciso, al fine di rispondere alle necessità e far tesoro delle opportunità dell'ambiente, in quando le scuole sono sistemi aperti (Romei, 2000), ed esse stesse potenziali risorse per il territorio.

Il dirigente scolastico è, quindi, inserito in un sistema ecologico di rapporti non solo a livello verticale con l'apparato amministrativo, ma anche in prospettiva orizzontale. Operando in questa duplice dimensione, egli deve essere in grado di favorire lo sviluppo di un ambiente educativo di qualità (Tino & Fedeli, 2014) che garantisca una crescita negli apprendimenti degli studenti, la partecipazione dei portatori di interesse del contesto nel progetto scolastico, rispondendo e dimostrando come il contributo dell'istituzione che dirige ha esiti positivi nello sviluppo, a livello culturale e sociale (Farina, 2010).

I dirigenti devono mettere la scuola nella condizione di imparare a conoscersi per migliorare la propria struttura e offerta. Questo richiede una classe dirigente che non si riduce alla figura del leader scolastico, ma che comprenda esso insieme alla totalità dei dirigenti superiori dell'amministrazione e dei ruoli intermedi in ogni istituto: collaboratori, funzioni strumentali, coordinatori dei Consigli di Classe, con una partecipazione alla leadership anche dei docenti. In una prospettiva più ampia, si delinea la leadership come processo di condivisione della responsabilità che coinvolge tutti gli attori dell'organizzazione scuola, compresi gli alunni, affinché tutti possano partecipare al progetto della scuola.

In ottica sussidiaria il dirigente scolastico è chiamato a far sì che l'istituzione divenga centro polivalente in dialogo con il territorio e a misura degli studenti. La scuola è chiamata a dialogare con un numero più elevato di stakeholders tra cui i nuclei familiari e le reti di Enti Locali, attraverso il coordinamento del dirigente scolastico

La scuola, al pari delle altre agenzie formative, deve promuovere un ruolo attivo dei cittadini all'interno della società e formarli ad apprendere per tutta la vita. Questo richiede che l'istituzione collabori e interagisca sinergicamente con la totalità degli interlocutori del territorio per programmare in modo congiunto e coerente i servizi di formazione (Avon, 2012). Il dirigente scolastico deve garantire la cooperazione delle diverse risorse professionali, sociali ed economiche dell'intorno, per assicurare la qualità dell'offerta formativa e il rispetto del diritto ad apprendere, considerando i fabbisogni del territorio. Questa seconda fase inerente all'autonomia è dominata da diversi condizionamenti, primo tra tutti il "managerialismo" (Battistelli, 2002), che consiste nell'accentuazione delle pratiche e delle attività di valutazione, e di monitoraggio per migliorare l'efficacia e l'efficienza della scuola nell'ottica della *customer satisfaction* al fine del controllo totale. Il termine designa, quindi, l'orientamento delle politiche educative che cercano di trasporre nell'ambito educativo principi, prescrizioni e logiche di mercato.

Con la Riforma dell'autonomia si sono avviate nel mondo della scuola logiche definibili come strumentali, centrate sull'*accountability*, a discapito di logiche più democratiche. Il dirigente scolastico è tenuto a gestire i professionisti dell'organizzazione ai fini della rendicontazione verso la totalità degli stakeholder e per distinguersi a livello competitivo (Heck & Hallinger, 2005). Il rischio è di trasporre l'ambito aziendale rilegando ad uno

stadio secondario gli elementi centrali della leadership educativa, quali l'introspezione, la riflessività (Harris, Day, & Hadfield, 2000).

In questa seconda fase i condizionamenti precedenti non si eclissano, ma si inserisce il "neo-professionalismo", il quale, sottolineando le specificità caratteristiche delle organizzazioni scolastiche locali, rimette al centro la logica professionale, in una nuova prospettiva collegiale. In un sistema incerto in cui convivono condizionamenti passati e recenti, e logiche d'azione in opposizione, si richiedono dirigenti scolastici competenti in grado coordinare molteplici istanze anche divergenti. Oggi questo profilo è chiamato ad adottare una competenza manageriale, ma allo stesso tempo non può gestire totalmente le competenze strategiche e non può compiere scelte in autonomia rispetto all'offerta formativa. Inoltre, deve gestire ottimamente le risorse umane e strumentali e rendicontare i risultati, oltre a stimolare e far cooperare i diversi attori del processo formativo. Il dirigente scolastico, responsabile oggi della gestione didattica, pedagogica, e organizzativa dell'istituzione, deve essere in grado di coniugare proficuamente le dimensioni di leadership e management (Campione, 2011). Inoltre, decretato come responsabile gestionale e legale dell'istituto: rappresenta a livello legale l'istituzione; ne garantisce il funzionamento nel rispetto dei criteri di efficienza ed efficacia; promuove l'autonomia a livello di didattica e di ricerca e sperimentazione, favorisce e interventi per promuovere il successo formativo; garantisce la relazione positiva tra le componenti della scuola. La dirigenza scolastica costituisce, quindi, un sistema definito da molteplici elementi interconnessi: le dimensioni educativa, organizzativa, relazionale e amministrativa (Carlini, 2012). Il dirigente, infatti, svolge funzioni di gestione e potenziamento dell'ambiente educativo (Barzanò, 2011), stimolando e operando nei legami sistemici, gestendo i rapporti interpersonali e interscolastici, e operando funzioni pubbliche.

In quest'ottica si individua nel modello della leadership condivisa e distribuita un valido promotore dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche (Treelle, 2013). Tale declinazione si fonda sul promuovere un clima di condivisione e collaborazione all'interno dell'istituto attraverso una redistribuzione orizzontale del potere che richieda il coinvolgimento attivo di tutti gli attori. La scuola diventa un laboratorio dinamico e collaborativo (Domenici & Moretti, 2011), fondata su confronto, e sulla leadership distribuita intesa anche come essere in grado di porsi in osservazione di ciò che accade

per progettare ulteriori sviluppi (Barzanò, 2009), proiettando in un'ottica futura la sua organizzazione. Nella scuola dell'autonomia, se il ruolo di leader scolastico spetta, a livello normativo, al dirigente scolastico, la leadership scolastica appartiene a tutti coloro che sono messi nella condizione e che hanno la capacità di guidare l'istituto basandosi su criteri, fini e valori condivisi (Albarea, 2013).

La qualità dell'azione educativa è, infatti, proporzionale a quella del sistema di relazioni presenti all'interno e all'esterno della scuola (Ellerani, 2017), che deve divenire comunità (Wenger, 2006) in cui l'impegno di tutti, radicato in una intenzionalità condivisa, ne garantisce una positiva funzionalità.

L'eccesso di responsabilità e funzioni attribuite al dirigente può generare conflittualità e disimpegno (Parricchi, 2005), rischiando di mettere in secondo piano la dimensione educativa, per ispirarsi solamente alla funzione di management e all'attenzione per il risultato. Invece, il dirigente deve impegnarsi per creare un contesto culturale sviluppato su valori condivisi, ponendo attenzione alle risorse umane, impegnandosi per favorire lo sviluppo delle loro capacità (Margiotta, 2016). Tutto questo, mettendo al centro i principi di diversità, e di discontinuità in una prospettiva di cambiamento (Quaglino, 2007). Egli deve trovare un equilibrio nel bilanciare il management, incentrato maggiormente su funzioni amministrative, gestionali e organizzative, e la leadership educativa, più centrato sulle funzioni pedagogiche, didattiche e relazionali.

Si nota, tuttavia, una particolare attenzione per la dimensione pedagogica da parte del Ministero nelle Linee guida sulla valutazione dei dirigenti scolastici, ovvero le "Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici", registrata dalla Corte dei Conti in data 2 settembre 2016, finalizzate a generare un processo di ottimizzazione virtuosa dell'ambiente di insegnamento e di apprendimento e della sua complessità. La direttiva riconosce l'importanza dell'adozione di una leadership diffusa, la quale implica un'organizzazione coerente:

- Con gli insegnanti, titolari della libertà di insegnamento, nel senso anche di libertà di ricerca e innovazione a livello metodologico e didattico;
- Con le famiglie, assicurando loro l'esercizio della libertà di scelta educativa;
- Con gli alunni, al fine di attuare il loro diritto all'apprendimento e promuovere lo sviluppo della comunità e di ogni singolo nelle sue prospettive di crescita.

Tuttavia, secondo Moretti (2014), in Italia la leadership in campo educativo, contrariamente a quanto si afferma a livello normativo, non è sufficientemente favorita e sostenuta da risorse opportune e informazioni sufficienti, ed è probabilmente temuta per il suo potenziale innovativo. All'interno delle politiche educative si affermano soprattutto metodi indirizzati al controllo, di tipo top-down, che appaiono non riconoscere la rilevanza dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni a livello educativo. La conseguenza è la deresponsabilizzazione dei dirigenti verso gli scopi individuati.

L'Italia è lontana dall'implementare politiche educative *evidence based*, che identificano obiettivi di medio e lungo termine ed effettuano delle decisioni strategiche, utilizzando la ricerca educativa come fondamento (Calvani, 2011), a causa soprattutto della limitata diffusione delle rilevazioni su larga scala, come quelle PISA (Programme for International Student Assessment) e la presentazione dei dati INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) secondo modalità non acritiche, ma funzionali a sostenere le politiche in voga. In particolare, alla valutazione esterna promossa dall'INVALSI viene criticata la mancata offerta di indicazioni chiare in un'ottica di miglioramento.

Assicurando opportune informazioni e risorse, le scuole potrebbero assumere decisioni maggiormente consapevoli, realizzare più efficacemente le proprie priorità e supportare la promozione della leadership diffusa. Moretti (2014) si riferisce, in particolare, ai dati prodotti dalle rilevazioni comparative a livello nazionale e internazionale e forniti dagli studi realizzati dai soggetti istituzionali esterni all'istituto, e alle risorse fornite dai decisori politici affinché la scuola possa progettare e realizzare le attività educative necessarie per raggiungere i propri scopi.

Sarebbe opportuno indagare l'utilizzo dei dati INVALSI e promuovere la loro integrazione con i sistemi di autovalutazione a livello di scuola (Domenici & Lucisano, 2011). I dati prodotti dal sistema a livello scolastico e i dati dalle varie agenzie sui molteplici livelli dello stesso, spesso frammentati, potrebbero divenire un'utile risorsa se integrati grazie a sistemi di digitalizzazione

Prendendo in considerazione la leadership educativa in un'ottica di genere, nella legislazione italiana si attesta un'iniziale totale esclusione delle donne nelle posizioni di vertice nella scuola. Solo durante il Regime Fascista si ha un limitato accesso alla dirigenza scolastica, in quanto il Ministero è obbligato a compensare la chiamata militare

con le donne. Nel 1942 il 29.9% delle dirigenti scolastiche è di genere femminile. Inoltre, si evidenzia un allontanamento degli uomini dalle professioni scolastiche, che si definiscono sempre più come femminili.

Il primo “Rapporto sulla femminilizzazione del sistema scolastico” (1999) evidenzia una generale femminilizzazione della scuola dell’infanzia, per diminuire gradualmente giungendo alla scuola statale superiore. Tale tendenza si conferma fino alla Riforma sulla Autonomia scolastica.

L’ultimo rapporto sulla composizione della dirigenza scolastica è “La scuola in cifre 2009-2010”, pubblicato dal Ministero, che attesta che il 51.8% dei dirigenti è donna. Inoltre, il dossier “Le donne nel mondo dell’istruzione” del 2016 conferma che le dirigenti donna sono il 65, 9%. In Italia, la dirigenza scolastica rappresenta uno dei pochi settori in cui il fatidico “soffitto di cristallo” è stato scalfito: essa è principalmente al femminile.

4. LA LEADERSHIP E L'EMERGENZA

4.1 Essere leader in tempo di crisi

Una crisi è generalmente definita come un evento, una serie di eventi o una situazione che presenta un rischio per l'immagine di un'organizzazione, la sua sicurezza e il benessere dei suoi dipendenti e clienti e/o determina danni sostanziali a proprietà fisiche o al benessere finanziario istituzionale (Bataille & Cordova, 2014; Gigliotti, 2020). Essa può anche essere descritta come una minaccia alle strutture fondanti, ai valori, e alle norme di un sistema, determinando la necessità di prese di decisioni di vitale importanza per la sua sopravvivenza (Rosenthal & Hart, 1991).

Secondo Fink (2002) nella crisi di leadership sono riconoscibili determinati stadi. Lo studioso afferma che è possibile individuare una fase di pre-crisi o prodromica, nel momento in cui gli eventi rivelano che sta emergendo un problema, e una fase post-crisi o di risoluzione, quando vi è chiara evidenza che il problema non è più una preoccupazione per i membri dell'organizzazione o dell'istituzione.

Spesso, comunque, gli inizi di una crisi sono ben avviati prima che i leader ne individuino la presenza. Inoltre, le modalità con cui un evento di crisi viene identificato, definito, esperito, e risolto, è soggetto a un'interpretazione sociale e organizzativa in evoluzione a causa della complessità e sistematicità insita in ciascun evento.

Per affrontare positivamente i tempi di crisi e le situazioni inaspettate i leader attuali dovrebbero essere in grado di accettare di sbagliare e di sviluppare una consolidata attitudine alla resilienza. La *resilient leadership* presenta le seguenti connotazioni (Renjen, 2020):

- Equilibrio fra razionalità e impulso: i leader devono immedesimarsi nei follower e agire con logica per evitare ulteriori danni;
- Identificazione delle priorità;
- Rapidità > Eleganza: i leader devono essere capaci di effettuare scelte rapidamente, fondate anche su dati non certi;
- Dominare la narrativa: i leader devono comunicare in modo trasparente, informando realisticamente della situazione, ma motivando comunque alla perseveranza;

- Visione a lungo termine: i leader devono guardare in ottica futura, per comprendere e scorgere le innovazioni e i nuovi modelli di gestione.

La chiave per trasmettere il messaggio giusto, alle persone giuste, al momento giusto, è rappresentata dalle azioni di leadership che considerano contemporaneamente la situazione sia per come si connota nel contesto della comunità dell'istituto, sia nella più ampia evoluzione della crisi. Riuscire in questo richiede il possesso di particolari competenze di leadership, tra cui capacità analitiche e comunicative, flessibilità, empatia, disponibilità costante, trasparenza e onestà, e fiducia e rispetto (Gigliotti, 2020).

Quando le condizioni richiedono decisioni rapide in assenza di chiare evidenze, è fondamentale chiarire e articolare con attenzione i principi che dovrebbero guidare il processo decisionale. Netolicky (2020) afferma che in un momento di crisi, i leader devono agire con lungimiranza, mantenendo un'attenta considerazione delle opzioni, e degli effetti, anche collaterali, delle azioni intrapersonali.

Inoltre, in una situazione di crisi, i leader devono dimostrare diverse qualità, come la capacità di astrarsi da una circostanza complessa e di riflettere con chiarezza su come affrontarla con successo. Inoltre, essi devono essere cauti ottimisti, ovvero dimostrare fiducia unita a realismo (Garcia, 2006).

Kahneman (2011) afferma che durante una crisi, i leader devono simultaneamente dirigere in modo veloce e lento le organizzazioni. Il cambiamento costante, infatti, richiede intuizione e velocità, e allo stesso tempo una pianificazione ponderata. In ogni caso, non è possibile conoscere con certezza quali rappresentano le migliori soluzioni e quali potrebbero essere gli effetti collaterali delle azioni messe in atto.

Considerando in particolar modo il tema della leadership educativa, vi è una ricerca limitata inerente le migliori modalità di conduzione di un istituto durante una situazione di crisi, a causa della diversa natura delle stesse. Gli studi presentati concordano nel rilevare la necessità per la leadership educativa di promuovere e cercare di salvaguardare la stabilità generale e la fiducia (Beabout, 2010; Sutherland, 2017). Creare un ambiente in cui vi sia un senso di sicurezza è una condizione da ricercare anteriormente al momento di crisi ed è fondamentale per promuovere la cooperazione e l'efficienza, e ridurre l'insicurezza in ogni momento (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Questo risulta particolarmente importante, in quanto, essendo gli istituti dei sistemi anch'essi complessi, sono soggetti all'influenza di molti fattori ambientali esterni che possono interrompere e

ostacolare il flusso di lavoro, la direzione e lo scopo dell'organizzazione, rendendoli, pertanto, vulnerabili. Tale vulnerabilità insorge a più livelli del sistema, e ciò rende ulteriormente più complesso raggiungere un chiaro accordo sullo scopo organizzativo (Blumenstyk, 2014), su quali funzioni e compiti i membri dell'organizzazione devono svolgere (Weaver, Ely, Dickson, & Dell'Antonio, 2019). La vulnerabilità rende più difficile trovare un consenso sulla formazione delle relazioni, dei processi e delle strutture di potere con cui tali relazioni vengono mantenute (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005), e le strutture operative progettate per supportare il lavoro all'interno dell'organizzazione (Fink, 2002). Inoltre, ciò che è ritenuto significativo all'interno della crisi, da parte dei soggetti, è particolarmente rilevante, poiché la realtà viene definita nel particolare dalla totalità degli atti di interpretazione, definizione e reazione o inazione (Gigliotti, 2020; Mitroff, 2004).

4.2 Covid-19: think female!

In molti ambiti della vita pubblica, le donne restano sottorappresentate negli organi decisionali. Esse, infatti, costituiscono solo il 25% dei membri dei parlamenti di tutto il mondo e il 36% dei funzionari eletti negli organi locali, secondo l'ultimo rapporto IPU e UN Women (2020).

Nel momento in cui si considerano le donne ai vertici, si è parlato di glass cliff. Tale fenomeno descrive l'idea che quando un'organizzazione è in difficoltà, una donna leader viene incaricata di salvarla. Ryan, Haslam e Postmes (2007) evidenziano che le donne tendono ad essere preferite come leader durante un momento di crisi.

Anche Eagly e Heilman (2016) concordano sul fatto che in situazioni di crisi sono da preferire stili di leadership tipicamente femminili. Anche Ryan, Haslam, Morgenroth, Rink, Stoker, e Peters (2016) evidenziano che nella ricerca sperimentale gli stili femminili di leadership sono preferiti per un'organizzazione in crisi, mentre gli stili maschili di leadership sono privilegiati nella situazione in cui un'azienda si trovi in un contesto a lei favorevole.

Quando alle figure femminili viene data la possibilità di mettersi alla prova in una posizione rilevante e rischiosa, viene loro consegnato qualcosa che è già compreso e dove le possibilità di fallire sono elevate.

La frequenza con cui questo avviene può condurre a interrogarsi se le donne sono maggiormente qualificate per condurre efficacemente un'organizzazione in un momento di crisi.

La letteratura, d'altra parte, sembra evidenziare la presenza di una differenza nell'attitudine al rischio e all'incertezza tra i due generi. Vi è una forte evidenza che attesta che le donne, incluse coloro che occupano una posizione di leadership, appaiono essere più avverse al rischio rispetto al genere maschile (Charness & Gneezy, 2012; Croson & Gneezy, 2009).

Inoltre, si evidenzia che in una situazione di crisi la razionalità è limitata (Simon, 1997) e una leadership di successo presuppone un pensiero flessibile, centrato sull'improvvisazione e sull'intuizione (Pearson & Sommer, 2011). La ricerca in neuropsicologia applicata rileva che le donne denotano in misura maggiore queste qualità rispetto agli uomini (Byron & Khazanchi, 2012; Byron, Khazanchi & Nazarian, 2010)

Vero è che vi sono limitate ricerche che analizzano l'impatto del genere del leader in una crisi a livello nazionale, data la presenza esigua di leader donne. La mancanza di donne leader nazionali ha determinato congetture che supportano la visione del Grande Uomo all'interno della storia, all'interno della quale gli eventi appaiono essere determinati dall'influenza strumentale e causale di un limitato numero di uomini, come afferma Keegan (2003).

Nella situazione pandemica generata dal Covid-19 tale supposizione appare smentita, in quanto diverse ricerche evidenziano che le donne al potere hanno lavorato meglio rispetto alla controparte maschile. Il successo della cancelliera tedesca Angela Merkel, del primo ministro neozelandese Jacinda Ardern, del primo ministro finlandese Sanna Marin e del primo ministro islandese Katrín Jakobsdóttir nel controllare la diffusione del Covid-19, ha suscitato molta attenzione (Bali, Dhatt, Lal, Jama, Van Daalen, & Sridhar, 2020)

Garikipati e Kambhampati (2020) hanno esaminato a livello mondiale e in modo sistematico il rapporto tra la leadership femminile e la sua efficacia nella gestione della crisi causata dal Covid-19. Esaminando i dataset di 194 paesi, esse hanno analizzato il rapporto tra il genere dei leader a livello nazionale e la portata di casi e di morti nella prima fase della pandemica, valutando anche le risposte adottate a livello di politiche dai leader femminili e maschili. I risultati evidenziano che gli esiti del Covid-19 sono stati

migliori nei paesi guidati da leader donne. La spiegazione sembra derivare dalla maggiore proattività e da risposte politiche meglio coordinate. In particolare, si evidenzia che i paesi guidati da uomini hanno registrato quasi il doppio del numero di decessi rispetto a quelli con a capo le leader donne, e questo appare confermato anche guardando al numero totale dei casi.

La ricerca di Coscieme, Fioramonti, Mortensen, Pickett, Kubiszewski, Lovins, Mcglade, Ragnarsdóttir, Roberts, Costanza, De Vogli, e Wilkinson (2020) avvalorata tale posizione analizzando i dati di 35 nazioni del Centro europeo per la prevenzione e il controllo delle malattie (ECDC), e concludendo che le donne sono state più rapide ed efficaci nell'appiattare la curva epidemiologica, registrando picchi più bassi di decessi giornalieri. Anche lo studio di Sergent e Stajkovic (2020), che considera in maniera specifica la situazione negli Stati Uniti, rileva che gli stati con a capo governatori donne hanno registrato meno morti per Covid-19 rispetto agli stati con a capo governatori uomini.

Allo stesso modo, Purkayastha, Salvatore, e Mukherjee (2020), analizzando le informazioni del repository di dati Covid-19 di 159 nazioni della Johns Hopkins University, rilevano che il gruppo di paesi guidati da leader donne possiede parametri migliori per quanto riguarda la salute pubblica nella situazione pandemica.

Queste affermazioni possono essere spiegate dal fatto che le donne leader hanno ordinato il lockdown significativamente più rapidamente rispetto ai leader maschi; esse hanno reagito più velocemente e in modo più deciso. Le leader nazionali hanno agito con rapidità nell'implementare Interventi Non-farmacologici (NPIs). Questa tipologia di interventi include l'indossare le mascherine, lo stare dentro casa, e il distanziamento fisico. Secondo alcuni studiosi questo avviene in quanto le nazioni con a capo delle leader donne sono maggiormente inclusive politicamente, e sono favorevoli a una diversità di valori, di background, di competenze e prospettive nel processo decisionale politico. La maggior parte dei paesi guidati da donne sono anche quelli che dimostrano una più alta attenzione all'uguaglianza sociale e ai bisogni delle persone (Huang, 2021). Anche Coscieme et al. (2020) evidenziano che molte delle nazioni analizzate nel loro studio e guidate da donne sono anche quelle che possiedono il più alto livello globale di standard in termini di progresso sociale e politiche in termini di pari opportunità.

Indubbiamente l'aver dato priorità alle persone ha contribuito a limitare il numero di morti. Sembra evidenziarsi il fatto che le donne leader sono meno propense a correre

rischi con la vita delle persone, ma maggiormente disposte ad accettare rischi in relazione al blocco e al rallentamento del mercato e dell'economia. Questo può suggerire che le decisioni tardive per il lock down da parte dei leader maschi riflettano l'avversione al rischio maschile per le perdite previste derivate dai danni causati dal blocco dell'economia. I leader di genere maschile, infatti, hanno dato priorità alla crescita economica, invece del benessere sociale e di un ambiente in salute. Sebbene si possa pensare che questo determini negative implicazioni economiche a lungo termine, i dati disponibili sulle previsioni di crescita economica indicano che i paesi che hanno adottato misure di contenimento più velocemente saranno ricompensate anche dal punto di vista economico: subiranno perdite economiche meno gravi rispetto alle nazioni che hanno adottato le misure di salute e sicurezza con maggiore esitazione (Coscieme et al., 2020). A questo sembra essere connesso anche il livello di fiducia in sé tra i due generi. Gli uomini tendono ad essere più sicuri del successo in situazioni di incertezza rispetto alle donne (Niederle & Vesterlund, 2007).

Gli uomini e le donne rispondono diversamente anche alle esperienze che si rivelano negative. Gli studi evidenziano che le donne reagiscono in modo più intenso nell'anticipare esiti negativi (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991; Kring & Gordon, 1998), influenzando la loro presa di decisione. Si mette in luce, inoltre, che gli uomini rispondono con maggiore rabbia alle situazioni negative, e questo sentimento li rende meno cauti, quando il genere femminile si dimostra maggiormente prudente nelle sue azioni (Lerner, Gonzalez, Small, & Fischhoff, 2003) e maggiormente resiliente nel riprendersi dal fallimento in modo più pragmatico (Ryan, Haslam, Morgenroth, Rink, Stoker, & Peters, 2016).

Per quanto concerne le differenze di genere nello stile di leadership, il fatto che le donne adottino uno stile maggiormente democratico e partecipativo rispetto agli uomini è risultato essere una componente chiave soprattutto nella gestione di una situazione di crisi, come attestano diversi studi (Van Wart & Kapucu 2011; Waugh & Streib, 2006). Questa loro tendenza favorisce la condivisione e la generazione di idee, facilita la creazione di consenso e aumenta la cooperazione, favorendo allo stesso modo un processo decisionale che risulta maggiormente adattivo (Bartunek, Walsh, & Lacey, 2000; Mano-Negrin & Sheaffer, 2004).

Garikipati e Kambhampati (2020) mettono inoltre in luce come lo stile di comunicazione chiaro, empatico, e deciso adottato da diverse leader è stato riconosciuto positivamente nel momento di crisi e abbia fatto la differenza. Allo stesso modo, Sergent e Stajkovic (2020) evidenziano che i governatori donne hanno espresso maggiore empatia e irradiato maggiore fiducia rispetto alla controparte maschile.

La promozione della sicurezza psicologica è risultata essere un altro aspetto chiave per una leadership efficace nel contesto pandemico, creando le condizioni per la libera discussione di idee, e la condivisione di timori. Se il genere maschile tende ad associare la sicurezza a livello psicologico alla conoscenza e al controllo, le donne tendenzialmente la connettono alla salute e al senso di protezione (Kharlamenkova, 2015). In momenti di grande impegno, gli uomini tendono ad utilizzare un coping incentrato sul problema (Ptacek, Smith, & Dodge, 1994). Le donne, invece, ricercano maggiormente supporto sociale, utilizzando un coping che faccia leva sulle emozioni (Baker & Berenbaum, 2007). Infatti, le donne tendono a utilizzare maggiormente le emozioni positive al fine di rivalutare situazioni negative (Bryant & Verhoff, 2007; McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli, & Gross, 2008).

Le analisi e le ricerche condotte, pur considerando le risposte immediate adottate dai leader a livello mondiale, mettono in luce come il genere della leadership possa essere fondamentale nel contesto di crisi pandemico. La pandemia di Covid-19 ha offerto alle donne leader nazionali opportunità insolite per mostrare forme tipicamente femminili di protezione.

Il fatto che le donne che si trovino in una posizione apicale vengano percepite come più sicure nella gestione di una crisi viene rilevato dal Worldcom nel Confidence Index (2020). Il rapporto, stilato annualmente, evidenzia i timori, il livello di consapevolezza e di fiducia che vengono percepiti dal top management nell'affrontare il contesto odierno, rispetto ad elementi strategici come il lavoro e la leadership. L'ultimo rapporto registra un aumento dell'indice di fiducia delle donne leader di circa 7%, contrapponendosi infatti ad una diminuzione della fiducia dei leader uomini, di uguale percentuale

Zenger e Folkman (2020), a questo proposito, hanno esaminato il database globale composto da valutazioni a 360 gradi in loro possesso, per cercare di individuare delle possibili correlazioni o modelli nelle modalità con cui i leader di genere maschile e femminile all'interno delle organizzazioni hanno risposto alla situazione di crisi. Tale

indagine è stata preceduta da un'analisi pre-pandemica che ha coinvolto 820 leader maschili e femminili. Coerentemente con i risultati dell'indagine precedente, le valutazioni sulla loro efficacia sono state significativamente più positive per le donne rispetto alla controparte maschile. Il divario tra i due generi nelle valutazioni condotte nello scenario pandemico è ancora più esteso rispetto all'analisi precedente. Questo potrebbe denotare che le donne leader sono più efficaci in una situazione di crisi. Le donne leader sono state valutate più positivamente rispetto agli uomini in 14 delle 19 competenze totali. Nello studio ogni leader ha anche ricevuto un punteggio che misurasse il grado di coinvolgimento e di soddisfazione da parte dei rispettivi dipendenti. I voti forniti dal personale che lavorava per i leader di sesso maschile erano inferiori alla media, ma i punteggi dei dipendenti che avessero leader di sesso femminile erano maggiormente elevati.

Inoltre, sono state analizzate quali competenze i dipendenti ritenessero più rilevanti in un contesto di crisi. Si evidenzia che essi ritengono maggiormente importanti abilità interpersonali, come "ispira e motiva", "collaborazione/lavoro di squadra" e "costruzione di relazioni". In tali caratteristiche le donne hanno ricevuto una valutazione migliore. La ricerca mette in evidenza che le donne hanno espresso maggiore onestà e integrità, consapevolezza e sensibilità per i timori dei follower, preoccupazione per il loro benessere, e fiducia nei loro piani.

4.3 Covid-19 vs scuola

All'inizio della primavera del 2020 il Covid-19 ha provocato un'emergenza senza precedenti, determinando la chiusura immediata di aziende e istituti in tutto il mondo.

Il virus ha creato un caos innegabile (Hargreaves & Fullan, 2020) e ha ridisegnato il tessuto stesso dell'istruzione e dell'educazione. L'UNESCO afferma che durante questa pandemia 1,6 miliardi di bambini e ragazzi non hanno frequentato la scuola. Le scuole hanno dovuto affrontare le sfide del distanziamento sociale, della igienizzazione intensiva e dell'attenta orchestrazione di tutti i movimenti intorno e interni alla struttura, unitamente alla ridefinizione dell'apprendimento come un'attività remota.

Il Covid-19 ha esacerbato le difficoltà di benessere di tutti gli attori e ha evidenziato come le disparità nell'istruzione influiscano profondamente su coloro che nella società dispongono di meno risorse. Ad esempio, negli USA è stato rilevato che la pandemia ha

evidenziato una forte diseguaglianza nell'accesso ai dispositivi digitali e informatici, e alla rete Internet. Allo stesso modo, nel Regno Unito, il virus ha permesso di osservare un netto divario digitale, con 1,9 milioni di famiglie che non hanno accesso ad una connessione Internet.

Il Covid-19 ha determinato un accrescimento delle preoccupazioni nelle figure dei dirigenti scolastici, rispetto alle responsabilità penali e civili ad essi attribuibili in materia di sicurezza e salute di tutti gli studenti ed il personale scolastico. Come viene formalizzato nel Decreto Ministeriale n°292/1996, nelle Pubbliche Amministrazioni queste figure apicali vengono equiparati ai datori di lavoro.

Il dirigente scolastico viene definito come datore di lavoro peculiare, ovvero non proprietario dei locali scolastici. Ad esso spettano poteri gestionali, decisionali e di spesa e per questo egli è chiamato ad assolvere numerosi obblighi e compiti organizzativi, anche in materia di sicurezza sul luogo del lavoro per assicurare l'integrità fisica di coloro che la frequentano, come evidenzia il D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81.

Il D.Lgs. 81 richiede al dirigente scolastico di valutare la totalità dei rischi connessi all'attività scolastica, servendosi del supporto specialistico del "Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione" e del "Medico Competente". Essi sono tenuti a confrontarsi regolarmente con il management per orientare le azioni del dirigente scolastico per prevenire e ovviare alle condizioni lavorative che presentano un livello di non conformità, riguardanti gli ambienti, gli impianti, e le attrezzature, e che si definiscono in fase di esercizio.

Per quanto concerne le responsabilità nello specifico afferenti alla possibilità di contagio all'interno dell'organizzazione scuola, esse sono state chiarite attraverso numerose note e circolari. Si segnalano la Circolare Inail del 3 aprile 2020, n. 13, rispetto alla qualificazione di "infortunio sul lavoro" nei casi accertati di contagio in occasione di lavoro, la nota del 20 agosto 2020 del Ministero dell'Istruzione, e in particolare il Protocollo d'intesa del 6 agosto 2020 "per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid-19". Questo delinea specifiche indicazioni con lo scopo di agevolare i dirigenti nell'applicare le disposizioni organizzative nazionali anti-contagio da Covid-19, attuando una riorganizzazione scolastica con lo scopo di tutelare la salute del personale scolastico e degli studenti.

I dirigenti assolvono al loro ruolo attraverso la stipulazione del protocollo di sicurezza locale, attenendosi strettamente ai criteri definiti a livello nazionale e all'applicazione degli atti prescrittivi.

L'importanza del ruolo sia del "Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione" che della figura del "Medico Competente" nello scenario prevenzionistico scolastico odierno, viene consolidato nel contesto pandemico, in quanto si accentua la loro centralità come consulenti specialisti del dirigente scolastico.

Tra le funzioni del dirigente, compete il fornire direttive sulle operazioni di entrata e di uscita degli studenti, permettendo il rispetto della distanza di sicurezza, in pari termini come l'accesso ai servizi igienici dell'istituto scolastico con le dovute attenzioni anche per gli studenti diversamente abili.

Vi sono alcune intuizioni emergenti dalla ricerca sulla leadership all'interno del panorama educativo nell'epoca del Covid-19. La necessità di mantenere il distanziamento e di attuare un apprendimento digitale ha richiesto una particolare attenzione e concentrazione sull'implementazione della tecnologia. La transizione alla didattica distanza rappresenta una sfida significativa vissuta dai dirigenti a capo degli istituti, in quanto non tutto il personale scolastico e non la totalità dei dirigenti possiede lo stesso sufficiente livello competenza nell'utilizzo della tecnologia (Anthony, 2011; Fawns, Jones, & Aitken, 2020), e per la difficoltà nel garantire agli studenti e al personale un accesso di base alla rete Internet e agli strumenti informatici e tecnologici.

La frase "connettiti per imparare, impara a connetterti" (Harris & Jones, 2012) descrive appieno la realtà che alunni e personale scolastico si sono trovati ad affrontare. Quindi, in ottica futura, essi, assieme ai dirigenti scolastici, dovranno essere maggiormente tecnologicamente esperti e informati, ponendo comunque attenzione a trovare un equilibrio tra l'aspetto tecnologico e quello pedagogico nella loro scuola (Hargreaves, 2020).

Di primaria importanza è stato fornire assistenza ai propri collaboratori nello sviluppo delle capacità tecnologiche (Naidu & Laxman, 2019). Alcuni dirigenti scolastici hanno realizzato piani per coordinare la distribuzione di centinaia di computer, o in modo indipendente, hanno contattato i fornitori di servizi per richiedere hotspot Internet gratuiti e una fatturazione agevolata per le famiglie con difficoltà (Kaul, VanGronigen, & Simon, 2020)

A livello globale dirigenti scolastici e docenti hanno maggiormente implementato piattaforme di social media per scambiare e condividere risorse, o per incontrarsi a distanza, come Teams, Zoom or Google Meet. D'altra parte, i docenti hanno scoperto, infatti, le potenzialità degli strumenti digitali come mediatori didattici, portatori di possibili nuovi significati e potenzialmente in grado di rendere la scuola ancora più inclusiva, avendo fatto esperienza di risorse non comuni, mezzi diversi, e soluzioni alternative. Inoltre, la situazione nel mondo educativo e dell'istruzione durante la pandemia ha condotto ad un focus più nitido sull'importanza dell'equità, poiché i governi, e le scuole, si interrogano maggiormente sul come garantire a tutti continuo supporto e l'accesso a Internet, e alla strumentazione, tecnologica e non, per l'apprendimento.

La velocità del cambiamento in questa pandemia è stata eccezionale, quindi si rileva necessario un alto grado di fiducia, come collante collettivo tra il personale scolastico e tra esso e i dirigenti, per garantire che le difficoltà vengano affrontate collettivamente e tempestivamente quando si presentano.

La leadership distribuita si è posta come risposta predefinita, richiedendo alle figure dirigenziali di connettersi, condividere, apprendere e costruire rete in ogni livello (Azorín, Harris & Jones 2020). Infatti, durante una situazione di crisi e di transizioni improvvise la leadership distribuita appare la più adatta per affrontare rapidamente una varietà di problematiche, e tende ad essere seguita dall'adozione di uno stile di leadership democratico per creare maggiore stabilità dopo la crisi iniziale. Nel quadro della leadership distribuita, i leader formali fanno parte di un gruppo di persone che potenzialmente possono svolgere un ruolo attivo di leadership e di gestione, determinando un'organizzazione densa a livello di leadership (Spillane, Harris, Jones, & Mertz, 2015; Bolden, 2011; Murphy, Smylie, Mayrowetz, & Louis, 2009). La leadership distribuita si fonda sulla mobilitazione positiva degli altri per dirigere attraverso l'impegno e l'azione collettivi (Azorin, 2020). Durante una crisi formale i dirigenti scolastici possono usare tale approccio per meglio orientarsi e navigare nell'imprevisto, come gruppo piuttosto che come singolo. I leader in educazione tendono ad utilizzare maggiormente uno stile democratico per supportare il personale e la collaborazione tra esso (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018), e per favorire l'apprendimento permanente e l'autoapprendimento fondato sulla tecnologia e sull'istruzione (Chua & Chua, 2017), fornendo competenze e tecniche.

Questo approccio, in particolare nell'ambito della leadership educativa, incorpora metodi di processo decisionale condiviso, opportunità di scelta e di auto-direzione, modalità specifiche per sollecitare feedback e per attuare suggerimenti ragionevoli e validi, la collaborazione tra i membri dell'organizzazione, la costruzione di relazioni, comprensione e il riconoscimento del valore dei singoli componenti dell'organizzazione per l'insieme, e una esplicita fiducia nelle competenze individuali e di gruppo (Shepherd-Jones & Salisbury Glennon, 2018). Favorire lo sviluppo professionale e garantire spazi di equità in cui il personale possa accettare di rischiare nell'implementare, ad esempio, le proprie capacità tecnologiche (Anthony, 2011; Bates & Morgan, 2018) è una modalità attraverso cui i leader nell'ambito educativo possono favorire la crescita dei propri collaboratori.

Inoltre, la risposta globale al Covid-19 ha sicuramente condotto ad una proliferazione di nuove reti e pratiche di networking. Quando la leadership dà importanza alla comunità collettiva attraverso l'onestà e l'apertura vi è un maggiore livello di accettazione delle informazioni e delle azioni intraprese dai leader educativi (Sutherland, 2017). La pandemia ha messo in luce quanto la collettività sia una risorsa chiave per i dirigenti scolastici, in quanto essa detiene competenze, conoscenze e capacità locali aggiuntive e preziose. Si pone sempre più come necessità la creazione di legami più solidi con i gruppi di genitori e la comunità più ampia.

Secondo lo studio di Kaul, VanGronigen, e Simon (2020), condotto su un campione di 120 dirigenti scolastici statunitensi, è possibile rilevare che tali figure abbiano formulato le loro risposte, e agito, secondo una gerarchia di esigenze. Essi hanno dato priorità al fatto che gli alunni e il personale scolastico dovessero sentirsi fisicamente e psicologicamente in sicurezza prima di avere successo in aula. Essi si sono quindi concentrati primariamente sul benessere del personale, dei propri alunni, e delle loro famiglie.

Un aspetto chiave del lavoro dei dirigenti scolastici è stato il miglioramento e l'ampliamento delle loro modalità di comunicazione. Covid-19 ha posto una serie di sfide per una comunicazione efficace e una consapevolezza situazionale tra i membri dell'organizzazione. La distanza obbligatoria rende difficile l'efficienza e la chiarezza della comunicazione in persona.

Per fornire le informazioni, i dirigenti intervistati hanno utilizzato i mezzi di comunicazione esistenti, come telefonate automatizzate, i messaggi di testo o le newsletter settimanali via e-mail. Alcuni riferiscono di aver utilizzato anche il canale Youtube dell'istituto, e di aver inviato aggiornamenti quotidiani.

Prendendo atto della difficoltà per alcune famiglie di accedere ad Internet un dirigente scolastico ha utilizzato la radio come mezzo principale per raggiungere e informare la comunità scolastica.

David Gurr (2020), editore dell'*International Studies in Educational Administration* (ISEA), ha elaborato un modello di leadership che fornisce un insieme fondamentale di domini di leadership che possono essere perfezionati sviluppando capacità di leadership per aiutare a navigare in momenti turbolenti e incerti.

Il modello di leadership nasce per sostenere i dirigenti scolastici a individuare i loro punti di forza e a sviluppare ulteriori competenze che possono apportare un miglioramento nella pratica, sia a consolidare delle conoscenze al fine di condurre le loro organizzazioni, o meglio gli istituti, fuori dalla situazione di crisi.

Al centro del modello vi è un focus sui risultati degli studenti, e questo comprendere risultati accademici, extra e co-curricolari e personali (Gurr, 2015). Attorno ad esso ci sono sette domini di leadership. Quattro di essi, ovvero impostazione della direzione, sviluppo delle persone, sviluppo dell'organizzazione e miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, riflettono gli studi inerenti la leadership trasformazionale, istruttiva e di successo (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Leithwood & Sun, 2012). Gli altri tre domini afferiscono all'influenza, riconoscendo che la leadership è un'azione deliberata per influenzare e orientare il comportamento altrui, al fatto che la leadership viene attuata in più ed eterogenei contesti (Hallinger, 2018) e che lo sviluppo di sé è fondamentale per promuovere una leadership che abbia una buona riuscita (Day & Gurr, 2014). Alcuni esempi di momenti caratterizzati da incertezza sono offerti nel cerchio esterno.

Ancora, Netolicky (2020) sottolinea che nel contesto pandemico i dirigenti scolastici hanno bilanciato una leadership di tipo strategico e operativo, connessa ad un impegno morale e una visione condivisa, che hanno fondato il loro processo decisionale. Allo stesso tempo, con lo scopo di prendere decisioni di successo, essi devono considerare una moltitudine di impatti (a livello di individuo, organizzazione, benessere generale, apprendimento, fornitura di servizi, implicazioni finanziarie, gestione delle risorse e

sostenibilità del business), e contemporaneamente tutte le loro singole persone. Inoltre, essi devono conoscere in profondità le caratteristiche e le dinamiche dei loro contesti, ma anche le *best practices* che si considerano valide altrove.

Lo studioso mette inoltre in evidenza che nel contesto pandemico le scuole vivono la tensione tra l'importanza del benessere, e il carico di lavoro di studenti, insegnanti e figure genitoriali. Questo rimanda alla gerarchia dei bisogni di Abraham Maslow (2010) e la tassonomia dell'apprendimento di Benjamin Bloom (1956), i quali, integrati, rappresentano l'importanza dell'equilibrare la sicurezza e la salute fisica e psicologica, con l'apprendimento e i risultati accademici. Nella situazione di instabilità globale, è necessario dare priorità a Maslow prima di Bloom (Doucet, Netolicky, Timmers, & Tuscano, 2020). Si dovrebbe mettere in primo piano il benessere, la salute, la sicurezza, l'appartenenza, prima del curriculum, dei risultati, e dell'aspetto valutativo.

Ad esempio, la situazione ha fatto sì che i dirigenti scolastici prendessero maggiormente coscienza del fatto che non vi è benessere degli studenti senza benessere di docenti (Hargreaves, Wangia, & O'Connor, 2019). Questo significa che essi hanno maggiormente considerato le loro esigenze e feedback. La temporanea messa in secondo piano dell'attenzione prioritaria alla misurazione della prestazione, al controllo e alla conformità, ha condotto a una maggiore autonomia del corpo docente. E lo scenario pandemico ha posto le circostanze per far esprimere la loro agency, la resilienza e l'innovazione dei docenti.

Secondo Netolicky (2020) in questa situazione, infatti, è necessario considerare gli esseri umani prima dei risultati, il benessere prima dell'apprendimento.

In relazione a ciò, Gurr (2020) mette l'accento sul fatto che considerare le pratiche di leadership sviluppate nel contesto pandemico, come una soluzione temporanea fino alla ripresa delle normali dinamiche di servizio, fa perdere l'opportunità di considerare tali pratiche come un modo durevole e potenzialmente efficace di fare leadership (Zhao, 2020).

5. RICERCA: LA LEADERSHIP DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA NELL'EMERGENZA COVID-19

Le differenze secondo una prospettiva di genere

5.1 Obiettivo e domanda di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è quello di indagare le caratteristiche degli stili di leadership adottati dalle dirigenti e dai dirigenti nella gestione dell'emergenza per stabilire se sia possibile rilevare una relazione tra la variabile di genere dei leader e una differente e più o meno efficace gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 all'interno del contesto scolastico. Lo scopo è di valutare se l'affermazione di recenti studi scientifici (Coscieme et al. 2020, Garikipati & Kambhampati, 2020; Huang, 2021; Purkayastha, Salvatore & Mukherjee, 2020; Sergent & Stajkovic, 2020, Zenger & Folkman, 2020) secondo cui le donne leader nazionali, adottando uno stile di leadership tipicamente femminile, hanno meglio gestito la situazione emergenziale rispetto alla controparte maschile, può essere rinvenuta in ambito scolastico.

Al fine di perseguire tale obiettivo si individuano le seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le caratteristiche della leadership dei/delle dirigenti nell'ambito della gestione dell'emergenza da Covid-19 nei contesti scolastici?
- Quale relazione esiste tra la variabile di genere della leadership scolastica e i livelli di efficacia nella gestione della situazione emergenziale?

5.2 Metodo

Partecipanti

Il campione di ricerca rappresenta un campione di convenienza. Al fine di soddisfare l'obiettivo richiesto sono stati intervistati 14 dirigenti scolastici, 6 di genere maschile e 8 di genere femminile, di Istituti della Regione Veneto. 7 di essi dirigono Istituti Comprensivi, 7 dirigono Istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Inoltre, la ricerca ha coinvolto anche 51 docenti di tali Istituti, al fine di confermare quanto affermato dai rispettivi dirigenti.

Strumento

Lo strumento di indagine utilizzato per svolgere la ricerca è rappresentato dal questionario, strutturato per le figure docenti, e semi-strutturato per i dirigenti scolastici. La scelta di questo strumento è stata dettata principalmente dalla volontà di cogliere le osservazioni e il punto di vista delle figure dirigenziali, e di verificarne la coerenza con le considerazioni dei rispettivi docenti. Un approccio di tipo quantitativo sarebbe stato insufficiente, se non addirittura limitante, per cogliere tutti gli aspetti richiesti. Lo strumento di indagine è stato somministrato in modalità on-line, specificatamente avvalendosi dell'applicazione Google Form. La scelta di questo canale digitale garantisce la disponibilità immediata dei dati e non richiede la presenza fisica del ricercatore; elemento, quest'ultimo, valutato importante data la differente dislocazione geografica dei soggetti rispondenti. L'applicazione Google Form permette, inoltre, di associare le diverse risposte ottenute in modo automatico, facilitandone la codifica e la gestione.

Il questionario rivolto ai dirigenti scolastici

Il questionario somministrato ai dirigenti scolastici (ALL. 1) si suddivide in sezioni:

- Prima parte: Dati biografici
- Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19
- Terza parte: Leader e follower nell'emergenza Covid-19
- Quarta parte: Le criticità dell'emergenza Covid-19 nel contesto scolastico
- Quinta parte: Percezioni di efficacia

Il questionario rivolto ai docenti

Il questionario somministrato ai docenti (ALL. 2) si suddivide in queste sezioni:

- Prima parte: Dati biografici
- Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19
- Terza parte: Leader e followers nell'emergenza Covid-19
- Quarta parte: Percezioni

5.3 Risultati

L'illustrazione dei risultati rilevati segue lo sviluppo delle sezioni il cui i questionari sono suddivisi, procedendo inizialmente a presentare i dati relativi alle figure dei dirigenti, per poi illustrare i dati riferiti ai docenti.

In seguito alla somministrazione dello strumento al campione di ricerca precedentemente indicato, i dati ottenuti sono stati opportunamente raccolti e analizzati approcciando la procedura dell'analisi del contenuto. Tale procedura risulta particolarmente adeguata per l'analisi e l'interpretazione di dati di tipo qualitativo; dati che, codificati in variabili testuali (come impressioni, opinioni e/o punti di vista), raccolgono informazioni che tentano di descrivere un determinato fenomeno (o una certa situazione) più che misurarlo (Tuzzi, 2003).

Nel concreto è stato analizzato il testo (o unità comunicativa) delle risposte aperte ottenute dalla somministrazione dei questionari, procedendo con una segmentazione analitica del relativo contenuto, in modo da individuare, in ciascun passaggio, diverse unità analitiche (quali parole, frasi, affermazioni, etc.) da cui è stato possibile ricavare precisi nuclei di significato che sono stati schematicamente riportati nella successiva sezione ed hanno permesso in seguito la discussione degli stessi, consentendo di rispondere alle domande di ricerca.

5.3.1 Il punto di vista dei /delle dirigenti

Hanno partecipato all'indagine condotta 8 dirigenti femmine e 6 dirigenti maschi, con un'età compresa tra 43 e 66 anni (Tab.1).

Tabella 1: Fasce di età dei/delle dirigenti

Età	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
43 - 48	2	1
49 - 54	1	0
55 - 60	4	4
61 - 66	1	1

La maggior parte dei partecipanti ha un'esperienza professionale compresa tra 1 e 6 anni (6 donne e 3 maschi) (Tab.2).

Tabella 2: Anni di esperienza professionale dei/delle dirigenti

Anni di esperienza	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
1 - 6	6	3
7- 12	1	2
13 - 17	0	1
18 - 23	0	0
24 - 29	1	0

I/le dirigenti coinvolti/e lavorano principalmente negli Istituti Comprensivi (5 donne e 2 uomini); 2 donne e 3 uomini in un Istituto tecnico; un uomo e una donna in un Istituto professionale (Tab.3).

Tabella 3: Tipologie di Istituto

Tipologia di istituto	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Istituto Comprensivo	5	2
Liceo	0	0
Istituto tecnico	2	3
Istituto professionale	1	1

I partecipanti lavorano in Istituti di dimensioni consistenti, perlopiù con un numero di docenti superiore ai 100 e con un numero di studenti superiore agli 800 (Tab.4).

Tabella 4: Dimensioni dell'Istituto

Dimensioni dell'Istituto	N. docenti	N. studenti
	196	1486

	155	1180
	120	1000
	/	754
	115	690
	110	950
	100	803
	/	830
	/	800
	/	1492
	150	1100
	109	850
	80	760
	200	1350

Il maggior numero dei/delle dirigenti possiede una laurea umanistica (5 donne e 6 uomini) (Tab.5).

Tabella 5: Percorso formativo e professionale dei/delle dirigenti

Percorso formativo e professionale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Laurea umanistica	5	6
Laurea scientifica	1	0
Docenza	8	6

Attività di ricerca universitaria	0	1
Attività di formazione	1	0
Attività di orientamento, di coordinamento, di funzione strumentale negli istituti	4	2
Attività di collaboratore del dirigente	2	2

Il maggior numero di/delle dirigenti dichiara che è la pluralità di esperienze di middle management all'interno della scuola a rappresentare il fattore più diffuso facilitante il raggiungimento della posizione (5 donne e 3 uomini) (Tab.6).

Tabella 6: Incentivi al raggiungimento della posizione dei/delle dirigenti

Incentivi raggiungimento posizione	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Pluralità di esperienze di middle management nella scuola	5	3
Pluralità di esperienze professionali esterne alla scuola	1	0
Esperienza di insegnamento	1	1
Attitudine allo studio	3	2
Sostegno familiare	2	0
Dirigente scolastico reggente	1	0
Caratteristiche di personalità	1	1

In opposizione, in prevalenza i partecipanti dichiarano di non aver incontrato nessun particolare ostacolo nell'ascesa per ottenere l'incarico (6 donne e 4 uomini) (Tab.7).

Tabella 7: Ostacoli al raggiungimento della posizione dei/delle dirigenti

Ostacoli raggiungimento posizione	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Nessun ostacolo	6	4
Precarietà	0	1
Impostazioni diverse delle scuole	1	0
Figure non collaborative	0	1
Poco convincimento/fattori personali	1	0

Quasi la totalità dei/delle dirigenti afferma che il genere non rappresenti un fattore facilitante l'incarico (7 donne e 5 uomini) (Tab.8)

Tabella 8: Genere come fattore facilitante l'incarico dei/delle dirigenti

Genere come fattore facilitante incarico di dirigente scolastico	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
No	7	5
Sì	0	1
In certi casi, per il senso pragmatico femminile	1	0

Allo stesso modo, quasi tutti i partecipanti coinvolti dichiarano che il genere non rappresenta un fattore che ostacoli l'incarico (6 donne e 5 uomini) (Tab.9).

Tabella 9: Genere come fattore ostacolante l'incarico dei/delle dirigenti

Genere come fattore ostacolante incarico di dirigente scolastico	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
No	6	5
Sì	0	1
In certi casi, per la gestione familiare	2	0

Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19

Le donne dirigenti, in misura maggiore rispetto alla controparte, indicano di aver esercitato una leadership condivisa, distribuita, partecipativa e collaborativa (5 donne). Tra gli uomini dirigenti non si evidenzia una risposta prevalente, infatti essi si suddividono tra l'opzione scelta dalla maggior parte delle donne (2 uomini), l'attenzione all'approfondimento normativo alla rapidità, alla comunicazione, e a situazioni particolari (2 uomini), e una leadership centrata sul rinforzo e la motivazione (2 uomini) (Tab.10)

Tabella 10: Stile di leadership nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Stile di leadership nella situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Leadership condivisa, distribuita, partecipata, collaborativa	5	2
Assunzione di maggiore responsabilità + condivisione	1	0
Approfondimento normativo + attenzione alla rapidità, alla comunicazione, e a situazioni particolari	0	2
Focus su rinforzo e motivazione	1	2
Mediazione tra docenti e famiglie	1	0

Le donne dirigenti selezionano principalmente la voce Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico (8 donne), la voce Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione altrui (7 donne), e la voce Promozione dello sviluppo della motivazione (7 donne), insieme a Cooperazione e Collaborazione (8 donne), Resilienza (7 donne) e Orientamento alla relazione (8 donne). Gli uomini dirigenti scelgono prevalentemente le voci Approccio Interpersonale (5 maschi), Cooperazione e collaborazione (5 maschi), Orientamento al compito e all'obiettivo (5 maschi) (Tab.11).

Tabella 11: Caratteristiche di leadership più rappresentative dello stile di leadership nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Caratteristiche leadership più rappresentative dello stile di leadership nella situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Limitato uso del feedback	0	0
Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico	8	4
Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione altrui	7	3
Approccio interpersonale	4	5
Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità	4	0
Limitato coinvolgimento nei momenti critici	0	0
Orientamento al compito e all'obiettivo	4	5
Predisposizione ad affrontare situazioni di rischio	4	3
Autovalutazione costante per il proprio miglioramento	4	3
Approccio impersonale	0	0
Emotività	1	0
Uso del feedback	4	3
Promozione dello sviluppo della motivazione	7	1
Cooperazione e collaborazione	8	5
Intuizione	2	2
Focalizzazione sul rispetto di regole e standard	4	2
Controllo	3	1
Pragmaticità e analiticità	2	3

Resilienza	7	2
Razionalità	3	4
Promozione dell'instaurazione di un clima di fiducia e di coesione	6	4
Correttezza e onestà	4	3
Difficoltà affrontate solo quando rilevanti	0	0
Decision-making	2	1
Orientamento alla relazione	8	4

Entrambe le controparti optano in misura maggiore per definire la propria modalità di gestione del potere come leadership democratica (7 donne e 5 maschi) e focalizzata sulla condivisione di potere, risorse e informazioni, e su politiche di comunaltà (6 donne e 5 maschi) (Tab.12).

Tabella 12: Modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Predilezione per assetti aperti e a rete	5	3
Approccio ecologico e profondo	2	0
Autorità e direttività	0	0
Leadership democratica: favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale	7	5
Leadership autocratica: scoraggia i subordinati nel partecipare al processo decisionale	0	0

Approccio generale e superficiale	0	0
Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunalità	6	5
Predilezione per assetti chiusi e gerarchici	0	0

In maggior numero rispetto alla controparte, le dirigenti donne esplicitano di non aver modificato il proprio stile di leadership durante l'emergenza (5 donne). D'altra parte, la prevalenza di dirigenti uomini dichiara di averlo resto maggiormente democratico e partecipato (5 maschi) (Tab.13).

Tabella 13: Cambiamenti nello stile di leadership dei/delle dirigenti

Cambiamenti nello stile di leadership	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
No	5	1
Stile maggiormente direttivo	1	0
Stile maggiormente democratico e partecipato	2	5

I partecipanti dichiarano di aver implementato un approccio di leadership distribuita e condivisa in maniera importante. La maggior parte delle donne, ad un livello pieno (4 donne), e il maggior numero di uomini sostiene di averlo utilizzato abbastanza (3 uomini) (Tab.14)

Tabella 14: Approccio di leadership distribuita e condivisa nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Approccio di leadership distribuita e condivisa	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Per nulla	0	0
Poco	2	1
Abbastanza	2	3

Pienamente	4	2
------------	---	---

Sia il maggior numero di dirigenti donne che di dirigenti uomini dichiara di aver utilizzato in maniera preponderante le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione, insieme ai mezzi social (6 donne e 4 uomini) (Tab.15).

Tabella 15: Caratteristiche dello stile di comunicazione e nuovi mezzi e modalità dei/delle dirigenti

Stile di comunicazione e nuovi mezzi e modalità	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Stile empatico, rapido, fiducioso e trasparente	1	1
Uso ICT e mezzi social	6	4
Senso di comunità e responsabilità reciproca	1	0
Uso di database e documenti condivisi	1	0
Investimento sulla visibilità delle attività dell'Istituto	0	1
Utilizzo di circolari	2	0
Incremento comunicazione informale	2	1

Terza parte: Leader e follower nell'emergenza Covid-19

Entrambe le controparti affermano di aver promosso una presenza costante e una comunicazione costante come modalità prevalente per promuovere un senso di sicurezza psicologica (7 donne e 3 uomini) (Tab.16).

Tabella 16: Modalità dei/delle dirigenti per promuovere un senso di sicurezza psicologica

Modalità per promuovere senso di sicurezza psicologica	Dirigenti donne	Dirigenti uomini

Presenza costante e comunicazione rassicurante	7	3
Innovazione	1	0
Valorizzazione impegno e ascolto docenti	1	0
Sostegno psicologico per studenti e/o docenti	1	2
Disponibilità di esperti a cui riferirsi	0	1
Pubblicazioni lettere aperte nei momenti critici	1	1

Sia la prevalenza di dirigenti donne che di dirigenti uomini dichiarano di aver abbastanza (4 donne e 3 uomini) o pienamente (4 donne e 3 uomini) sostenuto adeguatamente i docenti (Tab.17).

Tabella 17: Adeguatezza dei/delle dirigenti nel sostegno ai docenti

Adeguatezza del sostegno ai docenti	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Per nulla	0	0
Poco	0	0
Abbastanza	4	3
Pienamente	4	3

In misura prevalente rispetto alla controparte maschile, la comunicazione costante ha rappresentato la prima strategia per sostenere i docenti (5 donne); le risposte dei dirigenti uomini si suddividono equamente tra essa (2 uomini), l'ascolto (2 uomini), il supporto psicologico (2 uomini), gli strumenti digitali (2 uomini), e il supporto personale (2 uomini) (Tab.18).

Tabella 18: Strategie dei/delle dirigenti per il sostegno ai docenti

Strategie per sostegno ai docenti	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Comunicazione costante	5	2

Ascolto	4	2
Formazione	3	2
Supporto psicologico	2	2
Strumenti digitali	2	2
Supporto personale con ognuno	0	2

Quarta parte: Le criticità dell'emergenza Covid-19 nel contesto scolastico

La maggior parte dei partecipanti di entrambe le controparti ritengono che la valutazione efficace degli studenti sia l'aspetto critico maggiormente riscontrato (5 donne e 4 maschi) (Tab.19).

Tabella 19: Aree di maggiore criticità per i/le dirigenti nella situazione emergenziale

Aree di maggiore criticità	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Valutazione efficace studenti	5	4
Frequenza studenti nella DAD	3	1
Motivazione studenti	1	1
Insufficienza device	3	1
Impreparazione docenti	1	2
Modalità di insegnamento	0	1
Gestione norme straordinarie di igiene e sicurezza	2	1
Rigidità docenti	0	1
Rigidità famiglie	2	0

Problematiche psicologiche negli studenti	1	1
---	---	---

Sia per il maggior numero di dirigenti donne che di dirigenti maschi la transizione alla didattica a distanza ha rappresentato una sfida problematica vinta solo in parte (5 donne e 4 uomini) (Tab.20).

Tabella 20: Transizione alla didattica a distanza come sfida significativa dei/delle dirigenti

Transizione didattica a distanza come sfida significativa	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Particolarmente problematica	2	0
Vinta solo in parte	5	4
Vinta appieno	1	2

Quarta parte: Percezioni di efficacia

Entrambe le controparti indicano, in misura maggiore, di aver gestito la situazione emergenziale in modo abbastanza efficace (5 donne e 5 maschi) (Tab.21).

Tabella 21: Percezione dell'efficacia dei/delle dirigenti nella gestione della situazione emergenziale

Percezione efficacia della gestione della situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Per nulla	0	0
Poco	0	0
Abbastanza	5	5
Pienamente	3	1

Se la maggior parte delle donne dirigenti dichiarano di aver percepito abbastanza cambiamenti nel modo di gestire a causa dell'emergenza (5 donne), il maggior numero dei dirigenti uomini rileva di averlo modificato pienamente (5 machi) (Tab.22).

Tabella 22: Percezione di cambiamenti nella gestione dei/delle dirigenti dovuti alla situazione emergenziale

Percezione cambiamenti nella gestione dovuti alla situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Per nulla	0	0
Poco	2	1
Abbastanza	5	2
Pienamente	1	3

La maggioranza delle partecipanti donne ritiene che il momento di maggiore efficacia nella propria gestione si situi nella parte iniziale dell'anno scolastico grazie alla predisposizione di un impianto organizzativo funzionale (3 donne), mentre il maggior numero di dirigenti indica la gestione della valutazione degli studenti come momento prevalente (2 uomini) (Tab.23).

Tabella 23: Momenti di maggiore efficacia nella gestione della situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Momenti di maggiore efficacia nella gestione della situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Sempre	1	0
Durante la gestione valutazione studenti	1	2
Durante la gestione delle quarantene nelle classi	1	0
Inizio anno scolastico per predisposizione di un impianto organizzativo funzionale	3	0

Al crescere della comunicazione e gestione diffusa	0	1
Nella quotidianità quando la situazione era sotto controllo	0	1
Non so indicarne/Nessuno	2	2

Il maggior numero di donne dirigenti indica l'inizio dell'anno scolastico come momento di minore efficacia nella propria gestione (3 donne), mentre la maggior parte di dirigenti uomini difficilmente riescono a identificarlo (3 uomini) (Tab.24).

Tabella 24: Momenti di minore efficacia nella gestione della situazione emergenziale dei/delle dirigenti

Momenti di minore efficacia nella gestione della situazione emergenziale	Dirigenti donne	Dirigenti uomini
Adeguamento sismico di un plesso e trasferimento nei containers	1	0
Gestione personale ATA	1	0
Inizio anno scolastico	3	1
Distribuzione dei pc e tablet in comodato d'uso gratuito	1	0
Comportamento delle famiglie sfuggente	0	1
Scarsa collegialità docenti	0	1
Nessuno	2	3

5.3.2: Le percezioni dei docenti

Prima parte: Dati biografici

Hanno partecipato all'indagine condotta 43 docenti femmine e 8 docenti maschi, con un'età compresa tra 25 e 66 anni (Tab.1).

Tabella 1: Fasce d'età dei/delle docenti

Età	N. Docenti
25 - 30	6
31 - 36	6
37- 42	7
43 - 48	13
49 - 54	4
55 - 60	11
61 - 66	3

La maggior parte dei partecipanti ha un'esperienza professionale compresa tra 1 e 6 anni (Tab.2).

Tabella 2: Anni di esperienza professionale

Anni di esperienza	N. Docenti
1 - 6	29
7- 12	2
13 - 18	10
19 - 24	3
25 - 30	2

31 - 36	9
37 - 42	1

I/le docenti lavorano principalmente negli Istituti Comprensivi (25 con a capo una dirigente donna e 2 con a capo un dirigente uomo); un docente lavora in un Liceo con a capo una donna; 8 docenti in un Istituto tecnico con a capo una dirigente donna e 4 con a capo un dirigente uomo. 8 docenti lavorano in un Istituto professionale con a capo una dirigente donna e 2 con a capo un dirigente maschio (Tab.3)

Tabella 3: Tipologie di Istituto

Tipologia di Istituto	Docenti con dirigente donna (Dd)	Docenti con dirigente uomo (Du)
Istituto Comprensivo	25	2
Liceo	1	0
Istituto tecnico	8	4
Istituto professionale	8	2

I/le docenti insegnano principalmente discipline giuridiche ed economiche (6 docenti), e Lettere (7 insegnanti), oppure lavorano come insegnanti di sostegno (7 persone) (Tab.4).

Tabella 4: Discipline di insegnamento dei docenti per l'A.S 2020/2021

Disciplina insegnamento	N. Docenti
Italiano, storia e geografia	4
Storia, geografia e musica	1
Arte e immagine	2

Discipline giuridiche ed economiche	6
Laboratorio di Accoglienza Turistica	1
Sostegno	7
Lingua Francese	1
Lettere	7
Religione	1
Lingua e civiltà tedesca	2
Matematica e scienze	4
Matematica	4
Inglese	4
Spagnolo	1
Filosofia	1
Scienze motorie e sportive	1
Laboratorio di Enogastronomia e Cucina	2
Italia e storia	1
Scienza e cultura dell'alimentazione	1

Se 21 docenti non esercitano nessuna funzione extra in istituto, la maggior parte dei rispondenti detiene un incarico di Funzione Strumentale, in aree eterogenee (16 docenti) (Tab.5).

Tabella 5: Funzioni extra nell'istituto per i/le docenti

Funzione extra in istituto	N. Docenti
----------------------------	------------

Nessuna	21
Coordinatore classe	2
Segretetario Coordinatore classe	1
Collaboratore Dirigente	1
Funzione strumentale Area Gestionale e Organizzativa	5
Funzione Strumentale per la Valutazione e l'Autovalutazione	3
Funzione Strumentale Area potenziamento e valorizzazione competenze studenti	3
Funzione Strumentale Area Informatica Team Digitale	1
Funzione strumentale Area Inclusione	3
Funzione Strumentale dell'Area Sport	1
Capo Dipartimento	2
Referente plesso	1
Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione ASPP	1
Referente Covid	4
Referente Laboratori Scientifici	1
Consulente Biblioteca Scolastica	1

Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19

Per i partecipanti le donne dirigenti si sono concentrate sulla Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali (21 docenti) , sulla Cooperazione e Collaborazione (25 insegnanti), e sul rispetto di regole e standard Resilienza (23 donne)

In base alle risposte dei docenti, gli uomini dirigenti optano prevalentemente per la Cooperazione e collaborazione (5 docenti), e il Controllo (5 insegnanti) (Tab.6).

Tabella 6: Caratteristiche di leadership più rappresentative dello stile di leadership nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti per i/le docenti

Caratteristiche leadership più rappresentative dello stile di leadership nella situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
Limitato uso del feedback	0	4
Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico	21	0
Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione altrui	17	2
Approccio interpersonale	14	3
Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità	7	0
Limitato coinvolgimento nei momenti critici	6	0
Orientamento al compito e all'obiettivo	12	3
Predisposizione ad affrontare situazioni di rischio	16	4
Autovalutazione costante per il proprio miglioramento	10	2
Approccio impersonale	3	0
Emotività	6	1
Uso del feedback	13	2
Promozione dello sviluppo della motivazione	10	3
Cooperazione e collaborazione	25	6
Intuizione	6	3

Focalizzazione sul rispetto di regole e standard	23	4
Controllo	13	5
Pragmaticità e analiticità	10	3
Resilienza	13	2
Razionalità	10	3
Promozione dell'instaurazione di un clima di fiducia e di coesione	17	4
Correttezza e onestà	16	3
Difficoltà affrontate solo quando rilevanti	3	0
Decision-making	7	1
Orientamento alla relazione	14	2

I/le docenti ritengono che entrambe le controparti, in misura maggiore, attuino una modalità di gestione del potere definibile come leadership democratica (24 docenti per le donne e 7 docenti per gli uomini) (Tab.7).

Tabella 7: Modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti per i/le docenti

Modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
Predilezione per assetti aperti e a rete	18	3
Approccio ecologico e profondo	5	1
Autorità e direttività	12	3
Leadership democratica: favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale	24	7

Leadership autocratica: scoraggia i subordinati nel partecipare al processo decisionale	2	0
Approccio generale e superficiale	2	0
Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunaltà	19	2
Predilezione per assetti chiusi e gerarchici	3	0

I partecipanti dichiarano che i dirigenti uomini hanno perlopiù abbastanza implementato un approccio di leadership distribuita e condivisa (4 docenti). La maggior parte dei/delle docenti sottoposti ad una dirigente affermano invece che esse l'abbiamo esercitato ad un livello pieno (19 docenti) (Tab.8).

Tabella 8: Approccio di leadership distribuita e condivisa nella situazione emergenziale dei/delle dirigenti per i/le docenti

Approccio di leadership distribuita e condivisa	Docenti Dd	Docenti Du
Per nulla	4	0
Poco	3	1
Abbastanza	18	4
Pienamente	19	3

Terza parte: Leader e follower nell'emergenza Covid-19

I/le docenti evidenziano che in prevalenza le dirigenti donne li hanno sostenuti pienamente (23 docenti) e che la maggior parte dei dirigenti uomini li hanno abbastanza sostenuti (5 insegnanti) (Tab.9).

Tabella 9: Adeguatezza dei/delle dirigenti nel sostegno per i/le docenti

Adeguatezza del sostegno ai docenti	Docenti Dd	Docenti Du
Per nulla	5	0
Poco	3	0
Abbastanza	12	5
Pienamente	23	3

Quarta parte: Percezioni

I docenti indicano, per entrambe le controparti, in misura maggiore, che hanno gestito la situazione emergenziale in modo pienamente efficace (18 docenti per le donne e 4 docenti per i maschi) (Tab.10).

Tabella 10: Percezione dell'efficacia dei/delle dirigenti nella gestione della situazione emergenziale per i/le docenti

Percezione efficacia della gestione della situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
Per nulla	2	0
Poco	4	1
Abbastanza	15	3
Pienamente	18	4

Il livello più pieno di soddisfazione per la gestione delle figure dirigenziali è raggiunto dal maggior numero di partecipanti (23 docenti per le donne dirigenti e 4 docenti per i dirigenti maschi) (Tab.11).

Tabella 11: Soddisfazione per la gestione della situazione emergenziale per i/le docenti

Soddisfazione gestione della situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
--	------------	------------

Per nulla	2	0
Poco	6	1
Abbastanza	12	3
Pienamente	23	4

Sia la maggior parte dei/delle docenti che hanno una dirigente donna (19 docenti), sia che abbiano un dirigente uomo (6 docenti) dichiarano di aver percepito abbastanza cambiamenti nel modo di gestire a causa dell'emergenza (Tab.21).

Tabella 12: Percezione di cambiamenti nella gestione dei/delle dirigenti dovuti alla situazione emergenziale per i/le docenti

Percezione cambiamenti nella gestione dovuti alla situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
Per nulla	5	0
Poco	13	0
Abbastanza	19	6
Pienamente	5	2

La maggioranza delle partecipanti ritiene che, per entrambe le controparti, non vi sia un momento di maggiore efficacia nella gestione (10 docenti per dirigenti donne e 4 docenti per i dirigenti uomini) (Tab.13).

Tabella 13: Momenti di maggiore efficacia nella gestione della situazione emergenziale dei/delle dirigenti per i/le docenti

Momenti di maggiore efficacia nella gestione della situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
Sempre	5	1

Nella preparazione condivisa del Protocollo Generale di Sicurezza	0	1
Nell'organizzazione delle attività scolastiche	1	0
Inizio anno scolastico per predisposizione di un impianto organizzativo funzionale	2	0
Durante la predisposizione strumentale e l'attivazione della DAD	0	2
Nella gestione di casi positivi Covid	5	0
Durante il secondo lockdown	6	0
Nei momenti di stretta collaborazione con la ASL	1	0
Nei momenti precedenti i lockdown	1	0
Nell'organizzazione di riunioni	1	0
Nella distribuzione degli ingressi e divisione degli intervalli	1	0
Nei momenti di attenzione alle necessità delle persone	1	0
Nei momenti di delega da parte del dirigente	3	0
Non so indicarne/Nessuno	10	4

Allo stesso modo, la maggioranza delle partecipanti ritiene che, per entrambe le controparti, non vi sia un momento di minore efficacia nella gestione della situazione emergenziale (27 docenti per dirigenti donne e 6 docenti per i dirigenti uomini) (Tab.14).

Tabella 14: Momenti di minore efficacia nella gestione della situazione emergenziale dei/delle dirigenti per i/le docenti

Momenti di minore efficacia nella gestione della situazione emergenziale	Docenti Dd	Docenti Du
--	---------------	---------------

Inizio primo lockdown per incertezza gestionale	5	2
Nel momento in cui la strumentazione digitale predisposta per i docenti era insufficiente	2	0
Nel caso di comunicazione tardive e poco approfondite	1	0
Nella gestione del rapporto alunni/genitori e docenti	2	0
Nel momento in cui la gestione era confusionaria a causa di molte voci non coordinate	1	0
Nel momento in cui il dirigente ha cercato di dirigere da solo	1	0
Nel momento di situazioni impreviste e non di rapida soluzione	2	0
Nel tentativo del dirigente di uniformare un modello d'azione per tutti i plessi dell'Istituto	1	0
Durante il secondo lockdown	0	1
Non so indicarne/Nessuno	27	6

5.4 Discussione

La discussione dei risultati avviene esaminando i dati del questionario sottoposto ai dirigenti e di quello somministrato ai docenti in modo trasversale alle sezioni in cui gli strumenti sono suddivisi.

Come si evince dalle tabelle sopra riportate, le risposte fornite sono state spesso eterogenee e sfaccettate, altre volte, invece, abbastanza omogenee. Si presenta, quindi, un'analisi incentrata sulle risposte più rilevanti per il nostro studio.

I dati raccolti, senza la pretesa di generalizzare i risultati ottenuti, hanno consentito di approfondire la leadership delle figure dirigenti nel contesto emergenziale, permettendo di rispondere alle domande che hanno guidato la ricerca.

Le domande relative alla prima sezione erano tese a individuare i dati strettamente legati alla storia di vita professionale e formativa dei rispondenti. Dai risultati emerge che la

maggior parte dei dirigenti rispondenti ha un'età compresa tra i 55 e i 60 anni, e detiene poca esperienza in tale incarico, per lo più compresa tra l'1 e i 6 anni. I docenti, dall'altra parte, hanno perlopiù un'età tra i 43 e 48 anni e un'esperienza che si situa anch'essa tra l'1 e i 6 anni.

Concernente il contesto scolastico di riferimento in cui i dirigenti e i docenti lavorano e lavoravano durante il periodo emergenziale, emerge che la maggior parte delle dirigenti donne esercita il proprio incarico presso un Istituto Comprensivo, mentre i dirigenti uomini lo detengono perlopiù presso un Istituto tecnico. Lo stesso si può rinvenire esaminando le risposte fornite dai docenti.

Relativamente alle dimensioni degli istituti in cui i dirigenti esercitano, esse si rilevano abbastanza importanti, attestandosi tra i 754 e i 1492 studenti.

Le risposte concernenti il percorso formativo e professionale di tali figure indicano che la maggior parte di essi possiede una laurea umanistica, rispetto ad una scientifica. In misura maggiore rispetto agli intervistati uomini, le donne dirigenti aggiungono che sono rilevanti a tale proposito le attività di orientamento, di coordinamento, e di Funzione Strumentale svolte in passato o tuttora.

Per quanto riguarda le materie di insegnamento per l'A.S 2020/2021, dalle figure docenti rispondenti, emerge una grande variabilità. Risultano comunque preponderanti le discipline giuridiche ed economiche, la disciplina lettere, e la specializzazione nel sostegno.

La maggior parte dei docenti svolge una funzione extra all'interno dell'istituto. Tra coloro che la indicano, emerge primariamente l'incarico di Funzione Strumentale, affidata dal dirigente sulla base al profilo formativo e lavorativo, e di specifiche competenze dei docenti in settori fondamentali per realizzare le finalità individuate dalla scuola con il Piano dell'Offerta Formativa. Inoltre, appare opportuno sottolineare che diversi docenti, seppur in numero limitato, rappresentano Referenti Covid per l'A.S in corso.

In relazione a ciò, dalle risposte delle figure dirigenti, emerge che è la partecipazione alla vita della scuola ricoprendo positivamente vari ruoli di middle management a rappresentare il fattore più diffuso facilitante il raggiungimento della propria posizione attuale, tanto per le dirigenti donne, quanto per i dirigenti uomini. Questo suggerisce quanto sia importante conferire spazi di responsabilità e autonomia anche al personale docente, affinché ciò non solo determini un miglioramento nell'istituto, ma permetta

anche di trovare una via di sviluppo del proprio potenziale e di personale realizzazione. In secondo luogo, si situa l'attitudine positiva allo studio e l'impegno, in particolare per la preparazione al Concorso per Dirigenti Scolastici, per entrambe le controparti.

Per quanto concerne, dall'altra parte, gli impedimenti che hanno ostacolato le figure nell'ottenimento dell'incarico, la maggior parte dei rispondenti non ne rileva alcuno.

A questo proposito, si è voluto approfondire se il genere, nello specifico, ha costituito un fattore facilitante o ostacolante il raggiungimento e l'esercizio della posizione. Senza individuare differenze rilevanti, sia per la controparte femminile che quella maschile, quasi la totalità dei profili afferma che esso non ha costituito un elemento determinante in tal senso. Si ritiene comunque opportuno sottolineare come una rispondente evidenzi il senso pragmatico femminile quale aspetto agevolante, e che due rispondenti donne mettano in luce il genere come elemento ostacolante a causa della difficoltà nel conciliare i tempi lavorativi con quelli di cura familiari. A questo riguardo, una di esse sottolinea, con dispiacere, di aver dovuto rinunciare all'incarico in tempi precedenti per tale difficoltà.

Tuttavia, generalmente dai dati si evince che le donne appaiono ricoprire il ruolo di dirigente mantenendo efficacemente la gestione della vita familiare. Non emerge una percezione negativa del mondo del lavoro come contrastante l'ascesa professionale femminile, e quindi una segregazione occupazionale femminile.

In seguito, si è cominciato ad approfondire nello specifico la prima domanda della ricerca. La seconda sezione di entrambi i questionari intende indagare nello specifico le caratteristiche della leadership delle figure dirigenziali nell'ambito della gestione dell'emergenza da Covid-19 nei contesti scolastici.

La pandemia di Coronavirus ha indubbiamente condizionato la vita di tutti i componenti della comunità educante, che si sono dovuti, d'improvviso, relazionare con nuovi ambienti educativi, comportando il prefigurare di un fare scuola differente. Dinanzi l'interruzione improvvisa della didattica ordinaria, dirigenti, docenti e studenti, immersi in una situazione imprevista e disorientante, si sono trovati a ripensare il proprio ruolo e ad elaborare una strategia vincente per adattarsi al meglio ai cambiamenti in atto.

Dapprima si è voluto lasciar liberamente esprimere i dirigenti nel descrivere lo stile di leadership da loro impiegato nella gestione della situazione emergenziale. Le figure femminili, in maniera piuttosto preponderante, indicano di aver esercitato una leadership

condivisa, distribuita, partecipata, e collaborativa. Le figure maschili, d'altra parte, non fanno emergere un tipo di leadership saliente, dividendosi in maniera equa tra la caratterizzazione appena indicata, un'attenzione particolare all'approfondimento dal punto di vista normativo, alla rapidità, all'aspetto comunicativo, e a situazioni particolari, unitamente ad una leadership che fa del rinforzo e la motivazione costante il suo cardine, e che può rappresentare, in parte, uno dei focus della leadership condivisa, distribuita, partecipata, e collaborativa.

La differenza tra le controparti si attenua esaminando le risposte alla domanda che richiede in modo specifico se vi è stata l'implementazione di un approccio di leadership distribuita e condivisa durante la situazione emergenziale nel contesto scolastico, in quanto sia i dirigenti uomini che donne attestando di averlo alquanto o pienamente implementato, notando che è comunque la controparte femminile a indicarne perlopiù il grado più completo. Queste informazioni sembrano attestare che una leadership di tale tipologia è più facilmente osservabile nelle leader di genere femminili, sebbene le differenze non siano sostanziali.

Gli stessi dati si rinvengono analizzando le risposte da parte dei docenti per quanto concerne l'implementazione di una leadership distribuita e condivisa. In linea con la letteratura, si evince si sia quindi delineato, maggiormente durante la situazione emergenziale, un approccio di leadership centrata sulla partecipazione e l'apprendimento (Earley & Weindling, 2004). Il contesto ha imposto un'interazione più stretta tra i componenti della comunità scolastica, non solo tra middle management e dirigenza, ma a livello più ampio. Tutti, all'interno di percorsi condivisi, si situano in un processo apprenditivo, in cui si allenta il rapporto di autorità per conferire responsabilità ai subordinati (Goodson, 2008). Con maggiore trasparenza e apertura, l'accettazione delle informazioni e delle direttive dei leader è maggiore (Sutherland, 2017). La collettività possiede competenze, conoscenze e aggiuntive, di arricchimento.

In seguito, è stato chiesto ai rispondenti dirigenti di selezionare le caratteristiche meglio rappresentative dello stile di leadership da essi adottato, scegliendo tra quelle presenti in una lista da me fornita. Analizzando le opzioni scelte dalla totalità o quasi, non si rileva una reale dicotomia. Le figure femminili optano maggiormente per la voce Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico, la voce Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione

altrui e la voce Promozione dello sviluppo della motivazione, unitamente a Cooperazione e collaborazione, Resilienza e Orientamento alla relazione. Tutte le caratteristiche appena citate sono definite come tipicamente caratteristiche la leadership femminile. I dirigenti uomini optano maggiormente per le voci Approccio interpersonale, Cooperazione e collaborazione, Orientamento al compito e all'obiettivo. Quest'ultima si evidenzia come caratteristica tipica della leadership maschile, ma non è sufficiente ad affermare che vi sia una visione stereotipata dello stile di leadership.

Appare opportuno sottolineare, inoltre, come la metà delle rispondenti donne e nessun dirigente uomo selezionati la voce Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità, caratteristica tipica del leader maschile.

A questo proposito, anche i docenti rispondenti individuano la Cooperazione e collaborazione come caratteristica saliente della leadership di entrambe le controparti. Dalle risposte, si evidenzia da parte loro una predilezione per la Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, e l'atteggiamento empatico per le dirigenti donne. Inoltre, essi segnalano come preponderante per la parte femminile la Focalizzazione sul rispetto di regole e standard, aspetto tipico della leadership maschile. Inoltre, è opportuno evidenziare come essi attestino maggiormente ai dirigenti uomini la voce Controllo, definita come caratteristica tipica del leader uomo. Le risposte fanno quindi intendere che si affermi, all'interno degli istituti dei dirigenti intervistati, una visione della leadership che attesta dicotomicamente determinate qualità solamente ad un genere piuttosto che all'altro.

Per quanto concerne le modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale, i docenti individuano come più esercitata la leadership democratica, la quale favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale, per entrambi i profili dirigenziali. Secondariamente, essi indicano la voce Predilezione per assetti aperti e a rete e la Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunalità. Questo è confermato dalle scelte stesse delle figure dirigenti.

I dati appaiono essere in sintonia con la letteratura, in quanto la leadership educativa si fonda su un approccio maggiormente inclusivo che ha alla sua base la condivisione, la cooperazione e l'apertura con gli attori in gioco, al fine di meglio supportare e rinforzare, dal punto di vista sia tecnico che personale, i dipendenti (Breitkopf, 2018) per una sinergia positiva che attivi la partecipazione attiva (Goodson, 2008). La leadership scolastica

viene ad appartenere a tutti coloro che possiedono le competenze e la possibilità di contribuire nel guidare l'istituto (Albarea, 2013). Non sembrano, quindi, generalmente, affermarsi politiche educative incentrate su metodi focalizzati sul controllo, e di tipo top-down (Moretti, 2014).

Appare, però, opportuno, sottolineare che se le dirigenti e i dirigenti, in alcun caso, optano per modalità afferenti alla leadership tipicamente maschile, al contrario, i subordinati selezionino, non in modo limitato, caratteristiche gestionali di tale tipologia. Infatti, ben 12 docenti scelgono l'opzione Autorità e direttività per meglio descrivere lo stile gestionale del leader.

Proseguendo nell'analisi dei risultati di tale sezione, esaminando le risposte alla domanda che richiede ai dirigenti se abbiano registrato dei cambiamenti nel proprio stile di leadership, si rileva una discrepanza tra i due generi. Se in prevalenza le donne dichiarano di aver mantenuto il proprio stile invariato durante la situazione di emergenza, e solo secondariamente di aver attuato modifiche al fine di renderlo maggiormente democratico e partecipato, la quasi totalità degli uomini dichiara di aver attuato dei cambiamenti allo stesso, nella stessa linea di evoluzione di quello femminile.

In maggior misura, i dirigenti uomini hanno sviluppato nuove pratiche di leadership rispetto a prima. Si auspica, che, essendosi dimostrata la traiettoria della leadership distribuita, democratica, e partecipata, come la più adatta al contesto, essa non rappresenti una soluzione solo temporanea, ma costituisca una modalità assodata di fare leadership (Zhao, 2020)

Data l'importanza del garantire e mantenere una comunicazione costante e attenta durante la situazione di emergenza, si sono volute in seguito analizzare le caratteristiche dello stile di comunicazione utilizzato e l'eventuale implementazione di nuovi mezzi e modalità. Entrambi le controparti concordano in modo nettamente prevalente nell'indicare le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e dei mezzi social come investimento principale. Essi citano soprattutto l'incremento di utilizzo di piattaforme per le videoconferenze, come Teams, e in misura minore anche mezzi anticonvenzionali mai utilizzati prima, come gruppi WhatsApp con i docenti e canali Telegram di istituto.

Per quanto attiene la sezione che concerne il rapporto tra leader e follower nell'emergenza Covid-19, si è inteso innanzitutto esaminare l'adeguatezza del sostegno dirigente ai

docenti. Analizzando le risposte di questi ultimi, essa si attesta per entrambe le controparti ai livelli più alti della scala, con una differenza a livello di genere. La maggior parte dei docenti riferisce un grado di sostegno pieno soprattutto alle dirigenti donne, e di poco inferiore ai dirigenti uomini. Lo stesso non si rinviene dalle risposte negli stessi, essendo equamente suddivise tra i due livelli più alti. Questo rappresenta un dato positivo non di poco conto, in quanto il fatto che le figure docenti si sentano fortemente sostenuti dal proprio superiore si riflette in un loro più alto sentimento di obbligo verso di esso, apportando in misura maggiore il proprio contributo per realizzarne gli obiettivi prefissati (Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001). Infatti, creare un contesto il cui sia ottimizzato il senso di sicurezza, è una condizione da ricercare e raggiungere prima della situazione di crisi (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). La concentrazione sul benessere del personale e degli studenti appare aver rappresentato una priorità. A tal riguardo, analizzando le modalità adottate per promuovere un senso di sicurezza psicologica generale all'interno dell'istituto, si rinviene, in netta prevalenza, l'importanza per i dirigenti di assicurare una presenza costante e disponibile, e di una comunicazione rassicurante. A questo proposito, più di un rispondente afferma di aver garantito una reperibilità 24h. La comunicazione rimane un cardine fondamentale anche esaminando le strategie specifiche utilizzate dagli stessi per alimentare un clima il più favorevole possibile. In linea con la letteratura, il miglioramento dell'aspetto comunicativo rappresenta un aspetto chiave per i dirigenti scolastici (Kaul, VanGronigen, & Simon, 2020)

In secondo luogo, come elementi fondamentali soprattutto per le dirigenti donne, si situano l'ascolto e la formazione, in particolare sui temi della didattica a distanza. Da parte di diversi dirigenti si rileva l'importanza di assicurare un supporto psicologico esteso anche al personale docente, e non solo agli studenti. Come affermano Hargreaves, Wangia, e O'Connor (2020), i dirigenti hanno preso coscienza del fatto che non vi è benessere degli alunni senza assicurare il benessere del personale docente.

La quarta sezione del questionario per i dirigenti intende identificare le criticità dell'emergenza Covid-19 nel contesto scolastico. Nel dettaglio, questo aspetto è stato investigato richiedendo direttamente ai dirigenti quali fossero le difficoltà maggiormente incontrate. Per il maggior numero dei rispondenti di entrambe le controparti la valutazione efficace degli studenti è risultata essere l'aspetto critico più critico

Tuttavia, dirigenti e docenti si sono spesso riuniti online per confrontarsi su quali fossero i comportamenti, i rendimenti scolastici e i processi da valutare, con il fine di adattare al nuovo contesto formativo i criteri per la valutazione già adottati ad inizio anno scolastico. Diversi docenti, inoltre, riconoscono l'intensificazione dell'implementazione della didattica a distanza come prefigurante la necessità di superare una dimensione di valutazione con finalità certificativa (Assessment of learning), come measurement, promuovendo un approccio di valutazione condivisa e formativa al fine di orientare e supportare gli apprendimenti.

Al secondo posto si situa la difficile frequenza degli stessi alla Dad, unitamente all'insufficienza di device tecnologici e informatici, sia considerando il personale docente che gli studenti stessi. Come ci si attendeva, la transizione alla didattica a distanza ha costituito un nodo spesso problematico, e risolto solo in parte, sia per il maggior numero di dirigenti donne che dirigenti uomini. Le considerazioni, a questo proposito, mettono in luce come questo cambiamento sia stato sfidante, sia dal punto di vista tecnico che psicologico ed emotivo. Diversi dirigenti affermano di aver attuato interventi strutturali e investito in corsi di formazione per il personale. Come afferma la letteratura, ancora oggi il personale scolastico difficilmente possiede sufficienti competenze nell'utilizzo della tecnologia (Fawns, Jones, & Aitken, 2020). Inoltre, le diseguaglianze socio-economiche tra gli alunni sono si sono maggiormente acuite. Gli insegnanti affermano che la scuola a distanza si è impegnata per farsi inclusiva. Tuttavia, non nella totalità dei casi è stato possibile garantire a tutti gli studenti i un equo accesso al diritto di istruzione. Molti istituti hanno, comunque, reso disponibili dispositivi in comodato d'uso gratuito agli studenti bisognosi, utilizzando talvolta anche fondi speciali per l'emergenza. In molti casi le piattaforme sono state utilizzate proficuamente, in alcuni casi anche impiegandole in ambiti insperati prima dell'arrivo della pandemia. Ad esempio, per permettere la partecipazione dei ragazzi costretti a casa per motivi di salute non legati al Covid alle lezioni. Dalle risposte si evince che molti paradigmi obsoleti sono stati abbattuti.

Tuttavia, la didattica a distanza, esaminando le parole dei dirigenti, rimane uno strumento complementare, che non può sostituire, ma essere di supporto alla didattica in presenza. Indubbiamente il digitale plasma il modus cognitivo degli studenti, e modifica, perlopiù positivamente, la pratica didattica e l'organizzazione scolastica. Ad ogni modo, molti degli intervistati considerano che esso, da solo, non può assolvere alla missione formativa

scolastica, in quanto gli alunni apprendono principalmente attraverso le emozioni vissute e il contatto in presenza a scuola, e l'equilibrio tra il lato digitale e tecnologico e l'aspetto pedagogico è instabile, come afferma anche Hargreaveas (2020).

L'ultima sezione del questionario concerne le percezioni dei rispondenti. Nel dettaglio, si è voluto investigare le valutazioni dei dirigenti circa la propria efficacia gestionale nel contesto di emergenza. La risposta prevalente di entrambi i generi attesta la percezione di gestione come abbastanza efficace. Quando lo stesso quesito viene posto al personale decente, si osserva che la risposta più diffusa eleva la percezione di gestione come completamente efficace, sia nel caso la dirigente sia donna, sia uomo. Al livello più elevato si situa anche la loro soddisfazione per la gestione della situazione emergenziale da parte dei dirigenti. Si può quindi constatare che i docenti abbiano trovato nei loro superiori leader validi e all'altezza delle sfide poste dal contesto.

Inoltre, essi, nella maggior parte dei casi, ritengono che la gestione dell'emergenza abbia generato abbastanza cambiamenti nel modo di gestire la scuola. Questa è la risposta più diffusa anche da parte delle dirigenti donne; i dirigenti uomini si discostano di poco: in prevalenza essi ritengono che le loro modalità gestionali sia stato modificate completamente dal contesto pandemico di pericolo. Da questo si può evincere che un leader posto in una situazione emergenziale sia spesso costretto a rivalutare il proprio modo di condurre e di interfacciarsi con i subordinati. Un buon leader è in grado di rendersi flessibile e adattarsi ad un contesto continuamente mutevole, per captare i diversi punti di vista e fornire la risposta più conveniente per quel momento.

Si è voluto in seguito esaminare quali fossero i momenti ritenuti di maggiore e minore efficacia nella gestione della scuola. Dalle risposte emerge una visione del futuro fondamentalmente ottimista e fiduciosa. Molti sostengono che l'emergenza da Covid-19 ha determinato la necessità, tanto in sé stessi, quanto nei docenti e studenti di acquisire competenze indubbiamente utili per il futuro. È condivisa, inoltre, la speranza, che la situazione permetta di affrontare questioni critiche per la scuola e sulle quali lo Stato è mai intervenuto concretamente.

È curioso notare che il maggior numero di dirigenti donne ritiene che l'inizio dell'anno scolastico sia stato sia stato il periodo in cui, più di tutti, le loro modalità gestionali si siano rivelate da una parte più positive, e da una parte più negative per gli effetti. Si rileva che vi sia stato il tempo di predisposizione di un impianto organizzativo funzionale e

rispondente ai bisogni degli studenti e, nello stesso tempo, di garanzia della tutela della salute. Inoltre, alcuni docenti si dicono soddisfatti per essere stati in grado di anticipare modalità operative che poi si sono dimostrate utili e in linea con il dettame normativo. Allo stesso modo, agli inizi dell'A.S. 2020/2021 la gestione è stata difficoltosa in quanto, si evince, non vi era pieno accordo con l'ULSS nella gestione dei casi. Spesso il leader deve interfacciarsi con situazioni in cui imprevedibilità e pressioni lo pongono in condizione di operare in uno stato di vulnerabilità e incertezza (Sergiovanni, 2011). Nonostante il contesto pandemico di sfida, i dirigenti appaiono essere stati in grado di ben governare la situazione mutevole e imprevedibile.

Dall'altra parte, la prevalenza dei dirigenti uomini indica la gestione della valutazione degli studenti come momento di maggiore efficacia, e trova più difficile essere in grado di individuare un momento in cui abbia percepito di aver gestito in modo non ottimale, per gli esiti avuti. Ciò conduce a riflettere sul fatto che i leader uomini sembrano essere più restii a riconoscere i momenti in cui il loro operato non sia stato efficace, o all'altezza delle proprie aspettative. Questo appare in sintonia con la letteratura, in quanto le donne tendono a interrogarsi più frequentemente sul loro operato, mentre gli uomini si convincono più facilmente del proprio successo (Romano & Bonetti, 2014).

Da questo lato, i docenti riescono difficilmente a identificare una situazione o periodo in cui il loro superiore sia stato particolarmente di successo o di insuccesso. Tuttavia, i subordinati aventi una dirigente donna affermano, più spesso rispetto alla controparte, che la gestione delle dirigenti sia stata sempre efficace, in particolare nella gestione dei casi positivi Covid, durante il secondo lockdown. Gli stessi, in prevalenza, affermano che il momento di maggiore inefficacia delle donne dirigenti è avvenuto durante il primo lockdown per incertezza gestionale. Le restanti risposte sono quasi del tutto equamente suddivise in molteplici considerazioni sopra riportate.

La ricerca realizzata consente, quindi, di rispondere all'obiettivo di ricerca. L'analisi delle risposte permette di esplorare le caratteristiche degli stili di leadership adottati dalle dirigenti e dai dirigenti nella gestione dell'emergenza da Covid-19 nei contesti scolastici. I dati rilevati permettono di rispondere alla prima domanda di ricerca e tendono perlopiù a identificare i dirigenti, donne e uomini, come *relationship-oriented*, quindi focalizzati sugli aspetti emotivi, relazionali, psicologici. In casi molto limitati, sono proprio le donne ad essere descritte, maggiormente rispetto alla controparte, con caratteristiche che

afferiscono a una visione della leadership tipicamente maschile, ovvero *task-oriented*. Inoltre, le caratteristiche con cui i dirigenti, uomini e donne si connotano e vengono connotati, sono in prevalenza di tipo *communal*. Qualità, queste, che gli stereotipi associano tipicamente al genere femminile. Inoltre, si può affermare, come rinviene Goleman (1998), che non si registrano differenze significative tra i leader uomini e donne in termini di intelligenza emotiva.

Entrambe le controparti appaiono dar importanza, in maggior misura, alla cooperazione e a qualità come la condivisione di risorse, informazioni, ed emozioni, e ad assetti aperti e inclusivi, ecologici, predisponendosi, inoltre, verso condotte affini allo stile trasformazionale. Infatti, si registra una forte attenzione alla motivazione e al benessere dei follower, oltre ad orientamento maggiormente democratico. I dirigenti di entrambe le controparti tendono a presentarsi come particolarmente orientati alla relazione, egualitaria, ai bisogni delle persone e alla promozione di coesione.

Se gli studi sulla leadership in un'ottica di genere appaiono evidenziare uomini e donne leader connotati da caratteristiche stereotipiche, in molti casi in antitesi, nel contesto scolastico emergenziale non è possibile individuare stili differenti in base al genere tra i dirigenti scolastici, analizzando le risposte fornite. Non si rinviene, infatti, una differenza di condotta dicotomica tra i due generi.

I dati ottenuti consentono di rispondere anche alla seconda domanda di ricerca, la quale mira a individuare un eventuale relazione tra la variabile di genere della leadership scolastica e i livelli di efficacia nella gestione della situazione emergenziale. Per rispondere alle dinamiche mutevoli e di incertezza in atto, lo stile di leadership democratico, partecipativo, che investe nei singoli e comunica costantemente con essi, appare essere di successo nell'orientare gli istituti verso una condizione equilibrata positiva. In questa situazione, sembrano essere infatti preferiti stili di leadership tipicamente descritti come femminili (Rink, Stoker, & Peters, 2016). La leadership distribuita si pone come risposta predefinita, richiedendo alle figure dirigenziali di costruire rete in ogni livello e ogni istante e di esplicitare fiducia nelle competenze individuali e di gruppo (Shepherd-Jones & Salisbury Glennon, 2018), bilanciando una condotta di tipo strategico e operativo, con un impegno morale e una visione condivisa (Netolicky, 2020), unita al supporto reciproco, e all'impegno collaborativo. Tuttavia, non essendo possibile affermare una chiara distinzione tra gli stili di leadership maschili e

femminili all'interno della ricerca, è possibile stabilire che non vi è una correlazione tra il genere del leader e la sua efficacia di gestione, in quanto i dati esaminati permettono di affermare che vi sia un livello elevato di efficacia in termini di esiti, tanto nei dirigenti uomini, quanto nelle dirigenti donne, anche esaminando le risposte ottenute dal personale docente. Le donne dirigenti possono essere riconosciute leader di successo tanto quanto gli uomini. È possibile stabilire che in ambito scolastico le donne dirigenti e gli uomini dirigenti, adottando uno stile di leadership tipicamente e stereotipicamente femminile, hanno ugualmente ben gestito la situazione emergenziale.

CONCLUSIONI

La ricerca nasce dalla curiosità e dal desiderio di comprendere se in questo nuovo contesto scolastico, in cui ci ha introdotti l'emergenza da Covid-19, sia emerso uno stile di leadership più efficace rispetto ad un altro, come si è rinvenuto in ambito politico nazionale. Nello specifico, si è inteso esaminare se le donne dirigenti, esercitando uno stile di leadership tipicamente femminile, abbiano meglio gestito la situazione rispetto ai dirigenti uomini all'interno degli istituti.

Elemento motivante l'indagine è stato anche l'oggettivo numero limitato di testi e ricerche a riguardo, essendo un tema ancora attuale e parzialmente esplorato.

La ricerca ha permesso di conoscere le caratteristiche della leadership dei/delle dirigenti nell'ambito della gestione dell'emergenza da Covid-19 nel contesto scolastico e a livello generale l'indagine consente di affermare che i dirigenti donne e i dirigenti uomini non differiscono negli stili di leadership utilizzati nella gestione dell'emergenza.

Emerge che in ambito scolastico le figure dirigenziali hanno affrontato l'emergenza senza disporre di chiare direttive e protocolli di riferimento, e in mancanza di un adeguato momento di preparazione, anche per un progressivo miglioramento delle modalità di riflessione e azione. Pertanto, i dirigenti e le dirigenti hanno dovuto disporre accomodamenti e decisioni improvvisate, talvolta istintive.

Al fine di difendere il concetto di scuola come comunità educante (Valenzano, 2020) le figure dirigenziali di entrambe le controparti hanno dimostrato di saper intessere interazioni di prossimità empatica, connotate generalmente dal dialogo costante, dalla comprensione e dall'ascolto, con tutti gli attori in gioco. Mantenere attive e proficue le relazioni è stato essenziale. L'apertura di più modalità comunicative anche con gli studenti e le famiglie è stato nevralgico, come il favorire un impegno sinergico con i vari dipartimenti e i consigli di classe.

In questo processo, centrale è risultato essere l'impegno delle figure docenti nel definire e valutare le risorse, le criticità, le competenze per fronteggiare la situazione. L'assunzione di una leadership diffusa, maggiormente interattiva con la docenza, e democratica, che offre alla stessa partecipazione e responsabilità, ha consentito alle figure dirigenziali di favorire interscambi e interazioni fondate sulla coerenza e sulla collegialità, permettendo l'implementazione di un progetto strategico-operativo in cui gli attori hanno potuto riconoscersi e contribuire in modo coeso.

Si delinea una leadership definibile come condivisa, distribuita, partecipata, flessibile, cooperativa e collaborativa, motivante, focalizzata sull'apertura e la condivisione di informazioni, e attenta al sostegno e alla cura dei docenti affinché possano riprendere fiducia in se stessi, lavorando su empowerment e agency, per contribuire efficacemente, oltre a far fronte ai nodi problematici favoriti dall'epidemia.

Le figure dirigenziali di entrambi i generi dimostrano riporre attenzione nell'investire sull'acquisizione di competenze aggiornate in tutto il personale docente, per soddisfare poi anche le necessità e i bisogni degli studenti.

Le qualità descritte come tipicamente caratterizzanti la leadership femminile si pongono come modalità essenziali di azione per i leader sia maschili che femminili, e consentono un'efficace gestione della situazione, oltre a rendere soddisfacente le relazioni leader-subordinato/gruppo di lavoro. L'apertura, la disponibilità, la vicinanza del dirigente permettono al docente di sentirsi interconnesso e emotivamente collegato, quindi riconosciuto e sostenuto in ogni momento.

È la controparte maschile ad affermare di aver attuato dei cambiamenti durevoli del proprio stile secondo queste modalità, proprio grazie alla situazione emergenziale.

Le esperienze e i pensieri dei/delle dirigenti rivelano l'esercizio di una leadership educativa proattiva che mantiene saldi diversi sistemi dimensionali (Bronfenbrenner 1979), concernenti i singoli, l'ambiente sociale e culturale degli istituti, insieme a quelli centrali, scolastici, più ampi, dei governi periferici.

Adottando una leadership connotata da tali caratteristiche è stato possibile per i/le dirigenti individuare soluzioni innovative e nuove progettualità facendo proprio un atteggiamento costantemente riflessivo e di messa in discussione per visualizzare con determinazione scenari positivi e sempre nuove possibilità di riconfigurazione.

Emerge, pertanto, che non esiste una relazione di interdipendenza tra la variabile di genere della leadership scolastica e i livelli di efficacia nella gestione della situazione emergenziale da Covid-19.

Non può essere rinvenuta, quindi, in ambito scolastico, l'affermazione secondo cui le donne leader hanno meglio gestito la situazione emergenziale rispetto alla controparte maschile.

Esaminando sia le risposte dei/delle dirigenti, che dei docenti, si rinviene che le figure dirigenziali di entrambi i generi, adottando uno stile di leadership dalle caratteristiche tipicamente femminili, hanno garantito una gestione efficace dell'emergenza epidemiologica.

Si ritiene necessario mettere in luce alcuni limiti che hanno caratterizzato l'attuazione della ricerca. In primo luogo, il numero delle figure dirigenziali che si sono rese disponibili alla ricerca è stato inferiore alle aspettative. Aspetto, questo, comprensibile, data la situazione ancora instabile e le innumerevoli difficoltà quotidiane legate al Covid-19, le quali rendono difficile il potersi dedicare liberamente a questioni al di fuori dell'ambito strettamente lavorativo. Tuttavia, la risposta di partecipazione dei docenti contattati è stata superiore alle aspettative.

Inoltre, il campione dei partecipanti alla ricerca non è rappresentativo della popolazione italiana dei/delle dirigenti e dei docenti in quanto gli intervistati svolgono la loro professione nella Regione Veneto, e in secondo luogo perché il numero di docenti non è proporzionato per quanto concerne il genere dei/delle dirigenti a cui si riferiscono.

La presente ricerca non intende essere esaustiva per il tema in oggetto, essendo attuale e in via di ridefinizione continua.

Lo studio vuole costituire una base di partenza per quanto riguarda percorsi di ricerca futuri, anche in prospettiva di abbattimento degli stereotipi di genere concernenti le posizioni di leadership. Nello specifico, le percezioni e osservazioni degli intervistati suggeriscono l'indagine sull'esistenza di differenze a livello di leadership della dirigenza, tra i due generi, in ambiti al di fuori di quello scolastico, come quello strettamente aziendale. Inoltre, sarebbe interessante esaminare le questioni indagate una volta che l'emergenza sarà davvero conclusa, per esplorare le eventuali migliorie apportate e per analizzare i risultati raggiunti a lungo termine, anche includendo il punto di vista degli studenti e delle relative famiglie.

La ricerca ha permesso di evidenziare e riscoprire il ruolo nevralgico svolto dalla dirigenza nel gestire gli aspetti educativi, didattici e organizzativi della scuola, dimostrando le molteplici responsabilità attinenti a tale profilo professionale, che si nutrono delle qualità della leadership al femminile, mettendo in luce che donne leader, al pari dei leader uomini, possono essere portatrici di valore e garanti della stabilità positiva.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence. Outcome relationships. *Journal of Psychology*, 134, 169–184. <https://doi.org/10.1080/00223980009600860>

Acar, F. P., & Sümer, H. C. (2018). Another test of gender differences in assignments to precarious leadership positions: Examining the moderating role of ambivalent sexism. *Applied Psychology: An International Review*, 67(3), 498–522. <https://doi.org/10.1111/apps.12142>

Adinolfi, P. (2003). *Teorie della leadership. Management e organizzazione aziendale*. Roma: Aracne Editrice.

Albarea, R. (2013). Saperi esperienziali e leadership sostenibile nell'educazione degli adulti. Riflessioni pedagogiche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 161-186. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-alba>

Alghamdi, M. G., Topp, R., & Alyami, M. S. (2017). The effect of gender on transformational leadership and job satisfaction among Saudi nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 74(1), 119-127. <https://doi.org/10.1111/jan.13385>

Alvesson, M., & Billing, Y. D. (2009). *Understanding gender and organizations*. London: SAGE.

Anand, S., Vidyarthi, P. R., & Park, H. S. (2016). LMX differentiation: Understanding relational leadership at individual and group levels. In T. N. Bauer & B. Erdogan (Eds.), *The Oxford handbook of leader-member exchange* (pp. 263–291). New York: Oxford University Press.

Anderson, A. J., Ahmad, A. S., King, E. B., Lindsey, A. P., Feyre, R. P., Ragone, S., & Kim, S. (2015). The effectiveness of three strategies to reduce the influence of bias in evaluations of female leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(9), 522-539. <https://doi.org/10.1111/jasp.12317>

Andriolo, M., & Viassone, M. (2016). *Donne e management: una questione di opportunità*. Milano: Franco Angeli Editore.

Anolli, L. (2002). Inquadramento storico e teorico sulla comunicazione. In L. Anolli (A cura di), *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.

Antal, A. B., & Izraeli, D. N. (1993). A global comparison of women in management: Women managers in their homelands and as expatriates. In E. A. Fagenson (Ed.), *Women and work: A research and policy series*, (pp. 52–96). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Anthony, A. B. (2011). Activity theory as a framework for investigating district-classroom system interactions and their influences on technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(4), 335–356.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782594>

Aries, E. (2006). Reliance on white middle-class participants. In K. Dindia & D. J. Canary (Eds.), *Sex Differences and Similarities in Communication* (pp. 19-34). New York, NY: Taylor & Francis Group.

Atwater, L., & Carmeli, A. (2009). Leader–member exchange, feelings of energy, and involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 264-275.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.07.009>

Avolio, B. J., & Gibbons, T. C. (1988). Developing transformational leaders: A life span approach. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 276-308). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Avon, A. (2012). *I rapporti con il territorio*. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche* (pp. 203-246). Napoli: Tecnodid.

Ayman, R., Korabik, K., & Morris, S. (2009). Is Transformational Leadership Always Perceived as Effective? Male Subordinates Devaluation of Female Transformational

Leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(4), 852-879.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00463.x>

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), pp. 381-390.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>

Badura, K. L., Grijalva, E., Newman, D. A., Yan, T. T., Jeon, G. (2018). Gender and leadership emergence: A meta-analysis and explanatory model. *Personnel Psychology*, 71, 335– 367. <https://doi.org/10.1111/peps.12266>

Baker, J. P., & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison to potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion*, 21, 95–118.
<https://doi.org/10.1080/02699930600562276>

Baker, S. D. (2007). Followership: The Theoretical Foundation of a Contemporary Construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 50-60.
<https://doi.org/10.1177/0002831207304343>

Bali, S., Dhatt, R., Lal, A., Jama, A., Van Daalen, K., Sridhar, D. (2020). Gender and COVID-19 Working Group, & Women in Global Health, and Gender and COVID-19 Working Group. Off the back burner: diverse and gender-inclusive decision-making for COVID-19 response and recovery. *BMJ global health*, 5(5).
<https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002595>

Barbuto, J., & Burbach, M. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 51–64. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.51-64>

Barlings, J., Slater, F., & Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 20(3), 157–161. <https://doi.org/10.1108/01437730010325040>

Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Barrett, L. F., & Bliss-Moreau, E. (2009). She's emotional. He's having a bad day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion, 9*(5), 827–836. <https://doi.org/10.1037/a0016821>
- Bartle, E. E., Couchonnal, G., Canda, E. R., & Staker, M. D. (2002). Empowerment as a dynamically developing concept for practice: Lessons learned from organizational ethnography. *Social Work, 47*, 32–43. <https://doi.org/10.1093/sw/47.1.32>
- Bartunek, J. M., Walsh, K., & Lacey, C. A. (2000). Dynamics and dilemmas of women leading women. *Organization Science, 11*, 589–610. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.6.589.12531>
- Barzanò, G. (2007). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Barzanò, G. (2011). La leadership educativa tra le culture. In G. Domenici e G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 69-94). Roma: Armando.
- Barzanò, G., (2009). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive del dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership. Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training, 14*(5). <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set*. Redwood City, CA: Mindgarden.

- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bataille, G. M., & Cordova, D. I. (2014). *Managing the Unthinkable: Crisis Preparation and Response for Campus Leaders*. Sterling, VA: Stylus.
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Literacy leadership: The importance of soft skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 412–415. <https://doi.org/10.1002/trtr.1755>
- Battistelli, F. (2002). *La cultura delle amministrazioni pubbliche fra retorica e innovazione*. Milano: Angeli.
- Beabout, B. R. (2010). Leadership for change in the educational wild west of post-Katrina New Orleans. *Journal of Educational Change*, 11(4), 403–424. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-010-9136-8>
- Bear, S., Rahman, N. & Post, C. (2010). The Impact of Board Diversity and Gender Composition on Corporate Social Responsibility and Firm Reputation. *J Bus Ethics*, 97, 207–221. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0505-2>
- Benadusi, L., & Serpieri, R. (2000). La scuola dell'autonomia: problemi di organizzazione e di valutazione. In L. Benadusi & R. Serpieri (A cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia* (pp.11-36). Roma: Carocci.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader by Warren Bennis*. New York: Addison-Wesley.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2003). *Leaders-strategies for taking charge*. New York: HarperCollins Publishers.
- Besozzi, E. (2006). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Biggiero, L. (2000). Il sistema scolastico italiano: un approccio post-fordista. In L. Benadusi & R. Serpieri (A cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia* (pp.157-196). Roma: Carocci.

Bilimoria, D. (2006). The relationship between women corporate directors and women corporate officers. *Journal of Managerial Issues*, 18, 47–61. Consultato da https://www.jstor.org/stable/40604524?seq1#metadata_info_tab_contents

Bingham, W. (1927). *The psychological foundations of management*. New York: Shaw.

Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.

Blackmore, J. (1989). *Educational Leadership: A Feminist Critique and Reconstruction*. London: The Falmer Press.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Bloom B. S. (1956). Tassonomia degli obiettivi educativi, Area Cognitiva. Teramo: Giunti & Lisciani Editori.

Blumen, J. (1992). Connective leadership: Female leadership styles in the 21st-century workplace. *Sociological Perspectives*, 35(1), 183–203. <https://doi.org/10.2307/1389374>

Blumenstyk, G. (2014). *American Higher Education in Crisis? What Everyone Needs to Know*. New York, NY: Oxford University Press.

Bodega, D. (2002). *Le forme della leadership*. Segrate: Rizzoli Etas.

Bolam, R. (2003). Models of Leadership Development. In M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*. London: SAGE.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <https://doiorg.uproxy.library.dc-uoit.ca/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

Bolman, L., & Deal, T. (2013). *Reframing organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Breitkopf, M. (2018). But this is how we have always done it: Overcoming resistance to change in the quest to support distance learners. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 12(3-4), 148–164. <https://doi.org/10.1080/1533290x.2018.1498627>
- Brescoll, V. L., & Uhlmann, E. L. (2008). Can an angry woman get ahead? Status conferral, gender, and expression of emotion in the workplace. *Psychological Science*, 19(3), 268–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02079.x>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Bryant, F. B., & Verhoff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burgess, D., & Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5(3), 665–692. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.5.3.665>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Byron, K., & Khazanchi, S. (2012). Rewards and creative performance: A meta-analytic test of theoretically derived hypotheses. *Psychological Bulletin*, 138, 809–830. <https://doi.org/10.1037/a0027652>
- Byron, K., Khazanchi, S., & Nazarian, D. (2010). The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models. *Journal of Applied Psychology*, 95, 201–212. <https://doi.org/10.1037/a0017868>

Callahan, C., & Grunberg, N. (2016). Military Medical Leadership. In E.B. Schoomaker, & Smith, D.C (Eds.), *Fundamentals of Military Medical Practice* (pp. 693–710). Washington, DC: Borden Institute Higher Education.

Calvani, A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence based education e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 77-99. Consultato da <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/481>

Cameron, D. (2007). *The Myth of Mars and Venus*. USA: Oxford University Press.

Campione, V. (2011). Dirigenza e nuovo sistema educativo. In M. Castoldi e M. Pavone (a cura di), *A scuola di dirigenza* (pp. 25-34). Brescia: La Scuola.

Cancedda, A. (2001). Employment in Household Services. *European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Carlini, A. (2012), Strategie di direzione. In M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche* (pp. 521-570). Napoli: Tecnodid.

Carlyle, T. (1888). *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. New York: Frederick A. Stokes Company.

Carnoy, M. (2003). Globalization and educational reform: What planners need to know. In N. P. Stromquist, & K. Monkan (Eds.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Oxford: Rowman & Littlefield.

Carter, D. A., D'Souza, F., Simkins, B. J., & Simpson, W. G. (2010). The gender and ethnic diversity of U.S. boards and board committees and firm financial performance. *Corporate Governance*, 18, 396–414. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8683.2010.00809.x>

Castoldi, M. (2007). Progetti di miglioramento. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid.

Cavalli, L. (1996). Leadership. In *Enciclopedia delle scienze sociali*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Roma.

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology*, 114(4), 924-976. Consultato da <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/595942>

Charness, G., & Gneezy, U. (2012). Strong Evidence for Gender Differences in Risk Taking. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.007>

Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Chemers, M. M., & Murphy, S. E. (1995). Leadership and diversity in groups and organizations. In M. M. Chemers, S. Oskamp, & M. A. Costanzo (Eds.), *Diversity in organizations: New perspectives for a changing workplace* (pp. 157–188). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213. <https://doi.org/10.1108/09684880310501386>

Chisholm-Burns, M. A., Spivey, C. A., Hagemann, T., & Josephson, M. A. (2017). Women in leadership and the bewildering glass ceiling. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 74(5), 312–324. Consultato da https://www.researchgate.net/publication/312972944_Women_in_leadership_and_the_bewildering_glass_ceiling

Christensen, L., Mackey, A., & Whetten, D. (2014). Taking Responsibility For Corporate Social Responsibility: The Role Of Leaders In Creating, Implementing, Sustaining, Or Avoiding Socially Responsible Firm Behaviors. *Academy Of Management Perspectives*, 28(2), 164-178. Consultato da <http://www.jstor.org/stable/43822048>

Chrobot-Mason, D., Hoobler, J. M., & Burno, J. (2019). Lean in versus the literature: An evidence-based examination. *The Academy of Management Perspectives*, 33, 110–130. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0156>

Chua, Y. P., & Chua, Y. P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. *Computers & Education*, 109, 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.012>

Chusmir, L. H., & Parker, B. (1991). Gender and situational differences in managers' values: A look at work and home lives. *Journal of Business Research*, 23(4), 325–335. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(91\)90018-S](https://doi.org/10.1016/0148-2963(91)90018-S)

Cliff, J., Langton, N., & Aldrich, H. (2005). Walking the talk? Gendered rhetoric vs. action in small firms. *Organization Studies*, 26(1), 63–91. <https://doi.org/10.1177/0170840605046490>

Conger J. A., & Kanungo RA (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.

Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences: gender, status, and emerging career aspirations. *American Sociological Review*, 69(1), 93-113. <https://doi.org/10.1177/000312240406900106>

Correll, S. J., & Simard, C. (2016). Research: Vague feedback is holding women back. *Harvard Business Review*. Consultato da <https://hbr.org/2016/04/research-vague-feedback-is-holding-women-back>

Coscieme, L., Fioramonti, L. F., Mortensen, K. E., Pickett, I., Kubiszewski, H., Lovins, J., McGlade, I., Ragnarsdóttir, K. V. Roberts, D. Costanza, R. De Vogli, D. V. e Wilkinson, R. (2020). Women in Power: Female Leadership and Public Health Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.07.13.20152397>

Court, M. (2005). Negotiating and reconstructing gendered leadership discourses. In J. Collard, & C. Reynolds (Eds.), *Leadership, Gender and Culture in Education: Male and Female Perspectives* (pp.3–17). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9001-y>

Covey, S. (1992). *Principle centered leadership*. New York: Fireside

Covey, S. (2004). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. New York: Free Press.

Crosan, R., & Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 448-474. Consultato da <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.47.2.448>

Cubero, C. G. (2007). Situational leadership and persons with disabilities. *Work*, 29(4), 351-356. Consultato da <http://ezproxy.library.capella.edu/login?url=http://search.ebscohost.com.library.capella.edu/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=27621294&site=ehost-live&scope=site>

Daft, R. L. (1999). *Leadership. Theory and practise*. Orlando, FL: The Dryden Press.

Dansereau, F., Graen, G., Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 13, 46-78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)

Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London, UK: Routledge.

Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. Los Angeles: Sage.

Dello Preite, F. (2016). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.

Diehl, A. B., & Dzubinski, L. M. (2016). Making the Invisible Visible: A Cross-Sector Analysis of Gender-Based Leadership Barriers. *Human Resource Development Quarterly*, 27(2), 181-206. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21248>

Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 147- 167. Consultato da <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/105/81>

Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic: An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID19 School Closures. Consultato da https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.

Duehr, E. E., & Bono, J. E. (2006). Men, women, and managers: Are stereotypes finally changing? *Personnel Psychology*, 59(4), 815–846. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00055.x>

Durik, A. M., Hyde, J. S., Marks, A. C., Roy, A. L., Anaya, D., & Schultz, G. (2006). Ethnicity and gender stereotypes of emotion. *Sex Roles*, 54(7-8), 429–445. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9020-4>

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. Consultato da https://www.women-unlimited.com/wp-content/uploads/prejudice_against_women.pdf

Eagly, A. H. & Diekmann, A. B. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. *On the Nature of Prejudice*, 17-35. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch2>

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Eagly, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The leadership quarterly*, 14(6), 807-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Leadership for the common good. Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Eagly, A. H., & Heilman, M. E. (2016). Gender and leadership: Introduction to the special issue. *Leadership Quarterly*, 27(3), 349-353. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.04.002>

Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>

Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>

Eagly, A. H., & Kite, M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.451>

Eagly, A. H., & Wood, W. (1991). Explaining Sex Differences in Social Behavior: A Meta-Analytic Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), 306–315. <https://doi.org/10.1177/0146167291173011>

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 458–476). Newbury Park, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569–591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>

- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *117*, 125–145. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.125>
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *111*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.3>
- Earley, P. (2003). Leaders or Followers? Governing Bodies and their Role in School Leadership. *Educational Management & Administration*, *31*(4), 353–367. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314002>
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: SAGE.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento*. Teramo: Lisciani.
- Else-Quest, N. M., Higgins, A., Allison, C., & Morton, L. C. (2012). Gender differences in self-conscious emotional experience: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(5), 947–981. <http://dx.doi.org/10.1037/A0027930>.
- Falcinelli, F. (2007). *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*. Perugia: Morlacchi.
- Farina, A. (2010). *Gestione delle risorse umane*. Roma: Anicia.
- Farley, J. (2005). *Leadership in agile projects — what makes for success*. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Fawns, T., Jones, D., & Aitken, G. (2020). Challenging assumptions about “moving online” in response to COVID-19, and some practical advice. *MedEdPublish*, *9*(1). <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000083.1>
- Festuccia, F. (2013). *L'altra metà del CdA. Sfide e successi di donne manager in Italia*. Roma: Luiss University Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fink, S. (2002). *Crisis Management: Planning for the Inevitable*. Lincoln, NE: iUniverse Inc.

Fletcher, J. K. (2004). The paradox of postheroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 647–661. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.07.004>

Fletcher, J. K. (2007). Leadership, Power, and Positive Relationships. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *LEA's organization and management series. Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 347–371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Foschi, M. (2000). Double standards for competence: theory and research. *Annual Review of Sociology*, 26 (1), 21-4. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.21>

Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427–434. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.427>

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986561>

Garcia, H. F. (2006). Effective leadership response to crisis. *Strategy & Leadership*, 34(1), 4-10. <https://doi.org/10.1108/10878570610637849>

Garikipati, S. & Kambhampati, U. (2020). Leading the Fight Against the Pandemic: Does Gender ‘Really’ Matter? *Feminist Economics*, 27 (1-2), 401-418. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3617953>

Gelli, B., (2009). *Psicologia delle differenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1041. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>

Ghiselli, E. E. (1963). Intelligence and Managerial Success. *Psychological Reports*, 12(3), 898–898. <https://doi.org/10.2466/pr0.1963.12.3.898>

Ghislieri, C., & Quaglino, G. P., (2009). La Leadership. In P. Argentero, C. G. Cortese, & C. Piccardo (A cura di), *Manuale di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gigliotti, R. A. (2020). *Crisis Leadership in Higher Education: Theory and Practice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Glynn, M. A., & DeJordy, R. (2010). Leadership through an organizational behavior lens: A look at the last half-century of research. In N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership and practice* (pp. 119-158). Boston, MA: Harvard Business Press.

Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76, 93–104. Consultato da <http://jbedwardsandassociates.com/wp-content/uploads/2015/12/HBR-What-makes-a-great-leader-D.-Goleman.pdf>

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. In C. Sugrue (Ed.), *The Future of Educational Change*. Oxon: Routledge.

Graen, G. B., Hui, C., & Taylor, E. (2006). Experience-based learning about LMX leadership and fairness in project teams: A dyadic directional approach. *Academy of Management Learning and Education*, 5, 448–460. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.23473205>

Graen, G. B., Uhl-Bien, M. (1991). The Transformation of Professionals into Self-Managing and Partially Self-Designing Contributions: Toward a Theory of Leader-Making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 33-48. Consultato da <https://core.ac.uk/download/pdf/17230656.pdf>

Graen, G.B., Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years:

Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)

Graves, L. M., Luciano, M. M. (2013). Self-determination at work: Understanding the role of leader-member exchange. *Motiv Emot*, 37, 518–536.
<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9336-z>

Griffin, R.W., & Moorhead, G. (2007). *Organizational behavior: managing people and organizations* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Guasti, L. (2007). Standards di contenuto e di prestazione. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid.

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School. *Leadership from the International Successful School Principal Project Societies*, 5(1), 136-150. Consultato da https://www.researchgate.net/publication/276713814_A_Model_of_Successful_School_Leadership_from_the_International_Successful_School_Principalship_Project

Gurr, D. (2020). Educational Leadership and the Pandemic. *Academia Letters*, 29.
<https://doi.org/10.20935/AL29>

Haake, U. (2017). Conditions for gender equality in police leadership – making way for senior police women. *Police Practice and Research*, 19(3), 241-252.
<https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1300772>

Hackman, J. R., & Wageman, R. (2007). Asking the right questions about leadership: Discussion and conclusions. *American Psychologist*, 62(1), 43–47.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.43>

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244793>

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadow. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Hargreaves, A., Wangia, S. and O'Connor, M. (2019). Flipping their lids: teachers' wellbeing in crisis. In D. M. Netolicky, J. Andrews, & C. Paterson (Eds.), *Flip the System Australia: What Matters in Education* (pp. 93-104). Abingdon, OX: Routledge.

Harlan, S. L., & O'Farrel, L. B. (1982). After the Pioneers: Prospects for Women in Nontraditional Blue-Collar Jobs. *Work and Occupations*, 9(3), 363–386. <https://doi.org/10.1177/0730888482009003006>

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>

Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2000). Effective Leadership: Challenging the Orthodoxy. *Management in Education*, 14(1), 9–10. <https://doi.org/10.1177/089202060001400105>

Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1069072706298011>

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229–244. <https://doi.org/10.1177/1741143205051055>

Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>

- Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D., & Tamkins, M. M. (2004). Penalties for Success: Reactions to Women Who Succeed at Male Gender-Typed Tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 416–427. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.416>
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: women's ways of leadership*. New York, N.Y: Doubleday Currency.
- Helgesen, S. (1995). The web of inclusion. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 11(1), 165-167. <https://doi.org/10.1080/1937156X.1996.11949405>
- Helms, P. (2012). Effective Leadership: Perceptions of Principles and the Teachers They Lead. *Education Dissertations and Projects*, 56. Consultato da <https://eric.ed.gov/?id=ED558230>
- Hemphill, J. K. (1949). *Situational factors in leadership*. Columbus: Ohio State University.
- Henkel, T. G., Marion, J. W., & Bourdeau, D. T. (2019). Project Manager Leadership Behavior: Task-Oriented Versus Relationship-Oriented. *Journal of Leadership Education*, 18(2). <https://doi.org/10.12806/V18/I2/R8>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Leadership situazionale*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Hesmondhalgh, D., & Baker, S. (2015). Sex, gender and work segregation in the cultural industries. *The Sociological Review*, 63, 23-36. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12238>
- Hewlett, S. A. (2002). Executive women and the myth of having it all. *Harvard business review*, 80(4), 66–125. Consultato da <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11930783/>
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.6.493>

Hollander, E. P. (1964). *Leaders, groups, and influence*. Oxford: Oxford University Press.

Hollander, E. P. (1985). Leadership and power. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 485–537). New York: Random House.

Hoobler, J. M., Masterson, C. R., Nkomo, S. M., & Michel, E. J. (2018). The business case for women leaders: Meta-analysis, research critique, and path forward. *Journal of Management*, 44, 2473–2499. <https://doi.org/10.1177/0149206316628643>

House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339. <https://doi.org/10.2307/2391905>

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Howard, A., & Bray, D. W. (1988). *Managerial lives in transition: Advancing age and changing times*. New York, NY: Guilford.

Hoyt, C. L., & Simon, S. (2016). The role of social dominance orientation and patriotism in the evaluation of racial minority and female leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(9), 518-528. <https://doi.org/10.1111/jasp.12380>

Huang, P. H. (2021). Put More Women in Charge and Other Leadership Lessons from COVID-19. *Florida International University Law Review*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3604783>

Hunt-Early, K. (2012). Falling over a glass cliff: A study of the recruitment of women to leadership roles in troubled enterprises. *Global Business and Organizational Excellence*, 31, 44–53. <https://doi.org/10.1002/joe.21441>

Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 269–277. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.269>

Jablokow, K. (2008). Developing Problem Solving Leadership: A Cognitive Approach. *International Journal of Engineering Education*, 24(5), 936-954. Consultato da https://www.researchgate.net/profile/KathrynJablokow/publication/233691102_Developing_Problem_Solving_Leadership_A_Cognitive_Approach/links/0046353b9c2ca4bd73000000/Developing-Problem-Solving-Leadership-A-Cognitive-Approach.pdf

Javidan, M., Bullough, A., & Dibble, R. (2016). Mind the gap: Gender differences in global leadership self-efficacies. *The Academy of Management Perspectives*, 30(1), 59–73. <https://doi.org/10.5465/amp.2015.0035>

Johannsen, M. (2012). *The importance of choosing the right leadership style*. Clinton: Legacy Publishing Group.

Johnson, D.W, & Johnson, R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Edizioni Erickson.

Johnson, S. K., Murphy, S. E., Zewdie, S., & Reichard, R. J. (2008). The strong, sensitive type: Effects of gender stereotypes and leadership prototypes on the evaluation of male and female leaders. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.12.002>

Jonnergård, K., Stafssudd, A., & Elg, U. (2010). Performance Evaluations as Gender Barriers in Professional Organizations: A Study of Auditing Firms. *Gender, Work & Organization*, 17, 721-747. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00488.x>

Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The Forgotten Ones? The Validity of Consideration and Initiating Structure in Leadership Research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36–51. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.36>

Judge, T., & Bono, J. (2001). Relationship of core self-evaluations traits--self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *The Journal of applied psychology*, 86(1), 80-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.

Katila, S. & Eriksson, P. (2011). He is a Firm, Strong-Minded and Empowering Leader, but is She? Gendered Positioning of Female and Male CEOs. *Gender, Work and Organization*, 20(1), 71-84. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00570.x>

Katz, D., Maccoby, N., & Morse, N. C. (1950). *Productivity, supervision, and morale in an office situation*. Michigan: Institute for Social Research.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1994). *La forza dei team*. São Paulo: Makron.

Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Consultato da https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89

Keegan, J. (2003). *La maschera del comando*. Milano: Il saggiatore.

Keller, T., & Dansereau, F. (1995). Leadership and empowerment: A social exchange perspective. *Human Relations*, 48(2), 127–146. <https://doi.org/10.1177/001872679504800202>

Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership: What It Is, How It Happens, Why It Matters*. Boston, Harvard Business Publishing.

Kessler, M. (2014). Female leaders in the 21st century in a masculine world. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*, 79(2). <https://doi.org/10.4102/koers.v79i2.2117>

Kets de Vries, M. F. R., & Miller, D. (1992). *L'organizzazione nevrotica*. Milano: Cortina.

Kharlamenkova, N. E. (2015). Sex and gender differences in representations of psychological safety. *Social Psychology and Society*, 6, 51–60. <https://doi.org/10.17759/sps>

- Kim, P. B., Lee, G., Carlson, K. D. (2010). An examination of the nature of the relationship between Leader-Member-Exchange (LMX) and turnover intent at different organizational levels. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4):591-597. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2009.10.025>
- Klatt, J., Eimler, S. C., & Krämer, N. C. (2016). Makeup your mind: The impact of styling on perceived competence and warmth of female leaders. *The Journal of Social Psychology*, 156(5), 483-497. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1129303>
- Klenke, K. (2017). Women in leadership: Contextual dynamics and boundaries. *Leadership*, 8(2), 199–202. <https://doi.org/10.1177/1742715011434762>
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), 616–642. <https://doi.org/10.1037/a0023557>
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 301–313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Korac-Kakabadse, A. (1998). Demographics and leadership philosophy: exploring gender differences. *Journal of Management Development*, 7(5), 351-388. <https://doi.org/10.1108/02621719810220225>
- Kotter, J. P. (1999). *What Leaders Really Do*. Boston: Harvard Business Review.
- Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. Boston: Harvard Business School Pub. Corp.
- Kotter, J. P. (2009). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73, 259–267. <https://doi.org/10.1109/emr.2009.5235501>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686–703. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.686>

Larsson, J., & Vinberg, S. (2010). Leadership behaviour in successful organisations: Universal or situation-dependent? *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(3), 317-334. <https://doi.org/10.1080/14783360903561779>

Law, M. (2015). Examining task and relationship-oriented leadership styles: an in-class application activity. *Journal of Academic and Business Ethics*, 10, 1-6. Consultato da <https://www.aabri.com/manuscripts/152366.pdf>

Leadership. (2006). In *Random House Webster's Unabridged Dictionary*. New York, NY: Random House.

Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario

Leithwood, K. A. & Sun, J. (2012) The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Lerner, J. S., Gonzalez, R. M., Small, D. A., & Fischhoff, B. (2003). Effects of Fear and Anger on Perceived Risks of Terrorism: A National Field Experiment. *Psychological Science*, 14(2), 144–150. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01433>

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2). doi:269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

Lewis, J., & Ostner, I. (1994). *Gender and Evolution of European Social Policies*. Bremen: University of Bremen.

Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221–234. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<221::AID-JOB36>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<221::AID-JOB36>3.0.CO;2-0)

Li, N., Liang, J., & Crant, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 395–404. <https://doi.org/10.1037/a0018079>

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.

Lin, P. L., Pham, B. T. N., Li, S. I., & Lin, P. C. (2015). Impacts of leadership styles, job satisfaction, and job characteristics on public servants' organizational commitment. *International Review of Management and Business Research*, 4(3), 3. Consultato da <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7170256&isnumber=7170133>

Lodini, E. (2011). Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un’ottica di educazione di genere. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 103-127. Consultato da <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/482>

Lord, R. G., & Mahler, K. J. (1991). *Executive leadership and information processing: Linking perceptions and organizational performance*. New York: Routledge, Chapman & Hall.

Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, *71*(3), 402–410. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.402>

Lyness, K. S., & Heilman, M. E. (2006). When fit is fundamental: Performance evaluations and promotions of upper-level female and male managers. *Journal of Applied Psychology*, *91*(4), 777–785. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.777>

MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: SAGE.

Macbeth, J. (2006). *School inspection and self evaluation*. London: Routledge.

Mano-Negrin, R., & Sheaffer, Z. (2004). Are women “cooler” than men during crises? Exploring gender differences in perceiving organisational crisis preparedness proneness. *Women in Management Review*, *19*, 109–122. <https://doi.org/10.1108/09649420410525315>

Margiotta, U. (2016). La scuola come laboratorio per la formazione dei talenti. In B. A. Escolano (a cura di), *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia* (pp. 241-255). Ferrara: Edizioni Volta la Carta.

Martini, M., & Piccardo C. (2010). Genere e organizzazione. In P. Argentero, C. Cortese, C. Piccardo (a cura di), *Psicologia delle risorse umane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Maslow, A. H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mazei, J., Hüffmeier, J., Freund, P. A., Stuhlmacher, A. F., Bilke, L., & Hertel, G. (2015). A meta-analysis on gender differences in negotiation outcomes and their moderators. *Psychological Bulletin, 141*, 85–104. <https://doi.org/10.1037/a0038184>
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology, 67*(6), 737–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.6.737>
- McKenna, E. (2000). *Business Psychology and Organizational Behaviour*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations, 11*, 143–162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
- Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin, 137*, 616–642. <https://doi.org/10.1037/a0023557>
- Mitroff, I. I. (2004). *Crisis Leadership: Planning for the Unthinkable*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Mohr, G., & Wolfram, H.-J. (2008). Leadership and effectiveness in the context of gender: The role of leaders' verbal behaviour. *British Journal of Management, 19*(1), 4–16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00521.x>
- Monasta, L. (2000). Dirigenza e formazione: un settore o due? In F. Susi (a cura di), *Il leader educativo* (pp. 93-117). Roma: Armando Editore.

Moretti, G. (2014). Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 347-368. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-more>

Morgan, G. (2015). *Images, le metafore dell'organizzazione*. Milano: Franco Angeli.

Mulac, A. Bradac, J. J., & Gibbons, P. (2001). Empirical support for the gender-as-culture hypothesis. *Human Communication Research*, 27(1), 121–152. <https://doi.org/10.1093/hcr/27.1.121>

Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership & Management*, 29(2), 181–214. <https://doi.org/10.1080/13632430902775699>

Naidu, S. S., & Laxman, K. K. (2019). Factors inhibiting teachers' embracing e-learning in secondary education: a literature review. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 124–143. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i5.947>.

Naldini, M. (2006). *Le politiche sociali in Europa*. Roma: Carocci Editore.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>

Niederle, M. & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much? *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1067-1101. Consultato da <https://web.stanford.edu/~niederle/Niederle.Vesterlund.QJE.2007.pdf>

Northouse, P. (1997). *Leadership: Theory and practice*. Beverly Hills: Sage Publications.

Northouse, P. (2013). *Leadership: Theory and practice*. New Delhi, India: Sage Publications.

Northouse, P. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.

Nye, J. (2009). *Leadership e potere*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Onesto, L., (2017). Women's Leadership Effectiveness within the Technology Industry: How Gender Roles and Emotional Intelligence Impact Followers' Evaluations. *The Chicago School of Professional Psychology*, 123. Consultato da <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1970460703.html?FMT=AI>

Osland, J. S. (1998). A comparative style of managerial styles among female executives in Nicaragua and Costa Rica. *International Studies of Management and Organization*, 28, 54-73. <https://doi.org/10.1080/00208825.1998.11656734>

Owuamalam, C. K. & Zagefka, H. (2014). On the psychological barriers to the workplace: When and why metastereotyping undermines employability beliefs of women and ethnic minorities. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(4), 521-528. Consultato da <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-42484-002.html>

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 5-10. <https://doi.org/10.1108/01437730110380174>

Parricchi, M. (2005). Cultura delle risorse umane nelle organizzazioni educative. In C. Scurati (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*. Brescia: La Scuola.

Pearson, C. M., & Sommer, S. A. (2011). Infusing creativity into crisis management: An essential approach today. *Organizational Dynamics*, 40, 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2010.10.008>

Peterson, K. & Deal, T. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Piccardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Piccardo, C., Baiunco, M., & Emanuel, F. (2010). La leadership al femminile. In P. Argentero, C. Cortese, C., & Piccardo, C. (a cura di), *Psicologia delle risorse umane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (1996). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.

Plant, E. A., Goplen, J., & Kunstman, J. W. (2011). Selective responses to threat: The roles of race and gender in decisions to shoot. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1274–1281. <https://doi.org/10.1177/0146167211408617>

Popp, D., Donovan, R. A., & Crawford, M. (2003). Gender, race, and speech style stereotypes. *Sex Roles*, 48(7–8). <https://doi.org/10.1023/A:1022986429748>

Post, C., & Byron, K. (2015). Women on boards and firm financial performance: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 58, 1546–1571. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0319>

Pounder, J., & Coleman, M. (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 122-133. Consultato da https://www.researchgate.net/publication/235311577_Women_better_leaders_than_men_In_general_and_educational_management_it_still_all_depends

Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (1994). Investigating the "glass ceiling" phenomenon: An empirical study of actual promotions to top management. *Academy of Management Journal*, 37(1), 68–86. <https://doi.org/10.2307/256770>

Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: Have the times changed? *Journal of Management*, 28(2), 177–193. <https://doi.org/10.1177/014920630202800203>

Prusak, L., & Lesser, E. (1999). White Paper: Communities of Practice, Social Capital and Organizational Knowledge. *IBM Institute for Knowledge Management*, 40(4). Consultato da http://www.providersedge.com/docs/km_articles/cop_-_social_capital_-_org_k.pdf

Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Dodge, K. (1994). Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 421–430. <https://doi.org/10.1177/0146167294204009>

Purkayastha, S., Salvatore, M., & Mukherjee, B. (2020). Are women leaders significantly better at controlling the contagion during the COVID-19 pandemic? *Journal of health and social sciences*, 5(2), 231–240. <https://doi.org/10.1101/2020.06.06.20124487>

Quaglino, G. P. (2004). *La vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Quaglino, G. P. (2005). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Raffello Cortina Editore.

Quaglino, G. P. (2007). Scritti di formazione (1976-2006). *Leadership e cambiamento*, 4. Milano: FrancoAngeli.

Quaglino, G. P., & Ghislieri C. (2004). *Avere Leadership*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rahman, M., Ferdausy, S., & Uddin, M. (2012). Exploring the relationship between emotional intelligence, leadership styles, and gender: An empirical study. *SIU Journal of Management*, 2(2), 30. Consultato da https://www.researchgate.net/publication/257327359_Exploring_the_Relationships_between_Emotional_Intelligence_Leadership_Styles_and_Gender_An_Empirical_Study

Ranson, S. (2008). The Changing Governance of Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201–219. <https://doi.org/10.1177/1741143207087773>

Rebora, G., Minelli, E., & Turri, M. (2003). Profili di management e leadership nelle aziende italiane. *Liuc Papers, Serie Economia aziendale 14*, 124. Consultato da <http://biblio.liuc.it/liucpap/pdf/124.pdf>

Rembado, G., & Petrolino, A. (2006). *La guida del dirigente*. Roma: Carrocci.

Renjen, P. (2020). The heart of resilient leadership: Responding to COVID-19. *Deloitte Insights*. Consultato da <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/economy/covid-19/heart-of-resilient-leadership-responding-to-covid-19.html>

Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825–836. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825>

Rhode, D. L. (2016). *Women and Leadership*. New York: Oxford University Press.

Romano, F., & Bonetti, D. (2014). *Leadership al femminile*. Milano: Mondadori.

Romei, P. (2000). Guarire dal «Mal di scuola». *Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*. Venezia: La nuova editrice Italia.

Rosener, J. B. (1990). Ways women lead: The command-and-control leadership style association with men is not the only way to succeed. *Harvard Business Review*, 68, 119–125. Consultato da <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10107957>

Rosener, J. B. (1995). *America's competitive secret: Utilizing women as a management strategy*. New York: Oxford University Press.

Rosenthal, U., & Hart, P. (1991). Experts and Decision Makers in Crisis Situations. *Knowledge*, 12(4), 350–372. <https://doi.org/10.1177/107554709101200402>

Rost, J. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Rudman, L. A., & Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57(4), 743–762. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00239>

Ruspini, E. (2003). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.

Ryan, J. (2002). Educational Leadership in Contexts of Diversity and Accountability: A Review. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 979-1002). Dordrecht: Kluwer.

Ryan, M. K., Haslam, S. A., & Postmes, T. (2007). Reactions to the glass cliff: Gender differences in the explanations for the precariousness of women's leadership positions. *Journal of Organizational Change Management*, 20, 182–197.
<https://doi.org/10.1108/09534810710724748>

Ryan, M. K., Haslam, S. A., Morgenroth, T., Rink, F., Stoker, J., & Peters, K. (2016). Getting on top of the glass cliff: Reviewing a decade of evidence, explanations, and impact. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 446–455.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.10.008>

Ryan, M. K., Haslam, S. A., Morgenroth, T., Rink, F., Stoker, J., & Peters, K. (2016). Getting on top of the glass cliff: Reviewing a decade of evidence, explanations, and impact. *The Leadership Quarterly*, 27, 446–455.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.10.008>

Salovey P., Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Scheerens, J. (2003). Issues and Dilemmas in School Self-Evaluation. In J. Scheerens, C. Glas, & S. Thomas (Eds.), *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: a Systemic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Scheerens, J. (2011) Misura la leadership scolastica. In J. Scheerens, S. Mosca, & R. Bolletta (a cura di), *Valutare per gestire la scuola* (pp. 121-132). Milano: Bruno Mondadori.

Schein, V. E. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57(2), 95–100.
<https://doi.org/10.1037/h0037128>

Schein, V. E. (1975). Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 340–344. <https://doi.org/10.1037/h0076637>

Schein, V. E., Mueller, R., Lituchy, T., & Liu, J. (1996). Think manager—think male: a global phenomenon? *Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 33-41.

Scott, J. W. (2013). Il “genere”: un'utile categoria di analisi storica. In I. Fazio (a cura di), *Genere, politica, storia* (p. 36). Roma: Viella.

Scurati, C. (2000), La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni. In F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando.

Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 68–74. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00508-5](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00508-5)

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Century.

Sergent, K., & Stajkovic, A. D. (2020). Prime and prejudice. *Applied Psychology: An International Review*, 68, 391–448. <https://doi.org/10.1111/apps.12166>

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's In It For Schools?* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203995716>

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577–594. <https://doi.org/10.1287/orsc.4.4.577>

Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93–131. Consultato da <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201598>

Shields, S. A. (2013). Gender and emotion: What we think we know, what we need to know, and why It matters. *Psychology of Women Quarterly*, 37(4), 423–435. <https://doi.org/10.1177/0361684313502312>

Shin, J., Heath, R. L., & Lee, J. (2011). A contingency explanation of public relations practitioner leadership styles: Situation and culture. *Journal of Public Relations Research*, 23(2), 167-190. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2010.505121>

Simon, H. (1997). *Administrative behavior*. New York, NY: The Free Press.

Smith, D. G., Rosenstein, J. E., & Nikolov, M. C. (2018). The Different Words We Use to Describe Male and Female Leaders. *Harvard Business Review*. Consultato da <https://hbr.org/2018/05/the-different-words-we-use-to-describe-male-and-female-leaders>

Soffitto di cristallo. (2012). In *Enciclopedia Italiana Treccani*. Roma: Treccani. Consultato da https://www.treccani.it/vocabolario/soffitto-di-cristallo_res-c2f62b11-89ec-11e8-a7cb00271042e8d9_%28Neologismi%29/

Speltini, G., & Palmonari, A. (1999). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.

Spence, J. T., & Buckner, C. E. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 44–62. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01021.x>

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068–1085. <https://doi.org/10.1002/berj.3166>

Spinosi, M. (2012). *La scuola dell'autonomia*. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche* (pp. 115-122). Napoli: Tecnodid.

Still, L. V. (2006). Gender, Leadership, and Communication. In M. Barrett, & M. J. Davidson (Eds.), *Gender and Communication at Work* (pp. 183–210). Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.

Stogdill, R. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.

Sutherland, I. E. (2017), Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0097>

Swim, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: a meta-analysis of observer's attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 507-519. <https://doi.org/10.1177/0146167296225008>

[Szymanska, I. I.](#), & [Rubin, B. A.](#) (2018). Gender and relationship differences in the perceptions of male and female leadership. *Gender in Management*, 33(4), 254-281. <https://doi.org/10.1108/GM-06-2016-0127>

Taberero, C., Chambal, M. J., Curren, L., & Arana, J. M. (2009). The role of task-oriented versus relationship-oriented leadership on normative contract and group performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(10), 1391-1404. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.10.1391>

Tannen, D. (1991). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. London, UK: Virago.

Tannenbaum, R., & Schmidt, W.H. (1958). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101. Consultato da <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315250601-8/choose-leadership-pattern-robert-tannenbaum-warren-schmidt>

Tino, C., & Fedeli, M. (2014). Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo. *Formazione & Insegnamento*, 12(4). Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1631/1582>

TreeLLLe (2013). *I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa*, seminario n. 13, aprile.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

Turner, J. R. & Müller, R. (2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: a literature review. *Project Management Journal*, 36(2), 49–61. Consultato da https://www.researchgate.net/publication/258568476_The_Project_Manager's_Leadership_Style_as_a_Success_Factor_on_Projects_A_Literature_Review

Tuzzi, A. (2003). *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Roma: Università Carocci Editore.

Van Engen, M. L., & Willemsen, T. M. (2004). Sex and leadership styles: A meta-analysis of Research. *Psychological Reports*, 94(1), 3–18. <https://doi.org/10.2466/PR0.94.1.3-18>

Van Wart, M. & Kapucu, N. (2011). Crisis Management Competencies. *Public Management Review*, 13(4), 489-511. <https://doi.org/10.1080/14719037.2010.525034>

Vidoni, D., Bezzina, C., Gatelli, D., & Grassetti, L. (2008). The role of school leadership on student achievement: Evidence from TIMSS 2003, *Joint Research Centre*. Consultato

da

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.323.3619&rep=rep1&type=pdf>

Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Wallace, M. (2003). Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change. *Educational Management & Administration*, 31(1), 9–29. <https://doi.org/10.1177/0263211X030311002>

Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 24, 24. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00137>

Waugh, W. L., & Streib, G. (2006). Collaboration and Leadership for Effective Emergency Management. *Public Administration Review*, 66(1), 131-140. Consultato da <https://www.csus.edu/indiv/s/shulockn/executive%20fellows%20pdf%20readings/waug%20and%20streib-collab%20leadership.pdf>

Weaver, L. D., Ely, K., Dickson, L. K., & Dell'Antonio, J. (2019). The Changing Role of the Department Chair in the Shifting Landscape of Higher Education. *The International Journal of Higher Education*, 8(4), 175-188. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n4p175>

Weber, M. (1924). Legitimate authority and bureaucracy. In D.S Pugh (Ed.), *Organization Theory*. London: Penguin Books.

Weber, M. (1968). *On Charisma and institution building*. Chicago: The University of Chicago Press.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37-54. <https://doi.org/10.1108/09578230310457420>

Women Leaders Global Forum (2020). Reykjavik Index for Leadership 2020-2021. Consultato da <https://www.womenpoliticalleaders.org/reykjavik-index-2020/#>

Wren, J. T. (1995). The historical and contemporary contexts of leadership: A conceptual model. In J. T. Wren & M. J. Swatez (Eds.), *The Leader's Companion: Insights on Leadership Through the Ages* (pp. 245-252). New York: Free Press.

Yoder, J. D. (2001). Making Leadership Work More Effectively for Women. *Journal of Social Issues*, 57(4), 815-828. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00243>

Yukl, G. A. (1994). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93. <https://doi.org/10.1037/a0019835>

Zaccaro, S. J. (2001). *The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success*. Washington: American Psychological Association.

Zanolla, V. (2013). Il ruolo della leadership scolastica nel miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti. *Dirigenti Scuola*, 33, 105-119. Trento: IPRASE.

Zenger, J., & Folkman, J. (2019). Women Score Higher Than Men in Most Leadership Skills. *Harvard Business Review Home*. Consultato da <https://hbr.org/2019/06/research-women-score-higher-than-men-in-most-leadership-skills>

Zenger, J., & Folkman, J. (2010). Research: Women Are Better Leaders During a Crisis. Consultato da <https://hbr.org/2020/12/research-women-are-better-leaders-during-a-crisis>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1–5.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

ALLEGATI

1. Il questionario rivolto ai dirigenti scolastici

Prima parte: Dati biografici

- 1) Genere:
 - Femmina
 - Maschio
- 2) Età
- 3) Anni di esperienza come dirigente scolastico
- 4) Tipologia di istituto in cui lei detiene l'incarico di dirigente scolastico:
 - Istituto Comprensivo
 - Liceo
 - Istituto tecnico
 - Istituto professionale
- 5) Dimensioni dell'istituto (numero docenti e numero studenti)
- 6) Gentilmente le chiedo di presentarsi brevemente e di descrivere il percorso formativo e professionale che l'ha condotto/a intraprendere la carriera di dirigente scolastico.
- 7) Quali fattori hanno favorito e/o ostacolato il raggiungimento della sua posizione attuale?
- 8) Lei ritiene che il genere possa costituire un fattore che in qualche modo faciliti e/o renda complesso l'ottenimento e l'esercizio dell'incarico di dirigente scolastico?
Se sì, come?

Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19

- 9) Quali aspetti descrivono lo stile di leadership da lei impiegato nella gestione della situazione emergenziale?
- 10) Individui, tra quelle indicate, le caratteristiche che meglio descrivono lo stile di leadership da lei adottato nella gestione dell'emergenza. Ne indichi al massimo quindici.
 - Limitato uso del feedback
 - Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico

- Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione altrui
- Approccio interpersonale
- Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità
- Limitato coinvolgimento nei momenti critici
- Orientamento al compito e all'obiettivo
- Predisposizione ad affrontare situazioni di rischio
- Autovalutazione costante per il proprio miglioramento
- Approccio impersonale
- Emotività
- Uso del feedback
- Promozione dello sviluppo della motivazione
- Cooperazione e collaborazione
- Intuizione
- Focalizzazione sul rispetto di regole e standard
- Controllo
- Pragmaticità e analiticità
- Resilienza
- Razionalità
- Promozione dell'instaurazione di un clima di fiducia e di coesione
- Correttezza e onestà
- Difficoltà affrontate solo quando rilevanti
- Decision-making
- Orientamento alla relazione

11) Scelga le opzioni che descrivono al meglio la sua modalità di gestione del potere nella situazione emergenziale.

- Predilezione per assetti aperti e a rete
- Approccio ecologico e profondo
- Autorità e direttività
- Leadership democratica: favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale
- Leadership autocratica: scoraggia i subordinati nel partecipare al processo decisionale

- Approccio generale e superficiale
- Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunaltà
- Predilezione per assetti chiusi e gerarchici

12) Ha registrato dei cambiamenti nel suo stile di leadership? Se sì, quali? Nel caso in cui lei abbia registrato delle variazioni nel suo stile di leadership, esse possono considerarsi modalità durevoli ed efficaci di fare leadership?

13) Quanto ritiene di aver implementato un approccio di leadership distribuita e condivisa durante la situazione emergenziale?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

14) Durante l'emergenza quali caratteristiche hanno connotato il suo stile di comunicazione e quali eventuali nuovi mezzi e modalità ha implementato?

Terza parte: Leader e follower nell'emergenza Covid-19

15) In che modo ha cercato di promuovere un senso di sicurezza psicologica a tutti i livelli dell'istituto e cosa ha rappresentato la priorità?

16) Quanto ritiene di aver adeguatamente sostenuto i docenti durante la situazione emergenziale?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

17) Quali strategie ha utilizzato per sostenere i docenti?

Quarta parte: Le criticità dell'emergenza Covid-19 nel contesto scolastico

18) Quali ritiene siano state le aree di maggiore criticità che ha riscontrato a causa dell'emergenza? Ad esempio: la valutazione degli studenti, la pulizia straordinaria dei locali, le misure per garantire la continuità a distanza.

19) La transizione alla didattica a distanza ha rappresentato una sfida significativa. Quali sono le sue considerazioni in merito? In particolare, il digital divide è stato un problema?

Quinta parte: Percezioni di efficacia

20) Complessivamente, quanto ritiene sia stata efficace la sua gestione della situazione emergenziale nel contesto scolastico?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

21) Secondo lei, quanto la gestione dell'emergenza ha generato cambiamenti nel suo modo di gestire la scuola?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Molto 5. Pienamente

22) In quale momento ha percepito che l'emergenza all'interno della scuola sia stata gestita in modo più efficace? Perché?

23) In quale momento ha percepito che l'emergenza all'interno della scuola sia stata gestita in modo meno efficace? Perché?

2. Il questionario rivolto ai docenti

Prima parte: Dati biografici

- 1) Genere:
 - Femmina
 - Maschio
- 2) Età
- 3) Anni di esperienza come docente
- 4) Tipologia di istituto in cui lei detiene l'incarico di docente:
 - Istituto Comprensivo
 - Liceo
 - Istituto tecnico
 - Istituto professionale
- 5) Disciplina di insegnamento per l'A.S 2020/2021
- 6) Funzione nell'istituto oltre all'insegnamento

Seconda parte: Stile di leadership nell'emergenza Covid-19

- 7) Individui, tra quelle indicate, le caratteristiche che meglio rappresentano lo stile di leadership adottato dal dirigente scolastico nella gestione dell'emergenza. Ne indichi al massimo quindici.
 - Limitato uso del feedback
 - Focalizzazione sui bisogni, sui sentimenti e sugli aspetti emotivi e sociali, atteggiamento empatico
 - Promozione della crescita, del benessere e dell'autovalorizzazione altrui
 - Approccio interpersonale
 - Sicurezza del proprio successo e delle proprie abilità
 - Limitato coinvolgimento nei momenti critici
 - Orientamento al compito e all'obiettivo
 - Predisposizione ad affrontare situazioni di rischio
 - Autovalutazione costante per il proprio miglioramento
 - Approccio impersonale
 - Emotività
 - Uso del feedback

- Promozione dello sviluppo della motivazione
- Cooperazione e collaborazione
- Intuizione
- Focalizzazione sul rispetto di regole e standard
- Controllo
- Pragmaticità e analiticità
- Resilienza
- Razionalità
- Promozione dell'istaurazione di un clima di fiducia e di coesione
- Correttezza e onestà
- Difficoltà affrontate solo quando rilevanti
- Decision-making
- Orientamento alla relazione

8) Scelga le opzioni che descrivono al meglio la modalità di gestione del potere del dirigente scolastico nella situazione emergenziale.

- Predilezione per assetti aperti e a rete
- Approccio ecologico e profondo
- Autorità e direttività
- Leadership democratica: favorisce la partecipazione dei subordinati al processo decisionale
- Leadership autocratica: scoraggia i subordinati nel partecipare al processo decisionale
- Approccio generale e superficiale
- Promozione della condivisione di potere, risorse e informazioni, e di politiche di comunalità
- Predilezione per assetti chiusi e gerarchici

9) Quanto ritiene che il dirigente scolastico abbia implementato un approccio di leadership distribuita e condivisa durante la situazione emergenziale?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

Terza parte: Leader e follower nell'emergenza Covid-19

10) Quanto ritiene di essere stato adeguatamente sostenuto dal dirigente scolastico durante la situazione emergenziale?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

Quarta parte: Percezioni

11) Complessivamente, quanto ritiene sia stata efficace la gestione della situazione emergenziale del dirigente scolastico?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

12) Complessivamente, quanto si ritiene soddisfatto per la gestione della situazione emergenziale da parte del dirigente scolastico?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Pienamente

13) Secondo lei, quanto la gestione dell'emergenza ha generato cambiamenti nel modo di gestire la scuola del dirigente scolastico?



1. Per nulla 2. Poco 3. Abbastanza 4. Molto 5. Pienamente

14) In quale momento ha percepito che l'emergenza all'interno della scuola sia stata gestita in modo più efficace dal dirigente scolastico? Perché?

15) In quale momento ha percepito che l'emergenza all'interno della scuola sia stata gestita in modo meno efficace dal dirigente scolastico? Perché?