

# Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia

II sezione – La scuola dell'infanzia in cifre

Area Valutazione delle scuole



# II. La scuola dell'infanzia in cifre<sup>33</sup>

La scuola dell'infanzia è la più capillarmente diffusa tra tutti gli ordini scolastici: esistono quasi 13.300 istituti statali che ospitano scuole dell'infanzia in tutta Italia (MIUR, 2019). La scuola dell'infanzia presenta numerosi aspetti che la differenziano rispetto agli altri cicli: pur essendo il primo gradino del sistema dell'istruzione, non è infatti obbligatoria, ma quella statale è accessibile gratuitamente a tutti i bambini, secondo il principio della massima inclusione (IEA ECES, 2016; OECD Starting Strong IV, 2015). Anche le scuole paritarie sono tenute a garantire l'accesso di tutti i bambini, anche mediante applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con disabilità o in condizioni di svantaggio.

Altra particolarità del sistema infanzia è la tipologia di scuole: si distinguono le scuole pubbliche (statali e comunali) rispetto alle paritarie private<sup>34</sup>; generalmente, le scuole comunali sono paritarie. Accanto a questi tipi principali, vi sono poi scuole regionali (specialmente in Sicilia) e provinciali collocate nelle province autonome di Aosta, Bolzano e Trento. Queste ultime, seguono ordinamenti propri e le scuole di Bolzano e Trento dispongono anche di un'anagrafe dedicata, con identificativo differente dalle scuole del resto d'Italia.

Le scuole paritarie private sono distinguibili in molti sotto-insiemi: possono essere a carattere laico o religioso o non religioso; possono includere il livello nido, ma anche fino alla scuola secondaria di secondo grado; possono essere rette da una pluralità di soggetti legalmente rappresentanti, inclusi dirigenti, coordinatori, religiosi, ecc. Le scuole sono dette mono-ordinamentali quando al loro interno ospitano esclusivamente sezioni Infanzia. A partire dalla Legge 107/2015, tutte le scuole dell'infanzia, incluse le statali, possono ospitare sezioni nido, ma questo tipo di offerta è per ora specialmente presente nelle scuole comunali e nelle paritarie private. Tutte le scuole dell'infanzia possono altresì ospitare sezioni Primavera (per bambini dai 24 ai 36 mesi d'età) e possono offrire l'istituto dell'anticipo per i bambini dai 30 ai 36 mesi d'età che compiono i tre anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico vigente.

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (MIUR, 2012a) organizzano il curricolo infanzia per campi di esperienza, anziché per discipline scolastiche come accade nella scuola secondaria.<sup>35</sup> Tale organizzazione curricolare facilita lo sviluppo delle competenze, in particolar modo di quelle trasversali, e questa è una particolarità pressoché esclusiva di questo livello scolastico, nella migliore tradizione della pedagogia attiva italiana.

L'ambiente di apprendimento e le routine scolastiche differiscono marcatamente rispetto alla scuola primaria e soprattutto rispetto alla secondaria. Generalmente, si parla infatti di sezioni di scuola dell'infanzia, non di classi: sono molti gli spazi polifunzionali, flessibili, le aule sono attrezzate per angoli adatti a una pluralità di attività di piccoli e grandi gruppi di bambini, e molta importanza è data dall'organizzazione degli ambienti interni ed esterni. L'ambiente di

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> L'introduzione alla Sezione II è da attribuirsi a Cristina Stringher.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Esistono anche scuole dell'infanzia private non paritarie, ma proprio in quanto non paritarie, esse non fanno parte del sistema dell'istruzione, dunque non partecipano alla sperimentazione.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> I cinque campi di esperienza sono: *Il sé e l'altro*; *Il corpo e il movimento*; *Immagini, suoni, colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo*. Per un approfondimento si rimanda al cap. 4.

apprendimento è dato dalla totalità degli spazi e degli arredi e delle dotazioni per la didattica, per favorire lo sviluppo armonico del bambino nella sua globalità e l'interscambio attivo tra bambini e ambiente.

Le sezioni possono essere composte con criteri diversi rispetto ai gradi scolastici successivi, ad esempio includendo bambini di età diverse. Un concetto assai poco noto, mutuato dalle pedagogie attive, è l'insegnante facilitatore che, con l'aiuto prezioso del personale non docente, organizza l'ambiente in sezione e negli spazi esterni per consentire ai bambini delle esperienze significative.

Per monitorare il livello di benessere, sviluppo, coinvolgimento e apprendimento dei bambini, solitamente la scuola dell'infanzia adotta modalità di tipo osservativo non strutturato e non sono previste prove strutturate (INVALSI, 2016b). Date queste premesse, gli aspetti di contesto, degli esiti e dei processi interni alla scuola dell'infanzia differiscono notevolmente in confronto ai processi che insistono negli altri ordini. Nei capitoli di questa sezione, tale specificità sarà raccontata attraverso i dati che compongono gli indicatori e i descrittori del RAV Infanzia restituiti alle scuole durante la sperimentazione.

In questa sezione si riportano pertanto i dati relativi ai descrittori calcolati da INVALSI sulla base delle risposte al Questionario Scuola e a quello Docente Infanzia nelle scuole del gruppo di riferimento, salvo dove espressamente indicato.

# 3 Il contesto<sup>36</sup>

Il presente capitolo descrive la scuola dell'infanzia attraverso i dati della dimensione *Contesto* restituiti da INVALSI alle scuole dell'infanzia durante la sperimentazione del RAV Infanzia. La logica è di presentare i dati relativi a indicatori e descrittori che le scuole dell'infanzia hanno analizzato e sulla cui base hanno individuato opportunità e vincoli del contesto in cui insistono. Il capitolo si snoda attraverso il commento a indicatori relativi a: i *Modelli di offerta e tipologia di scuola* (par. 3.1), che include un focus sulle dimensioni scolastiche; l'*Accesso al servizio e popolazione scolastica* (par. 3.2), con uno sguardo alle caratteristiche dei bambini frequentanti, ai loro raggruppamenti all'interno delle sezioni e al rapporto tra numero di bambini e docenti, le *Risorse economiche e materiali* (par. 3.3), e le *Risorse professionali* (3.4).

# 3.1 I modelli di offerta e la tipologia di scuola dell'infanzia

L'area Modelli di offerta e tipologia di scuola è composta da tre indicatori: Stato giuridico della scuola, Gradi scolastici presenti nell'Istituto principale e Dimensione della scuola. I primi due sono indicatori per approfondire la conoscenza della scuola dell'infanzia, mentre nel terzo indicatore sono presenti tre descrittori, Numero di sedi infanzia/plessi, Numero di bambini frequentanti a.s. 2018/2019, e Rapporto bambini per insegnante. Questi descrittori si ritengono essenziali, in quanto la dimensione delle scuole dell'infanzia ne condizionano l'attività. Nel complesso, i descrittori consentono a tutte le scuole dell'infanzia, anche a quelle di piccola dimensione, di interrogarsi sulle proprie caratteristiche e di identificare opportunità e vincoli del contesto che possono condizionare l'azione educativa.

#### 3.1.1 Tipologia di Istituto e stato giuridico della scuola

I dati relativi allo *Stato giuridico della scuola* si riferiscono alle risposte ottenute dal Questionario Scuola Infanzia nell'a.s. 2018/2019. La tab. 3.1 mostra la distribuzione delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipologia e stato giuridico.

Tabella 3.1 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipologia di Istituto e stato giuridico

Tipologia e stato giuridico della scuola	%
Statale Istituto Comprensivo	58,2
Statale Istituto Omnicomprensivo	1
Statale Circolo Didattico	6,3
Paritaria a gestione privata	20,9
Comunale paritaria	11,1
Provinciale paritaria	0
Regionale paritaria	0,3
Altro	2,3

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

<sup>36</sup> Il capitolo 3 è da attribuirsi a Paola Bianco (par. 3.2), Francesca Scrocca (par. 3.1), Daniela Torti (parr. 3.3 e 3.4).

Come si può notare dalla tab. 3.1, circa due terzi delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (65,5%) appartengono a Istituti statali che si distribuiscono in comprensivi, circoli didattici o omnicomprensivi. Il secondo tipo più frequente è quello delle scuole dell'infanzia paritarie a gestione privata (20,9%), seguito dalle scuole dell'infanzia comunali (11,1%). Sono invece trascurabili le percentuali relative ad altri tipi.<sup>37</sup> Una scuola paritaria del campione ha precisato in questa sede di essere paritaria regionale.

Le scuole dell'infanzia paritarie sono riconosciute tali in quanto assicurano le medesime condizioni di accesso ai bambini, anche con bisogni educativi speciali, rispetto alle scuole dell'infanzia statali, essendo esse parte del sistema dell'istruzione. Le scuole dell'infanzia comunali, oltre alle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a), seguono le linee pedagogiche stabilite dal comune o dalle aggregazioni di comuni e la loro gestione prevede l'adesione a normative e regolamenti comunali. Le scuole dell'infanzia paritarie e comunali generalmente non prevedono il Dirigente scolastico e sono gestite dal Coordinatore delle attività educative e didattiche, la cui figura di coordinamento è delineata nelle normative regionali e nei contratti di categoria con caratteristiche che variano di regione in regione anche per le modalità di accesso alla professione.

Il descrittore relativo ai *Gradi scolastici presenti nell'Istituto principale* è riferito soltanto alla scuola dell'infanzia paritaria e indica la presenza nell'Istituto di altri gradi scolatici oltre alla scuola dell'infanzia. Questo descrittore non è necessario per le scuole dell'infanzia statali, in quanto in questo tipo di scuola sono sempre presenti più ordinamenti; inoltre, il livello nido è raro, in attesa dell'avvio dei poli per l'infanzia statali, così come previsti dalla normativa *Buona Scuola* (Legge 107/2015). Nella scuola paritaria, il 32% degli Istituti principali è composto da nido e scuola dell'infanzia, il 6% ha al proprio interno anche il livello primario e soltanto il 2% degli istituti principali ha al suo interno anche la scuola secondaria (di primo o di secondo grado).

#### 3.1.2 Il numero di sedi/plessi nella scuola dell'infanzia

Le dimensioni di una scuola dell'infanzia sono essenziali per il tipo di attività che si possono svolgere: una scuola dell'infanzia di piccole dimensioni, con pochi bambini frequentanti, specie se collocata in zone rurali, ha esigenze ben diverse rispetto ad una scuola dell'infanzia con molte sezioni ad esempio collocata in una zona urbana e con molti bambini frequentanti. Le dimensioni incidono sulle decisioni relative agli spazi necessari, agli acquisti di dotazioni per la didattica e al tipo di offerta educativa che si può proporre all'utenza.

Il descrittore denominato *Numero di sedi infanzia/plessi*, indica il numero di sedi di cui la scuola dell'infanzia è composta. I dati sono riportati in percentuale e si riferiscono alle scuole del gruppo di riferimento.

Come si può osservare nella fig. 3.1, le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento sono equamente distribuite tra scuole dell'infanzia di piccole dimensioni con una sola sede (49%) e scuole dell'infanzia con più di una sede: il 33% dichiara di essere composta da due o tre sedi, mentre il 18% ha quattro sedi o più. Anche questo dato conferma la diversità del mondo Infanzia, molto differenziato al suo interno per tipo di scuola e dimensioni.

48

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> La provincia di Aosta ha partecipato alla sperimentazione con due scuole autocandidate. Le scuole dell'infanzia provinciali paritarie di Aosta, Bolzano e Trento presentano un valore pari a zero, non essendo estratte nel campionamento.

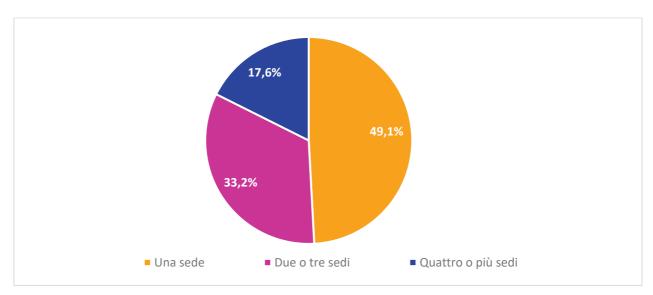


Figura 3.1 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di sedi infanzia/plessi (\*)

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

(\*) Per sede si intende ciascuna scuola individuata dal MIUR con un codice meccanografico proprio.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

# 3.2 La popolazione scolastica e l'accesso al servizio

Nel RAV Infanzia, l'area Accesso al servizio e popolazione scolastica è articolata in più indicatori e descrittori che, da un lato, descrivono le caratteristiche del funzionamento della scuola, dall'altro lato l'accesso nella scuola dell'infanzia. I descrittori di questa area appartengono al gruppo definito di approfondimento che le scuole dell'infanzia, nel processo di autovalutazione, possono consultare per approfondire i diversi aspetti che caratterizzano una scuola dell'infanzia e utilizzarli per rappresentare le proprie specificità. Questi descrittori aiutano a contestualizzare la situazione di ciascuna scuola dell'infanzia; con particolare riferimento ai bambini che necessitano di maggiore attenzione, questi dati si possono collegare ai descrittori di processo sull'inclusione e, in questo senso, vanno letti e interpretati. La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, sebbene sia una scuola senza vincolo di obbligatorietà, deve infatti garantire l'accesso a tutti i bambini, ciascuno con le proprie specifiche individualità e particolarità, al pari degli altri livelli scolastici.

Nel complesso, i descrittori contenuti in quest'area, sono molto utili per le scuole dell'infanzia per comprendere le esigenze della loro utenza e organizzare pedagogicamente gli spazi e le attività, così da essere includenti e fare in modo che i bambini, fin da piccoli, comprendano la ricchezza della diversità sociale.

#### 3.2.1 I bambini frequentanti la scuola dell'infanzia

Il descrittore *Numero di bambini frequentati A.S 2018/2019* è uno dei 33 descrittori ritenuti essenziali per comprendere la realtà di una scuola dell'infanzia ed è fornito a livello censuario dalle Rilevazioni sulle scuole – Dati generali A2 a.s. 2018/2019 del MIUR (cfr. la fig. 3.2).

Generalmente, una scuola dell'infanzia è composta da tre sezioni (bambini piccoli, medi e grandi) e questo può accadere anche in una scuola di piccole dimensioni. Se la media è di 65 bambini frequentanti per scuola dell'infanzia, mediamente vi sono 22 bambini circa per sezione. La

Lombardia presenta il valore più alto, con una presenza media di circa 82 bambini per scuola dell'infanzia. Il valore minimo si osserva in Valle d'Aosta, che conta in media 33 bambini per scuola dell'infanzia.

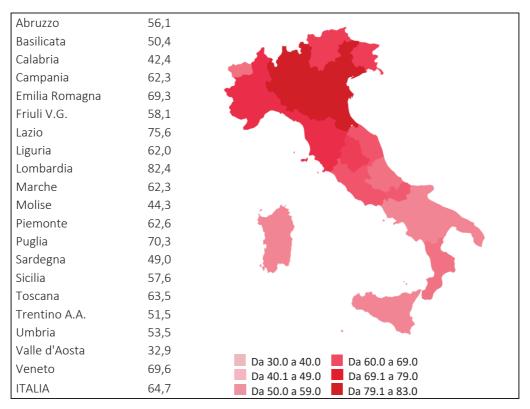


Figura 3.2 - Numero medio di bambini frequentanti la scuola dell'infanzia nell'a.s. 2018/2019 Fonte: elaborazione INVALSI su dati MIUR a.s. 2018/2019.

I descrittori *Numero di bambini con disabilità certificata* e *Numero di bambini con disturbo specifico dell'apprendimento* (DSA) sono di fonte MIUR<sup>38</sup> e forniscono alle scuole i dati medi nazionali sulla presenza di bambini con bisogni educativi speciali che frequentano le scuole dell'infanzia, statali e paritarie. La categoria Bisogni Educativi Speciali (BES) comprende tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.<sup>39</sup>

A frequentare le scuole dell'infanzia, sono mediamente due bambini con disabilità certificata per scuola. Meno presenti i bambini con disturbo specifico dell'apprendimento, con un rapporto medio di 1 bambino ogni 1.000. Questi dati mostrano come, in ogni caso, la scuola dell'infanzia inclusiva cura lo sviluppo di ciascun bambino, che a questa età presenta variabilità estrema (Bondioli e Savio, 2015).

Il descrittore *Numero di bambini con cittadinanza non italiana* fornisce il dato medio sulla presenza di bambini stranieri che frequentano la scuola dell'infanzia nell'a.s. 2018/2019. Il descrittore, riportato nella fig. 3.3, è riferito alle scuole dell'infanzia statali e paritarie, ed è

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Rilevazione MIUR sulle scuole - Dati generali A2 a.s. 2018/2019.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Si veda la pagina web del MIUR sui Bisogni Educativi Speciali: https://www.miur.gov.it/bisogni-educativi-speciali

presentato come dato medio nazionale e regionale. La fonte dei dati è la Rilevazione MIUR sulle scuole - Dati generali A2 a.s. 2018/2019.

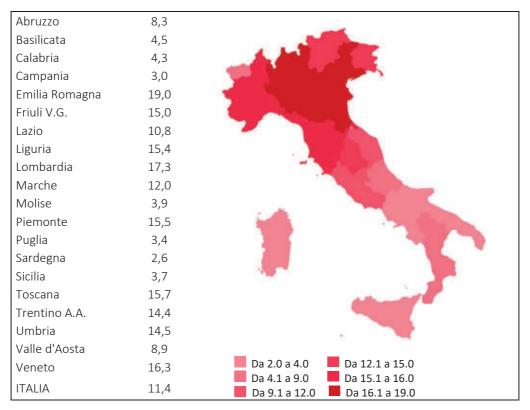


Figura 3.3 - Numero medio di bambini con cittadinanza non italiana nelle scuole dell'infanzia Fonte: elaborazione INVALSI su dati MIUR a.s. 2018/2019.

In base al dato MIUR riferito all'a.s. 2018/2019, la scuola dell'infanzia accoglie mediamente 11 bambini con cittadinanza non italiana. Questo dato medio varia, sensibilmente, da regione a regione, passando da quasi 3 bambini per scuola dell'infanzia della Sardegna a 19 bambini in quelle dell'Emilia Romagna. Raggruppando le regioni per area geografica, in linea generale, si osserva che i bambini con cittadinanza non italiana sono più presenti nel Nord, in particolare, nelle scuole dell'Emilia Romagna (19 bambini), della Lombardia (17 bambini) e del Veneto (16 bambini). In queste regioni il numero di bambini stranieri è, infatti, superiore alla media nazionale. Nelle scuole dell'infanzia del Sud, la presenza media di bambini stranieri è al di sotto della media nazionale, in particolar modo nelle scuole della Sardegna (circa 2 bambini), della Campania (3 bambini) e della Puglia (circa 3 bambini). Nelle scuole del Centro la presenza media di bambini stranieri è prossima a quella nazionale, ad eccezione delle scuole dell'infanzia della Toscana che, con quasi 16 bambini, si colloca vicino alle regioni del Nord.

Un ulteriore dato fornito ai fini dell'autovalutazione riguarda la situazione di svantaggio socio-economico. Tale condizione potrebbe riguardare bambini che fruiscono di mensa gratuita; agevolazioni nelle rette anche attraverso presentazione di ISEE; bambini di cui uno o entrambi i genitori sono disoccupati. Il descrittore *Percentuale di bambini con famiglie svantaggiate* è calcolato a partire dalle risposte fornite al Questionario Scuola Infanzia dalle scuole del gruppo di riferimento, statali e paritarie, per le sezioni infanzia e primavera. Il dato medio percentuale è restituito in forma aggregata a livello nazionale. I bambini che vivono in famiglie in situazione di svantaggio socio-economico rappresentano, in media, circa il 14% del totale.

#### 3.2.2 Il rapporto bambini per insegnante

Il descrittore *Rapporto bambini/insegnante Scuole dell'infanzia statali* è riportato nella fig. 3.4, si riferisce esclusivamente alle scuole dell'infanzia statali ed è presentato come valore medio a livello nazionale e regionale. La fonte dei dati è MIUR - Rilevazioni sulle scuole (Dati Generali A2 a.s. 2018/2019 e Organico di fatto).

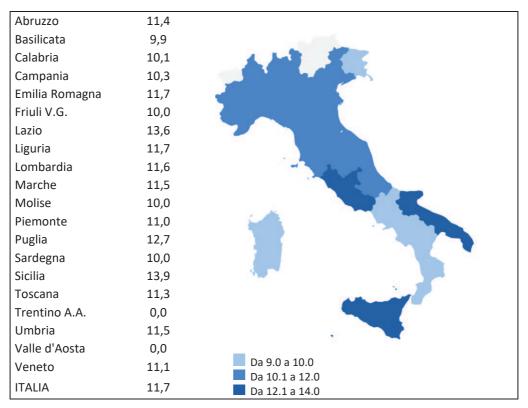


Figura 3.4 - Numero medio di bambini per insegnante nella scuola dell'infanzia statale (\*)

(\*) Il dato non è presente nelle regioni Trentino e Valle d'Aosta, in assenza di scuole statali in queste due regioni a statuto speciale.

Fonte: elaborazione INVALSI su dati MIUR a.s. 2018/2019.

In Italia, nella scuola dell'infanzia statale, nell'a.s. 2018/2019 ci sono, mediamente, 12 bambini per insegnante. Il dato varia di poco da regione a regione. Le regioni con il numero più alto di bambini per insegnante sono il Lazio e la Sicilia, con una media di 14 bambini per insegnante. Le regioni, invece, con un numero medio di bambini più basso per insegnante sono Basilicata, Calabria e Friuli Venezia Giulia, con circa 10 bambini per insegnante.

#### 3.2.3 La composizione delle sezioni

Il descrittore *Composizione delle sezioni* restituisce i dati sul criterio prevalentemente adottato per la composizione delle sezioni. Il descrittore è calcolato a partire dalle risposte che le scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione come gruppo di riferimento, statali e paritarie, hanno fornito rispondendo al Questionario Scuola Infanzia, per l'a.s. 2018/2019.

Generalmente, le scuole dell'infanzia compongono le sezioni adottando il criterio di raggruppamento per età omogenee e disomogenee. All'interno di una singola scuola dell'infanzia l'approccio può essere di adottare l'uno o l'altro o entrambi i raggruppamenti e, spesso, ciò è in funzione del numero di bambini frequentanti.

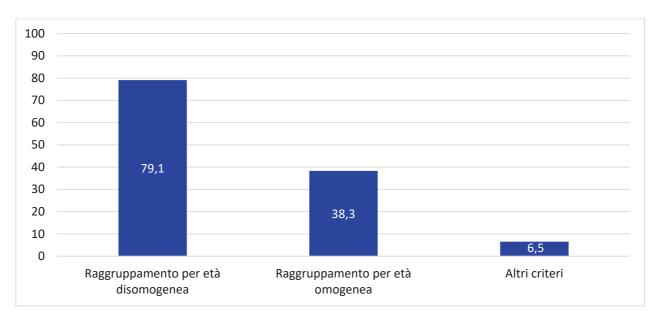


Figura 3.5 - Percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per composizione delle sezioni

Fonte: INVALSI Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Tra le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, l'80% circa adotta prevalentemente il criterio di raggruppamento per età disomogenee componendo sezioni, quindi, con bambini di età diverse, comprese fra i 3 e i 6 anni. La prevalenza di questo criterio potrebbe essere legata a due fattori: da un lato, la dimensione delle scuole del gruppo di riferimento, con un ridotto numero di bambini; dall'altro lato, potrebbe rivelare una scelta pedagogica ben precisa, legata ad esempio a un orientamento montessoriano (Montessori, 1999).

È interessante notare che, per la composizione delle sezioni, le scuole adottano anche altri criteri, in combinazione con quelli basati sull'età dei bambini. Ben il 6,5% delle scuole rispondenti ha infatti compilato il campo aperto del questionario, volto a rilevare eventuali altri criteri. Tra questi emergono: l'osservazione accurata delle dinamiche socio-affettive tra i bambini durante il periodo d'inserimento; la distribuzione equa tra bambini e bambine; la presenza di bambini con disabilità; la presenza di bambini con cittadinanza non italiana; il numero di bambini nel rispetto delle norme di sicurezza. Questi criteri sembrano andare proprio nella direzione dell'inclusione scolastica, sancita dal MIUR (2012b)<sup>40</sup>. Ci sono bambini che necessitano di una speciale attenzione per diversi motivi, come svantaggio socio-culturale, disturbi specifici evolutivi e/o di apprendimento, difficoltà dovute alla non conoscenza della lingua italiana.

#### 3.3 Le Risorse economiche e materiali

Diversi studi mettono in evidenza come la qualità della scuola dell'infanzia sia un concetto multidimensionale derivante da tre aspetti importanti: caratteristiche strutturali, processuali e degli orientamenti (Anders, 2015; Litjens, 2013; Pianta et al., 2005). Nell'area Risorse economiche

<sup>40</sup> Si veda a tal fine la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (MIUR, 2012b).

e materiali della dimensione Contesto, sono presenti tre indicatori: i finanziamenti all'istituzione scolastica, l'edilizia e il rispetto delle norme sulla sicurezza, e le strutture scolastiche.

#### 3.3.1 I finanziamenti alla scuola dell'infanzia

La maggior parte dei finanziamenti ricevuti dalle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento proviene dallo stato, mentre nel caso delle sezioni primavera da privati e dalla regione.

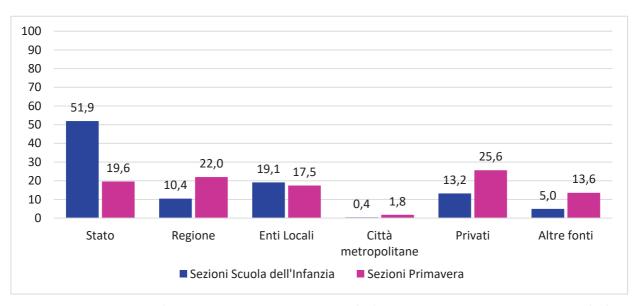


Figura 3.6 - Istituzioni che finanziano le sezioni Scuola dell'infanzia e Primavera delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (media percentuale)

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 3.6, nella scuola dell'infanzia più della metà dei finanziamenti proviene dallo stato (51,9%), il 19,1% da enti locali, il 13,3% da privati, il 10,4% dalle città metropolitane, e il restante 5% da altre fonti. Mentre nelle sezioni primavera mediamente la percentuale di finanziamenti statali è pari a 19,6%, quelli regionali sono il 22%, seguono i finanziamenti provenienti dagli enti locali (17,5%), una piccola quota dalle città metropolitane (1,8%), e il 13,6% da altre fonti.

# 3.3.2 L'edilizia e il rispetto delle norme sulla sicurezza

La fig. 3.7 mostra la percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano certificazioni.

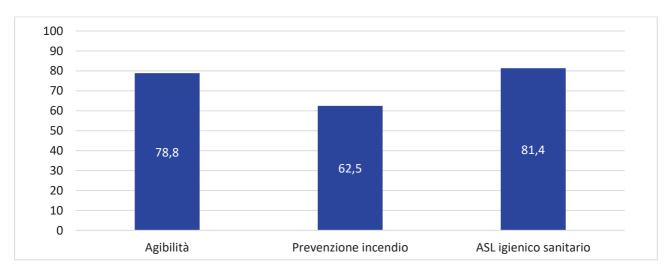


Figura 3.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano certificazioni Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

L'81,4% delle scuole dell'infanzia del riferimento possiede la certificazione ASL igienico sanitaria, il 78,8% la certificazione di agibilità, e il 62,5% il certificato di prevenzione incendio.

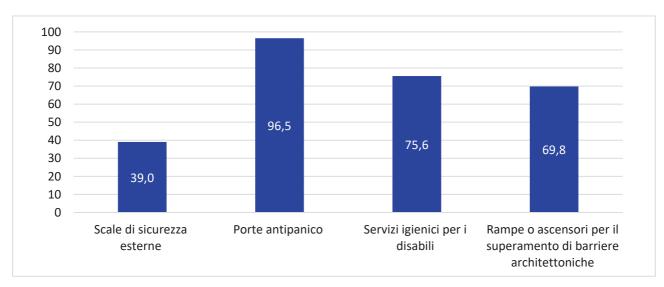


Figura 3.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di condizioni strutturali per la sicurezza e per il superamento delle barriere architettoniche
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 3.8, quasi tutte le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento hanno porte antipanico nella propria struttura (96,5%), il 70% possiede rampe o ascensori per favorire l'accesso di disabili nella struttura scolastica, e circa il 76% ha servizi igienici destinati ai disabili, mentre meno del 40% ha scale di emergenza esterne.

#### 3.3.3 Le strutture della scuola dell'infanzia

Con la compilazione del Questionario Scuola Infanzia, INVALSI ha chiesto a ciascuna scuola di indicare il numero di aule adibite per le sezioni di scuola dell'infanzia e primavera.

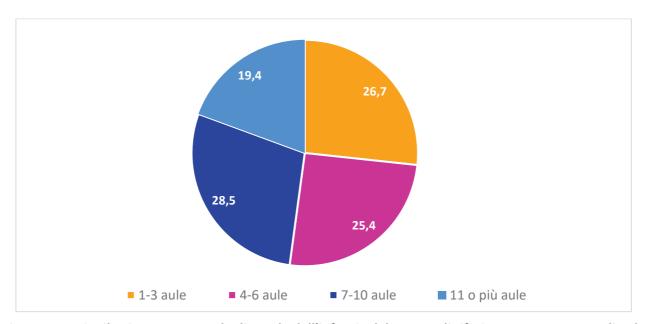


Figura 3.9 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di aule adibite a scuola dell'infanzia

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Circa la metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dispone di 7 aule o più adibite a scuola dell'infanzia, mentre l'altra metà di meno di 7 aule. Vi sono da 7 a 10 aule adibite a scuola dell'infanzia nel 28,5% delle scuole dell'infanzia, 11 o più aule nel 19,4%; il 25,4% dichiara di possedere da 4 a 6 aule adibite a scuola dell'infanzia e il 26,7% di disporre da una a tre aule adibite a scuola dell'infanzia. Con riferimento alla sezione primavera, la maggior parte delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (88,7%) dispone di una sola aula, soltanto il 9,1% ha a disposizione più aule e il 2,3% nessuna.

La fig. 3.10 mostra la disponibilità di altri spazi destinati alle attività e ai servizi della scuola dell'infanzia.

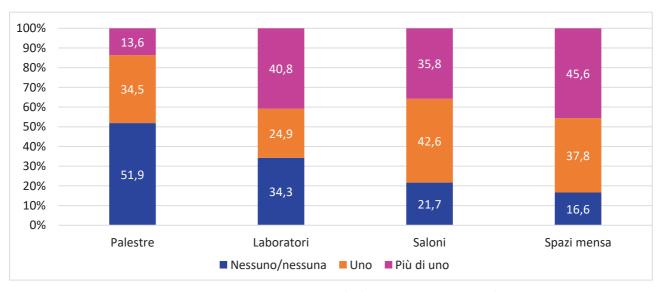


Figura 3.10 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di palestre, laboratori, saloni e spazi mensa

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Circa la metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento non possiede palestre nella propria struttura scolastica (51,9%). Il 40,8% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dispone di più di un laboratorio, il 24,9% dichiara di averne uno, mentre il 34,3% di non averne. La maggior parte di esse dispone di uno o più saloni: il 42,6% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dispone di un salone, il 35,8% di più di un salone, mentre il 21,7% non ne dispone. Nell'83,4% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento è presente la mensa e il 53,9% possiede una cucina all'interno della propria struttura scolastica.

Inoltre, soltanto il 15,1% di queste scuole possiede un teatro all'interno della struttura scolastica.

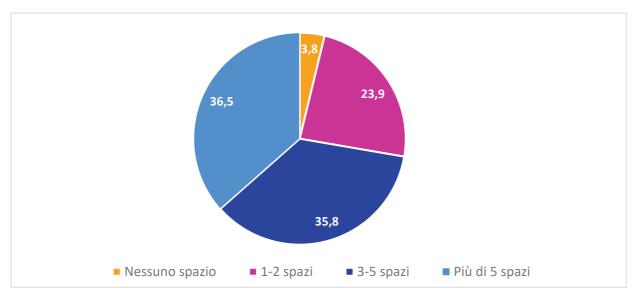


Figura 3.11 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di spazi polifunzionali interni

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 3.11, soltanto una piccola percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (3,8%) non dispone di spazi polifunzionali interni; per contro, il 23,9% possiede nella propria struttura uno o due spazi polifunzionali interni e oltre il 70% ne possiede tre o più.

Mentre, per quanto riguarda la presenza di spazi polifunzionali esterni, quasi la totalità delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento possiede almeno uno spazio esterno, infatti soltanto il 4,3% dichiara di non averne, mentre il 60,9% dispone di uno o due spazi esterni e il 34,8% di più di due spazi esterni.

# 3.4 Le risorse professionali

Nell'ambito della dimensione *Contesto*, gli indicatori dell'area *Risorse professionali* forniscono alle scuole dell'infanzia descrittori utili per individuare opportunità e vincoli legati alla propria disposizione di risorse professionali.

Le risorse professionali tengono conto delle caratteristiche degli insegnanti e del Dirigente scolastico o del Coordinatore delle attività educative e didattiche e della presenza di altre figure professionali nella scuola dell'infanzia.

I dati di fonte MIUR censuari consentono alle scuole dell'infanzia di conoscere la percentuale di docenti che nell'a.s. 2018/2019 erano in servizio con contratto a tempo indeterminato e a tempo determinato, con i riferimenti alle medie nazionali e regionali.

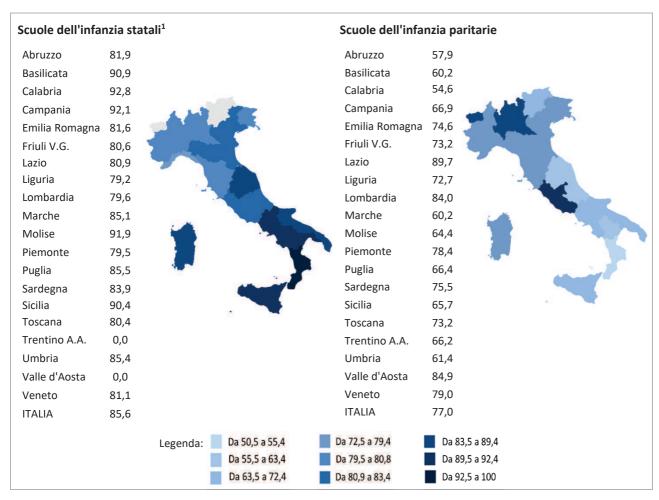


Figura 3.12 - Percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato nelle scuole dell'infanzia statali e paritarie

Nota: In Valle d'Aosta e Trentino A.A. non sono presenti scuole dell'infanzia statali.

Fonte: elaborazione INVALSI su dati MIUR, a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 3.12, nell'a.s. 2018/2019, la percentuale di docenti con contratto di lavoro a tempo indeterminato è maggiore nelle scuole dell'infanzia statali (media nazionale pari a 85,6%) rispetto a quelle paritarie, in cui la media nazionale è inferiore di 8,6 punti percentuali, con un valore pari al 77,0%. Fanno eccezione le regioni Lazio e Lombardia ove la percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato risulta maggiore nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali.<sup>41</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Per le regioni Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige il dato relativo alle scuole dell'infanzia statali è pari a zero, in quanto non risultano esserci scuole dell'infanzia statali in queste regioni.

Con riferimento alla composizione per genere degli insegnanti della scuola dell'infanzia, i dati MIUR sul personale scolastico relativi all'a.s. 2018/2019 confermano un dato oramai noto nel mondo scolastico italiano e cioè l'elevata presenza femminile tra gli insegnanti dei livelli di base del sistema scolastico (scuola dell'infanzia e primaria). Nelle scuole dell'infanzia, la percentuale nazionale di insegnanti di genere femminile è pari al 99,2% nelle scuole statali e al 98,2% nelle paritarie, con un andamento simile in tutte le regioni italiane. Anche nelle scuole dell'infanzia paritarie la percentuale di insegnanti donne è stabile; soltanto in Basilicata la percentuale scende al di sotto del dato nazionale ma resta comunque al 77%.

#### 3.4.1 Le caratteristiche degli insegnanti a tempo indeterminato

Tramite il Questionario Scuola Infanzia è stato possibile approfondire alcune caratteristiche degli insegnanti a tempo indeterminato delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento: l'età, il titolo di studio, gli anni di esperienza nella scuola dell'infanzia in generale (esperienza) e nella scuola dell'infanzia attuale (stabilità).

Il 35% degli insegnanti delle scuole del gruppo di riferimento ha un'età compresa tra 45 e 54 anni e un altro 35% tra 55 e 64 anni, è inoltre presente un 3% con oltre 65 anni. Per quanto riguarda invece le fasce d'età più giovani, solo lo 0,9% degli insegnanti ha meno di 25 anni, il 5,2% ha un'età compresa tra i 25 ed i 34 anni e circa il 20% ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni. Con riferimento al titolo di studio, l'80% degli insegnanti con contratto a tempo indeterminato delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento possiede un diploma, circa il 20% ha conseguito la laurea, mentre soltanto lo 0,2% anche il dottorato di ricerca.

La fig. 3.13 mostra la percentuale di insegnanti per fasce di anni di esperienza nella scuola dell'infanzia.

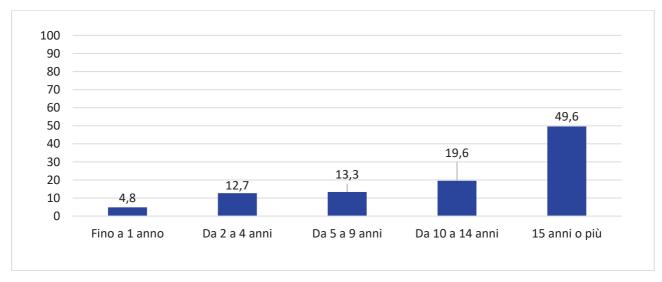


Figura 3.13 - Distribuzione percentuale degli insegnanti a tempo indeterminato delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per fasce di anni di esperienza nella scuola dell'infanzia

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

La metà degli insegnanti a tempo indeterminato delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento ha 15 anni o più di esperienza nella scuola dell'infanzia, il 20% ha un'esperienza dai 10 ai 14 anni, il 13,3% dai 5 ai 9 anni, il 12,7% dai 2 ai 4 anni e il 4,8% fino a un anno. Per quanto

riguarda gli anni di servizio maturati dagli insegnanti in quella specifica scuola dell'infanzia in cui attualmente lavorano, il 52,6% degli insegnanti a tempo indeterminato insegna in quella stessa scuola da 10 anni o più, il 20% da 5 a 9 anni, il 18,5% da 2 a 4 anni, mentre il 9,2% da 1 anno.

#### 3.4.2 I Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie

Nell'ambito della dimensione *Contesto*, nell'area *Risorse professionali* sono presenti alcuni descrittori, stimati tramite il Questionario Scuola Infanzia, inerenti le caratteristiche dei Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie: l'età, gli anni di esperienza in generale (esperienza) e nella scuola di servizio (stabilità).

Il 43,4% dei Coordinatori dei servizi educativi e didattici delle scuole dell'infanzia paritarie del gruppo di riferimento ha un'età compresa tra i 45 ed i 54 anni, il 16,9% tra i 55 ed i 64 anni, il 14,7% ha 65 anni o più; il 19,9% ha un'età compresa tra i 35 ed i 44 anni e soltanto il 5,1% ha un'età compresa tra i 25 e i 34 anni.

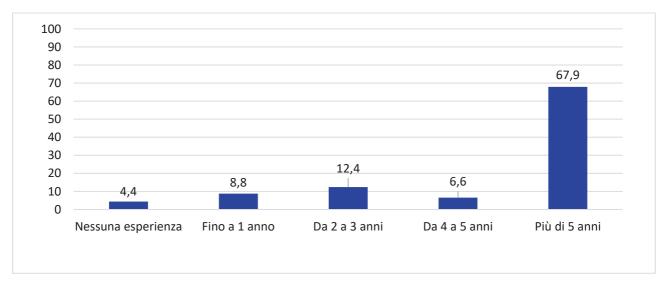


Figura 3.14 - Distribuzione percentuale dei Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie del gruppo di riferimento per anni di servizio (esperienza)

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come si nota nella fig. 3.14, il 67,9% dei Coordinatori delle scuole dell'infanzia paritarie del gruppo di riferimento ha un'esperienza superiore ai 5 anni, l'8,8% ha un'esperienza di un anno, il 12,4% ha un'esperienza di 2-3 anni, il 6,6% di 4-5 anni.

Con riguardo alla stabilità, il 45,3% dei Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie del gruppo di riferimento è stabile nella stessa scuola dell'infanzia da più di 5 anni, mentre il 23,4% da 1 anno, il 19,7% ha una stabilità di 2-3 anni, e l'11,7% di 4-5 anni.

#### 3.4.3 La presenza di altre figure professionali nella scuola dell'infanzia

Nella scuola dell'infanzia è prevista la presenza anche di altre figure professionali. Tramite il Questionario Scuola Infanzia è stato richiesto quali altre figure professionali erano presenti all'interno della scuola dell'infanzia nell'a.s. 2017/2018.

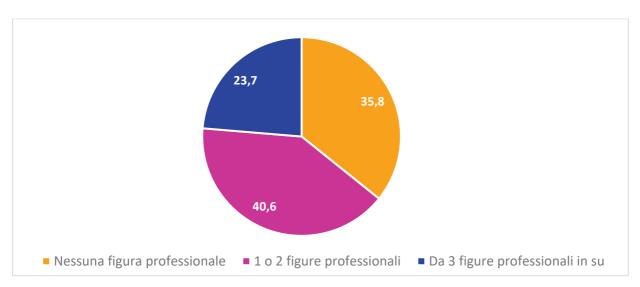


Figura 3.15 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di altre figure professionali presenti

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 3.15, nel 40,6% delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione come gruppo di riferimento sono presenti una o due figure professionali ulteriori, mentre nel 23,7% vi sono tre o più figure professionali; per contro, nel 35,8% delle scuole dell'infanzia non vi sono altre figure professionali.

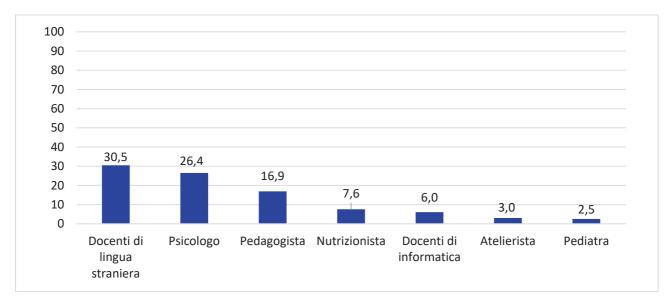


Figura 3.16 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di altre figure professionali presenti

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Le figure professionali più diffuse sono i docenti di lingua straniera (30,5%), lo psicologo (26,4%), e il pedagogista (16,9%). In meno del 10% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento è presente la figura del nutrizionista (7,6%), il docente di informatica (6%), l'atelierista (3%) e il pediatra (2,5%).

# 4 Gli esiti42

La dimensione *Esiti* presente nel RAV Infanzia è composta da tre aree connesse agli esiti in termini di benessere dei bambini al termine del triennio, sviluppo e apprendimento, e risultati a distanza.

In questa Dimensione, le scuole dell'infanzia hanno la possibilità di riflettere e di definire l'efficacia della scuola nel promuovere gli esiti positivi per tutti i bambini in termini di benessere, coinvolgimento, sviluppo e apprendimento, e passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, a partire dagli obiettivi declinati nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a).

#### 4.1 I risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio

All'interno dell'area Risultati di benessere dei bambini al termine del triennio, sono presenti tre indicatori: il benessere dei bambini, i bambini trasferiti da altre scuole dell'infanzia e i bambini che hanno abbandonato la scuola dell'infanzia considerata.

Le scuole dell'infanzia hanno espresso la loro opinione riguardo al benessere dei bambini che nell'a.s. 2017/2018 hanno terminato il triennio di scuola dell'infanzia (bambini di 5-6 anni di età): sicurezza e sostegno nell'ambiente scolastico, senso di appartenenza, relazioni positive con i docenti e con i pari, autostima e disposizione ad apprendere<sup>43</sup> (cfr. la fig. 4.1).

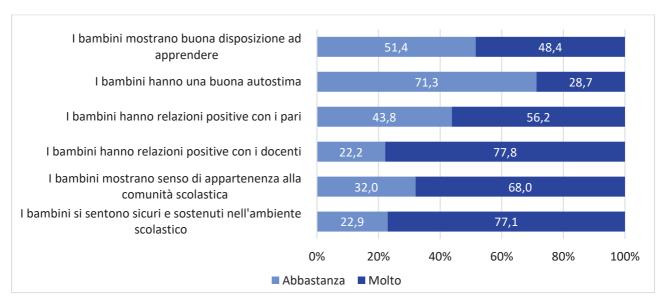


Figura 4.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per livello di benessere dei bambini a scuola alla fine del triennio a.s. 2017/2018

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Il capitolo 4 è da attribuirsi a Daniela Torti.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Gli aspetti del benessere riguardano lo stare bene nell'ambiente scolastico, il sentirsi sicuri ed accolti in un ambiente sociale allargato, avere fiducia in sé e negli altri. Per approfondire cfr. le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a).

Le risposte delle scuole dell'infanzia partecipanti come gruppo di riferimento alla sperimentazione si sono concentrate quasi esclusivamente sulle alternative di risposta "molto" e "abbastanza". Nella totalità delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, i bambini si sono sentiti molto o abbastanza sicuri e sostenuti nell'ambiente scolastico alla fine del triennio della scuola dell'infanzia (rispettivamente il 77,1% e il 22,9%); in nessuna scuola dell'infanzia invece i bambini si sono sentiti poco o per nulla sicuri nell'ambiente scolastico.

Anche per il senso di appartenenza alla comunità scolastica dei bambini, non ci sono scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento in cui i bambini al termine del triennio avevano uno scarso senso di appartenenza alla comunità scolastica; il 68,0% ha indicato che i bambini avevano un forte senso di appartenenza alla comunità scolastica, mentre il restante 32,0% che i bambini avevano un senso di appartenenza alla comunità scolastica abbastanza sviluppato.

Per quanto riguarda l'aspetto relazionale tra bambini e docente, il 77,8% delle scuole dell'infanzia ha rilevato la presenza di relazioni molto positive tra i bambini e i docenti e il 22,2% invece ha rilevato delle relazioni abbastanza positive tra i bambini e i docenti. Con riferimento alle relazioni tra pari, nel 56,2% delle scuole dell'infanzia i bambini avevano relazioni molto positive tra loro, nel 43,8% sono state riscontrate relazioni abbastanza positive tra i bambini.

Prevale un'incidenza maggiore di bambini che possiedono autostima (la percentuale di risposte "abbastanza" è pari al 71,3% e la percentuale di risposte "molto" è pari al 28,7%); mentre per la disposizione ad apprendere, per il 48,4% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento i bambini dimostrano un'elevata disposizione ad apprendere e per il 51,4% una disposizione all'apprendimento abbastanza sviluppata.

# 4.2 I risultati di sviluppo e apprendimento

All'interno della dimensione *Esiti*, la seconda area riguarda i risultati di sviluppo e apprendimento, che prevede tre indicatori: l'età di accesso nella scuola primaria (2.2.a), gli esiti dello sviluppo globale del gruppo sezione (2.2.b), e la capacità di fronteggiare il passaggio alla scuola primaria (2.2.c). Di questi indicatori, si è disposto di dati forniti alle scuole dell'infanzia a livello centrale per il secondo e il terzo indicatore.

#### 4.2.1 Gli esiti dello sviluppo globale del gruppo sezione

Al fine di fornire informazioni sugli esiti dello sviluppo globale del gruppo sezione alle scuole dell'infanzia, sono state definite alcune caratteristiche specifiche raccolte mediante il Questionario Docente, a cui hanno preso parte tutti i docenti di ruolo o con almeno un anno di esperienza nella scuola dell'infanzia partecipante alla sperimentazione. Tramite il Questionario Docente, INVALSI ha dato la possibilità a tutti i docenti di indicare quanti bambini nella propria sezione mostravano di avere determinati comportamenti indicativi dello sviluppo di specifiche competenze, declinate a partire dai traguardi di sviluppo previsti al termine della scuola dell'infanzia dalle vigenti Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a).

La scuola dell'infanzia concorre all'acquisizione delle competenze da raggiungere alla fine del primo ciclo d'istruzione, inserendosi con la propria specificità lungo il percorso formativo che va dai 3 ai 13 anni. È un presupposto fondamentale, infatti, che la scuola dell'infanzia sostenga lo sviluppo globale e il percorso educativo di tutti i bambini, garantendo ad ognuno il raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze nei vari campi d'esperienza.

Il concetto di campo di esperienza, introdotto a partire dagli Orientamenti del 1991 ed aggiornato nelle vigenti Indicazioni Nazionali, fa riferimento ad «un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri» (MIUR, 2012a:24).

Il termine "campo" trae origine dalla teoria del campo (field theory) di Kurt Lewin il quale lo definì come «la totalità di fatti coesistenti che sono concepiti come mutualmente interdipendenti» (Lewin, 1951:240); nello specifico, il concetto di campo d'esperienza tiene conto quindi dell'esperienza concreta del bambino, del suo modo di avvicinarsi alle diverse situazioni, al significato che ad esse attribuisce, ma al tempo stesso riguarda il contesto all'interno del quale le esperienze del bambino si compiono: un concetto dinamico quindi, in cui le parti coinvolte (bambino, docente e contesto) si trasformano e si evolvono influenzandosi reciprocamente.

Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza relativi ai campi d'esperienza, consentono all'insegnante di orientarsi con consapevolezza nella creazione di attività ed esperienze volte a promuovere la competenza nei bambini in modo globale ed unitario. I 5 campi di esperienza indicati nelle vigenti Indicazioni sono così suddivisi:

- 1. il sé e l'altro;
- 2. il corpo e il movimento;
- 3. immagini, suoni, colori;
- 4. i discorsi e le parole;
- 5. la conoscenza del mondo.

Ognuno dei campi di esperienza, pur offrendo opportunità specifiche di apprendimento, contribuisce alla realizzazione di compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre ai sei anni d'età, in termini di identità (come la costruzione del sé, l'autostima, la fiducia nei propri mezzi), di autonomia (come il rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come l'elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), e di cittadinanza (come l'attenzione alle dimensioni etiche e sociali). È ragionevole pensare che, alla fine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, i bambini abbiano sviluppato competenze basilari fondamentali a strutturare la propria crescita personale (MIUR, 2012a).

I risultati qui mostrati si configurano soltanto come percezioni dei docenti e sono da leggere come dato di scuola e non del singolo docente o sezione. È importante precisare che ai docenti rispondenti al Questionario Docente è stato chiesto di fare riferimento alla sezione di scuola dell'infanzia nella quale si presta servizio, quindi il dato percentuale fa riferimento all'opinione dei docenti in riferimento a bambini di tutte le età di scuola dell'infanzia (3, 4, 5 o 6 anni).

## 4.2.1.1 Il campo di esperienza "Il sé e l'altro"

Nell'ambito del campo d'esperienza *Il sé e l'altro*, il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, scopre la diversità e apprende le prime regole di vita sociale (es. gli altri come limite alla propria volontà, la reciprocità nel parlare e nell'ascoltare, l'esistenza e il rispetto di diversi punti di vista e di diverse culture). Inoltre è il campo delle riflessioni sul senso delle cose e sulle conseguenze delle proprie azioni.

Coerentemente alle Indicazioni Nazionali, INVALSI ha chiesto ai docenti di indicare quanti bambini nella propria sezione mostravano di avere alcuni comportamenti nell'ambito di questo campo d'esperienza.

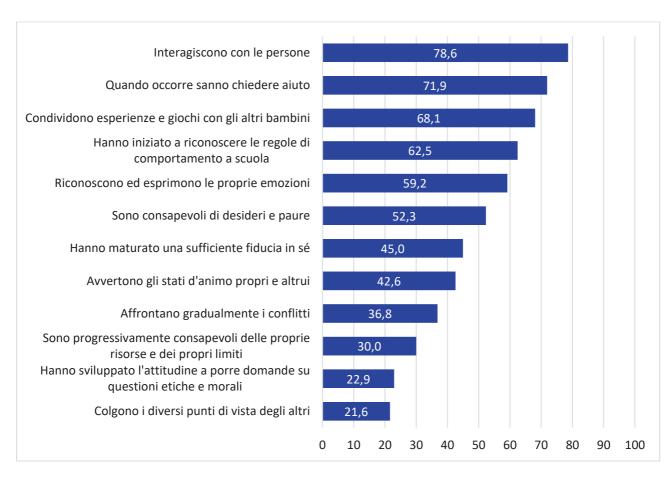


Figura 4.2 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Il sé e l'altro* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 4.2, negli item riferiti ai comportamenti specifici messi in atto dai bambini inerenti il campo d'esperienza Il sé e l'altro, le percentuali di risposta risultano abbastanza variabili. Infatti, se per la metà degli aspetti si registra una percentuale di risposta superiore al 50%, per l'altra metà degli item si registrano percentuali di risposta inferiori. Per il 78,6% dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, tutti o quasi tutti i bambini sono in grado di interagire con le persone, mentre per il 71% sono in grado di chiedere aiuto se necessario. Per il 68,1% dei docenti, tutti o quasi tutti i bambini condividono esperienze e giochi con gli altri bambini, mentre per il 62,5% hanno incominciato a riconoscere le regole di comportamento a scuola. Sono il 59,2% i docenti per cui tutti o quasi tutti i bambini riconoscono ed esprimono le proprie emozioni, e il 52,3% per cui tutti i bambini o quasi sono consapevoli di desideri e paure. Per contro, per il 45,0% dei docenti, tutti o quasi tutti i bambini mostrano avere sufficiente fiducia in sé, per il 42,6% sono in grado di avvertire i propri stati d'animo e quelli altrui, mentre per il 36,8% mostrano di saper affrontare gradualmente i conflitti (36,8%). Gli item che hanno ricevuto una percentuale di risposta inferiore al 30% riguardano la progressiva consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti (30,0%), l'attitudine a porre domande su questioni etiche e morali (22,9%) e la capacità di tutti o quasi tutti i bambini di cogliere i punti di vista altrui (21,6%).

#### 4.2.1.2 Il campo di esperienza "Il corpo e il movimento"

Nelle Indicazioni Nazionali, il secondo campo d'esperienza è quello della corporeità e della motricità, teso a promuovere nel bambino la presa di coscienza del valore del corpo e la possibilità di utilizzarlo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo.

La scuola dell'infanzia ha tra i suoi molteplici obiettivi quello di sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo, affinare le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività. Durante il periodo della scuola dell'infanzia il bambino scopre il suo corpo, impara com'è fatto, come funziona e come prendersene cura. Le esperienze motorie maturate in questo periodo consentono al bambino di relazionarsi con gli altri, con gli oggetti e con l'ambiente.

Nel Questionario Docente sono stati inclusi tre item rispettivamente connessi al rapporto positivo del bambino con la propria corporeità, alla capacità di afferrare colori e matite e alla capacità di utilizzare materiale e risorse comuni. In tutti i tre gli aspetti più della metà dei docenti delle scuole del gruppo di riferimento afferma che tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato tali comportamenti.

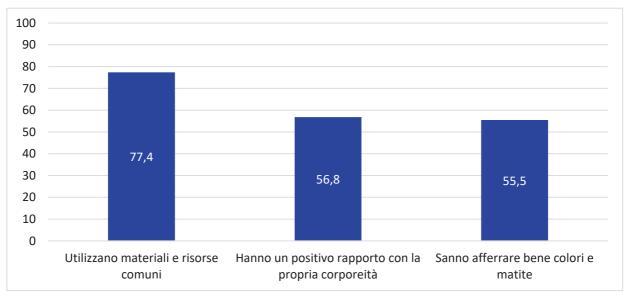


Figura 4.3 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Il corpo e il movimento* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

Per il 77,4% dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno risposto al Questionario Docente, tutti o quasi tutti i bambini sono in grado di utilizzare materiali e risorse comuni, per il 56,8% tutti o quasi tutti i bambini presentano un rapporto positivo con la propria corporeità e per il 55,5% tutti o quasi tutti i bambini sanno afferrare bene colori e matite.

#### 4.2.1.3 Il campo di esperienza "Immagini, suoni e colori"

Il campo d'esperienza *Immagini, suoni e colori* riguarda la capacità del bambino di esprimere pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività. Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino impara a esprimere e apprezzare i vari linguaggi, come ad esempio quello gestuale, iconico, musicale, verbale. In questo ambito è stata raccolta l'opinione degli insegnanti riguardo la capacità dei bambini di esprimersi in modo personale, con creatività e partecipazione e la capacità di comunicare e di esprimersi in modi diversi.

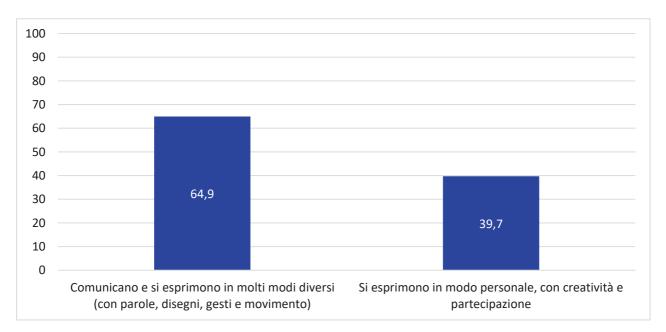


Figura 4.4 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Immagini, suoni e colori* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

Per quanto riguarda la capacità d'espressione (cfr. la fig. 4.4), per il 64,9% dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno risposto al Questionario Docente, tutti o quasi tutti i bambini comunicano e si esprimono in modi diversi utilizzando strumenti diversi (ad es. parole, disegni, gesti e movimenti). Per il 39,7% dei docenti, invece, tutti o quasi tutti i bambini sono in grado di esprimersi in modo personale, con creatività e partecipazione.

#### 4.2.1.4 Il campo di esperienza "I discorsi e le parole"

Il campo d'esperienza *I discorsi e le parole* riguarda lo sviluppo della padronanza d'uso della lingua italiana del bambino che arricchisce e precisa il proprio lessico, sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività che svolge.

Nel Questionario Docente sono stati previsti tre item connessi all'utilizzo della lingua italiana, alla conoscenza dei bambini di lettere e simboli grafici e alla loro capacità di raccontare esperienze vissute (cfr. la fig. 4.5).

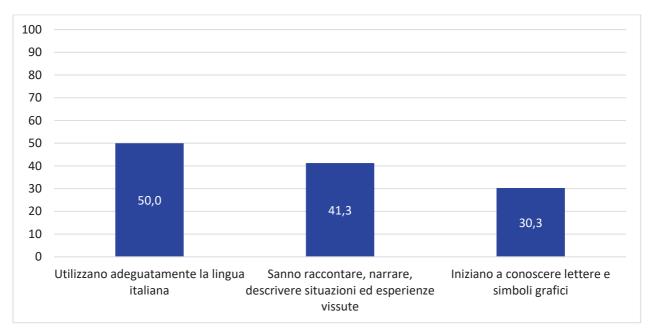


Figura 4.5 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *I discorsi e le parole* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

Gli item riferiti all'uso della lingua presentano valori percentuali di risposta uguali o inferiori al 50,0%. Per il 50% dei docenti delle scuole del gruppo di riferimento rispondenti al Questionario Docente, tutti o quasi tutti i bambini utilizzano adeguatamente la lingua italiana, per il 41,3% sono in grado di raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute; per il 30,3% tutti o quasi tutti i bambini iniziano a conoscere lettere e simboli grafici.

#### 4.2.1.5 Il campo di esperienza "La conoscenza del mondo"

L'ultimo campo di esperienza presente nelle vigenti Indicazioni Nazionali riguarda la conoscenza del mondo volto, da un lato, a promuovere lo sviluppo nel bambino di una coscienza ecologica, dall'altro lato lo sviluppo di categorie fondamentali come spazio, tempo, forme e colori.

Nel Questionario Docente, INVALSI ha previsto otto comportamenti indicativi dello sviluppo nei bambini di tale competenza inerenti:

- la capacità di interazione con le cose e con l'ambiente;
- l'abilità di tipo logico;
- la conoscenza del significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo;
- la capacità di distinguere la mano destra e la sinistra;
- l'utilizzo di strumenti tecnologici;
- la capacità di rilevare le caratteristiche principali di eventi, oggetti e situazioni;
- la capacità di accogliere e rispettare le culture e le lingue diverse;
- la curiosità e il desiderio di imparare (cfr. la fig. 4.6).

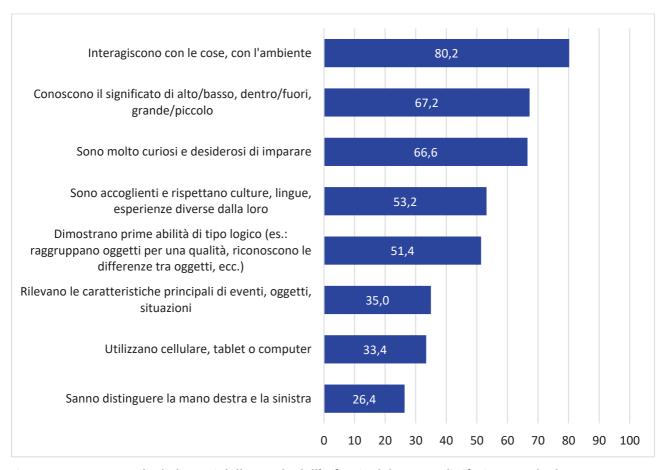


Figura 4.6 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *La conoscenza del mondo* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 4.6, per più della metà dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno risposto al Questionario Docente, tutti o quasi tutti i bambini sono in grado di interagire con le cose e con l'ambiente (80,2%); conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo (67,2%); sono molto curiosi e desiderosi di imparare (66,6%); sono accoglienti e rispettano culture, lingue, esperienze diverse dalla loro (53,2%); dimostrano prime abilità di tipo logico, come ad esempio la capacità di raggruppare oggetti per una qualità e il riconoscere le differenze tra oggetti (51,4%). Per meno della metà dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno risposto al Questionario docente, tutti o quasi tutti i bambini sono abili nel rilevare le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni (35%); utilizzano cellulare, tablet o computer (33,4%) e sanno distinguere la mano destra e la sinistra (26,4%).

#### 4.2.2 La capacità di fronteggiare il passaggio alla scuola primaria

Al fine di fornire alle scuole dell'infanzia informazioni utili per autovalutarsi sulla capacità di fronteggiare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, è stato previsto un descrittore essenziale sulla presenza o meno di criteri condivisi per individuare se i traguardi formativi sono stati raggiunti.

Nello specifico, questo descrittore riguarda la presenza o meno di una definizione di criteri di osservazione comuni per i diversi campi di esperienza all'interno della progettazione didattica della scuola.

L'osservazione è uno strumento importante per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo rispettandone l'unicità, l'originalità e le potenzialità individuali di ciascuno. Come indicato dalle Indicazioni Nazionali, la pratica della documentazione rappresenta un processo che consente la produzione di tracce, memoria e riflessione, sia negli adulti che nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione, permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale del bambino e di tutto il gruppo sezione.

Nella scuola dell'infanzia l'attività di valutazione ricopre una funzione prettamente formativa con l'obiettivo di riconoscere, accompagnare, descrivere e documentare i processi di crescita dei bambini, evitando classificazioni e giudizi sulle prestazioni, dovendo essere orientata ad esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le potenzialità in ogni bambino.

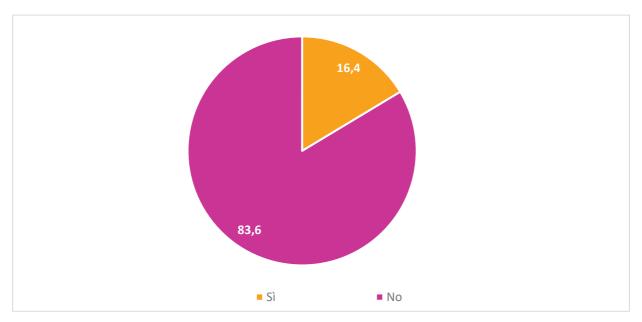


Figura 4.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza o meno di criteri condivisi per individuare se i traguardi formativi sono stati raggiunti

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 4.7, il 16,4% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dichiara di avere criteri di osservazione comuni per i diversi campi di esperienza al fine di individuare se i traguardi formativi sono stati raggiunti, mentre l'83,6% di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dichiara l'assenza di criteri definiti per l'individuazione del raggiungimento dei traguardi formativi. I dati suggeriscono che mediamente soltanto una scuola dell'infanzia su cinque tra quelle del gruppo di riferimento include la definizione di criteri di osservazione comuni per i diversi campi di esperienza nella propria progettazione didattica.

# 5 Le pratiche educative e didattiche<sup>44</sup>

La sezione dei Processi riferiti alle *pratiche educative e didattiche*, presente nel RAV Infanzia, rappresenta lo spazio in cui le scuole dell'infanzia definiscono la propria offerta educativa e formativa, articolata attraverso specifiche metodologie didattiche e modalità organizzative, attuate in un ambiente di apprendimento adeguato allo sviluppo armonico degli alunni in età prescolare. Ciascun aspetto viene solitamente declinato all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), nel quale vengono dettagliate tutte le attività in essere, coerenti con i propri obiettivi formativi.

Nelle scuole dell'infanzia tali obiettivi sono modulati all'interno del quadro delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a)<sup>45</sup> e vengono definiti concretamente tenendo conto delle esigenze delle specifiche realtà territoriali in cui operano, al fine di offrire un servizio educativo il più possibile rispondente ai fabbisogni locali.

In linea con quanto previsto per gli altri ordini di scuola (INVALSI, 2014b), anche nel RAV Infanzia sono stati inclusi gli indicatori che considerano i processi connessi all'insegnamento/apprendimento, e in maniera coerente sono stati collocati nelle medesime subaree analoghe al RAV per le istituzioni scolastiche nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione.

I descrittori essenziali presenti nella dimensione relativa alle pratiche educative e didattiche si articolano in quattro aree:

- Curricolo, progettazione e valutazione;
- Ambiente di apprendimento;
- Inclusione e differenziazione;
- Continuità.

# 5.1 Curricolo, progettazione e valutazione

La prima area, denominata *Curricolo, progettazione e valutazione,* racchiude l'insieme degli indicatori inerenti i diversi aspetti dell'offerta formativa proposta dalle scuole dell'infanzia e si articola in tre sottoaree: il *Curricolo e l'offerta formativa*, la *Progettazione educativa*, e la *Valutazione dell'efficacia delle pratiche educative*.

In questa area sono presenti tre descrittori essenziali, due riferiti alla progettazione educativo-didattica e uno alle modalità di rilevazione dei progressi dei bambini. Al suo interno, gli indicatori inerenti la sotto-area *Progettazione educativa* contengono due descrittori che mirano a

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Il capitolo 5 è da attribuirsi a Emanuela Vinci.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Nel mese di febbraio 2018 sono state presentate al MIUR le *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* messe a punto dal Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012 della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Il documento accoglie le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 2006, integrandovi le otto Competenze chiave per l'apprendimento (Europa 2030).

conoscere attraverso quali modalità, nelle scuole dell'infanzia, si realizza la progettazione educativo-didattica.

#### 5.1.1 La progettazione educativo-didattica

I dati del descrittore relativo alla *numerosità degli aspetti della progettazione educativo-didattica* mostrano che il 39% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento si equidistribuisce tra coloro che elaborano 8-9 aspetti della progettazione didattica e tra coloro che ne elaborano più di 9; le restanti scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (circa il 22%) dichiarano di elaborarne fino a 7.

Nello specifico, gli aspetti della progettazione didattica presentati nella fig. 5.1 riportano, per ciascuno di essi, le percentuali delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento nazionale.

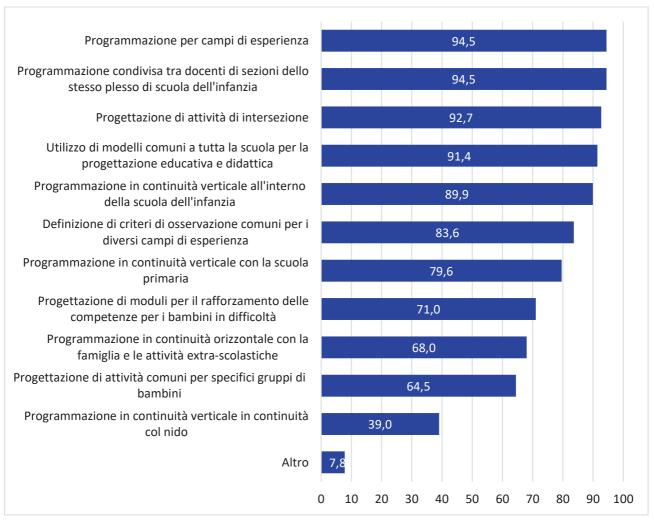


Figura 5.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per aspetti della progettazione didattica

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come si evince dal grafico, gli aspetti maggiormente indicati riguardano la programmazione condivisa tra i docenti delle differenti sezioni e la programmazione dei campi di esperienza (entrambi per il 94,5% delle scuole dell'infanzia); seguono poi gli aspetti relativi alle attività di

intersezione (92,7%) e gli aspetti sull'utilizzo di modelli comuni all'intera scuola (91,4%). Valori di tale entità denotano, nella quasi totalità delle scuole dell'infanzia prese in considerazione, una prassi consolidata e ordinaria orientata a una programmazione didattica ed educativa condivisa tra tutti gli interlocutori che operano all'interno dell'istituzione scolastica.

Anche gli altri item proposti hanno registrato percentuali di risposta elevate soprattutto per quanto riguarda i temi relativi alla continuità verticale *all'interno della scuola* (89,9%) e *con la scuola primaria* (79,6%). Inoltre, seppur con percentuali meno elevate, le scuole dell'infanzia progettano azioni inerenti la continuità orizzontale *con la famiglia e le attività extra-scolastiche* (68%).

Tale tendenza appare congruente con il concetto stesso di progettazione didattica che è funzionale alla definizione dei percorsi di conoscenza graduali e in armonia con il processo di crescita dei bambini. In questa prospettiva, la continuità si avvale di un curricolo unitario in grado di attraversare tutti gli ordini di scuola in maniera progressiva e crescente. Il valore più contenuto (39%), relativo alla programmazione in continuità verticale in continuità col nido, può risiedere nel fatto che spesso le strutture sono collocate in un bacino territoriale più ampio e la progettazione di attività che presuppongono la conoscenza e la collaborazione tra i docenti dei diversi ordini di scuola appare più complessa da attuare.

#### 5.1.2 Le modalità di rilevazione dei progressi dei bambini

La valutazione dell'efficacia delle pratiche educative attuate è stata rilevata attraverso diversi indicatori e rispettivi descrittori. Tra di essi, il descrittore considerato *essenziale* a questo scopo è quello denominato *Modalità di rilevazione dei progressi dei bambini*; tramite questo descrittore i docenti hanno avuto la possibilità di indicare per quali aree o campi di esperienza essi abbiano predisposto dei criteri formalizzati di valutazione.

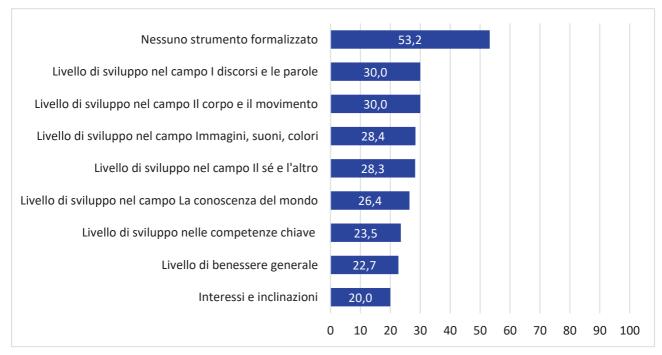


Figura 5.2 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per aree di interesse, benessere e sviluppo dei bambini in cui sono utilizzati strumenti formalizzati di rilevazione Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

Benché quasi il 60% dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento affermi di aver condotto una valutazione dei progressi dei bambini, la fig. 5.2 mostra che poco più della metà dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (53,2%) non ha predisposto e utilizzato strumenti formalizzati per rilevare gli interessi dei bambini e valutare il loro livello di sviluppo. I docenti che si sono avvalsi di strumenti formalizzati hanno dichiarato che il loro utilizzo è stato articolato nei campi di esperienza<sup>46</sup>, cioè negli ambiti o settori di competenza all'interno dei quali i bambini perseguono i propri traguardi formativi, delineati nelle Indicazioni Nazionali. Per ciascuno di essi vengono definiti gli obiettivi da raggiungere e le metodologie di valutazione dei risultati conseguiti. Nel complesso le percentuali di utilizzo degli strumenti formalizzati di rilevazione per i campi di esperienza variano tra il 26,4% e il 30,0%; i valori più consistenti si rilevano nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento" e nel campo "I discorsi e le parole". Tali elementi, costitutivi dello sviluppo cognitivo dei bambini, risultano essere maggiormente monitorati dagli insegnanti in quanto probabilmente rappresentano i due aspetti essenziali di crescita e di evoluzione delle abilità cognitive. Si tratta di elementi propedeutici allo sviluppo delle altre abilità e di altre competenze. Infatti, il riconoscimento del proprio corpo nello spazio, consente al bambino di esprimere le proprie emozioni e di comunicare con l'altro; mentre l'acquisizione e la padronanza del linguaggio gli permette di stabilire una relazione con i suoi pari e con gli educatori. Sembra interessante evidenziare che solamente il 20% dei docenti ha indicato di utilizzare strumenti per rilevare interessi e inclinazioni dei bambini.

# 5.2 L'ambiente di apprendimento

L'area *Ambiente di apprendimento* presente nel RAV infanzia è articolata in tre sottoaree quali la *dimensione pedagogico-organizzativa*, *metodologica* e *relazionale*.

Per questa area, ai fini dell'autovalutazione, INVALSI fornisce alle scuole dell'infanzia due indicatori complementari tra loro: uno organizzativo, che si riferisce all'orario giornaliero di fruizione del servizio e che indica la percentuale di bambini iscritti nelle sezioni rispetto all'orario di servizio offerto dalla scuola dell'infanzia, l'altro di natura pedagogica volto a rilevare la frequenza delle attività curricolari e delle *routine* svolte dalle scuole dell'infanzia.

#### 5.2.1 L'orario giornaliero di fruizione del servizio nelle scuole dell'infanzia

Per quanto riguarda l'orario giornaliero di fruizione del servizio nelle scuole dell'infanzia, i dati sono stati elaborati dal MIUR e sono riferiti al totale delle scuole dell'infanzia statali e alle scuole dell'infanzia paritarie. Nelle scuole dell'infanzia statali, l'orario giornaliero di servizio previsto è modulato su tre fasce, mentre per le scuole dell'infanzia paritarie è modulato su quattro fasce, che comprendono anche la fruizione del servizio scolastico *fino a 50 ore*.

La fig. 5.3 mostra la percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio nelle scuole dell'infanzia statali.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Secondo quanto definito nelle Indicazioni Nazionali, «la scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività» (MIUR, 2012a: 33).

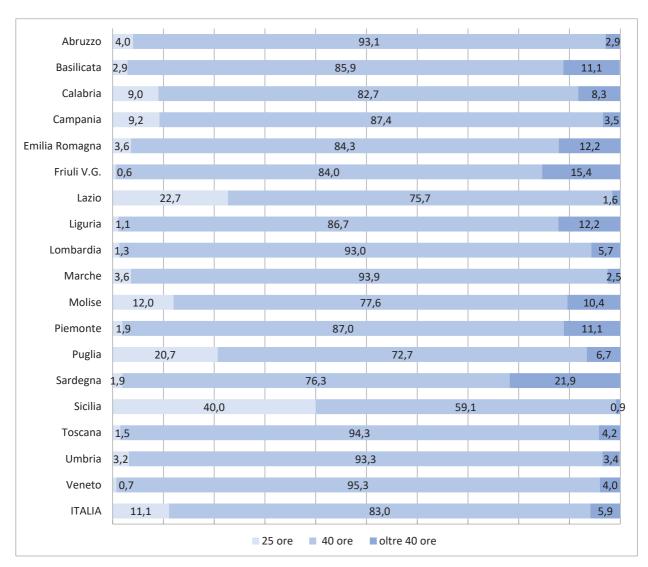


Figura 5.3 - Percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio – Scuole dell'infanzia statali

Nota: Il dato non è presente per le regioni Trentino Alto Adige e Valle D'Aosta.

Fonte: MIUR Rilevazioni sulle scuole - Dati generali a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 5.3, i dati forniti dal MIUR rivelano che, nelle scuole dell'infanzia statali, l'orario presente in misura maggiore risulta essere quello delle 40 ore settimanali, con una media percentuale nazionale che raggiunge l'83,0% dei bambini. In questa categoria di risposta la regione che si discosta in misura maggiore dal dato medio è la Sicilia in cui quasi il 60% delle scuole offre un servizio tarato sulle 40 ore; contestualmente appare come la regione in cui si presenta la più alta percentuale di scuole con orario modulato sulle 25 ore settimanali (40%). Diversamente da questa tendenza, nella regione Sardegna è presente la più alta percentuale di scuole con orario settimanale superiore alle 40 ore (21,9%), con la differenza più consistente dal dato medio nazionale (5,9%).

Nelle scuole dell'infanzia paritarie, i valori appaiono molto differenziati tra le regioni. La fig. 5.4 mostra la percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio nelle scuole dell'infanzia paritarie.

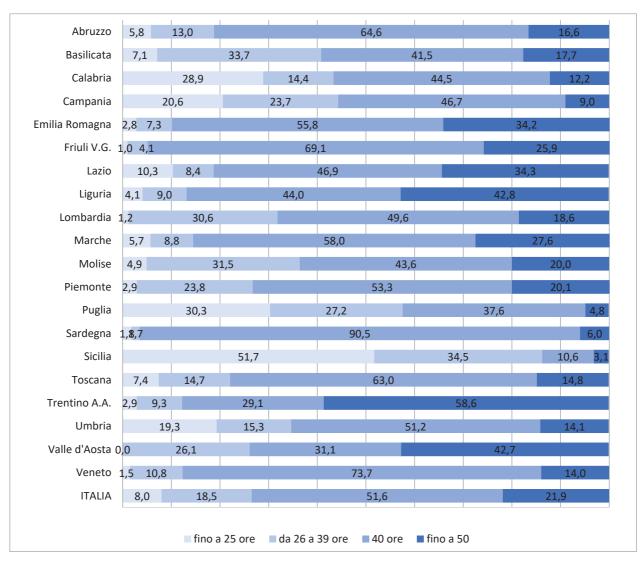


Figura 5.4 - Percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio – Scuole dell'infanzia paritarie

Fonte: MIUR Rilevazioni sulle scuole - Dati generali a.s. 2018/2019.

Il dato medio nazionale indica che circa la metà delle scuole dell'infanzia paritarie (51,6%) propone un orario di servizio modulato sulle 40 ore settimanali. Tuttavia ciascuna regione presenta andamenti percentuali molto diversi tra loro. L'organizzazione oraria che prevede la frequenza fino a 50 ore prevale in Trentino Alto Adige, dove il 58,6% delle scuole paritarie offre questa opzione oraria; ad essa seguono la Valle D'Aosta e la Liguria con il 43% circa di scuole, contro un valore medio nazionale del 21,9%. Anche tra le scuole paritarie, la fruizione oraria maggiormente offerta è rappresentata dalla modalità di 40 ore settimanali. La regione Sardegna fa registrare la percentuale di scuole più elevata che ha scelto tale modalità (90,5%); mentre la regione Sicilia presenta il valore più basso (10,6%).

#### 5.2.2 L'organizzazione oraria delle attività curricolari e delle routine

L'organizzazione oraria delle attività svolte è stata rilevata attraverso un descrittore elaborato a partire da una domanda proposta alle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione mediante il Questionario Scuola Infanzia.

La Tabella 5.1 presenta valori del gruppo di riferimento nazionale inerenti le *routine* che fanno registrare percentuali prossime al 100%, segnale che la quasi totalità delle scuole partecipanti alla sperimentazione adotta modalità strutturate e quotidiane per l'accoglienza dei bambini, e per la gestione dei tempi della giornata scolastica (igiene, pranzo, regole di convivenza). D'altronde è riconosciuto il ruolo delle *routine* come elemento didattico per l'acquisizione della scansione del tempo da parte dei bambini, in quanto tutto ciò consente loro di approcciare le nuove esperienze didattiche con maggiore sicurezza e autonomia.

Tabella 5.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per frequenza delle attività curricolari e delle routine.

Attività curriculari e delle routine	Ogni giorno o quasi	Da 1 a 3 volte a settimana	Meno di una volta a settimana	Mai o quasi mai
Accoglienza dei bambini e dei famigliari al mattino	90,4	2,5	2,8	4,3
Registrazione delle presenze dei bambini in entrata	99,7	0	0	0,3
Presentazione ai bambini delle attività previste durante la giornata	92,7	5,8	1	0,5
Circle time per la condivisione, la definizione di regole condivise, la risoluzione di conflitti	68,5	23,9	6,5	1
Momenti per l'igiene personale come occasione per promuovere sane abitudini	97,2	1,5	1	0,3
Pranzo come occasione per promuovere nei bambini delle corrette abitudini alimentari	94,7	2,5	1	1,8
Pranzo come occasione per promuovere nei bambini le buone maniere	95,7	1,8	1	1,5
Momento del sonno e del riposo organizzato per chi lo desidera in modo da non essere solo sorveglianza	47,6	3,3	1,5	47,6
Scelta da parte dei bambini di attività pomeridiane organizzate per angoli laboratoriali	37,8	30,5	13,4	18,4
Commiato cordiale dai bambini come occasione di scambi informativi con i famigliari sulle attività svolte dai bambini durante la giornata	74,6	10,8	8,3	6,3

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Relativamente alle attività di tipo curricolare la tendenza, evidenziata dalle percentuali presenti, appare maggiormente differenziata. Circa un quarto delle scuole (23,9%) dichiara di ricorrere al circle time per la condivisione, la definizione di regole condivise, la risoluzione di conflitti da una a tre volta alla settimana; mentre il 30,5% propone la scelta da parte dei bambini di attività pomeridiane organizzate per angoli laboratoriali, da una a tre volta alla settimana, anche se ci sono casi in cui i bambini vengono coinvolti mai o quasi mai (18,4%) nella scelta delle attività.

L'item relativo all'organizzazione del momento del sonno e del riposo organizzato evidenzia le stesse percentuali di risposta (47,6%) in corrispondenza degli estremi della scala. In altri termini, le scuole di dividono sostanzialmente in due gruppi di pari numerosità: in uno di essi la routine legata al momento del sonno viene proposta quotidianamente, presumibilmente secondo uno schema predefinito; nell'altro gruppo di scuole questo avviene mai o quasi mai. La peculiarità di questo dato andrebbe approfondita con ulteriori informazioni, per avere un quadro più chiaro di questa tendenza.

## 5.3 L'inclusione e la differenziazione

Gli indicatori presenti nel RAV Infanzia riguardanti l'inclusione e la differenziazione mirano a conoscere l'entità delle azioni attuate per l'inclusione e nello specifico la loro tipologia. Anche le scuole dell'infanzia sono chiamate a organizzare le attività entro un quadro normativo di riferimento<sup>47</sup>, che invita le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado ad organizzare le attività per garantire l'inclusione di tutti gli alunni frequentanti, siano essi di nazionalità non italiana, oppure alunni con bisogni educativi speciali o affetti da disabilità.

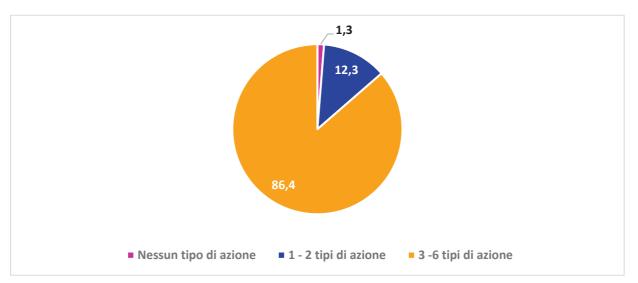


Figura 5.5 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero del tipo di azioni attuate per l'inclusione

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

La fig. 5.5 mostra la percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero del tipo di azioni attuate per l'inclusione, evidenziando la varietà dei tipi di azioni messe in atto dalla maggior parte di queste. L'86,4% delle scuole dell'infanzia dichiara di compiere da 3 a 6 tipi di azioni per l'inclusione, mentre il 12,3% ne compie una o due, e soltanto l'1,3% nessuno.

7 ..

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Il MIUR periodicamente fornisce delle linee di indirizzo rivolte all'inclusione degli studenti stranieri. Risalgono al 2014 le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014b), che propongono alle scuole soluzioni e strategie con finalità inclusive e di sostegno per gli studenti stranieri e per gli studenti con disturbi di apprendimento.

Nella fig. 5.6 è presente la percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di azioni attuate per l'inclusione. Anche questa informazione è stata raccolta tramite il Questionario Scuola Infanzia.

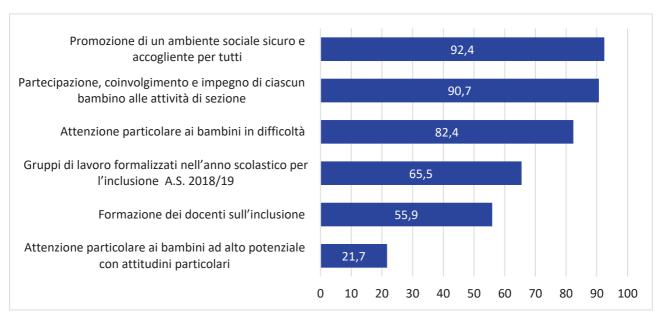


Figura 5.6 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di azioni attuate per l'inclusione

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come evidenzia la fig. 5.6, la maggior parte delle azioni (90% e oltre) sono volte alla predisposizione di *ambienti sicuri ed accoglienti*, in cui ciascun bambino può essere coinvolto nelle attività programmate nel curricolo. Le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento manifestano una notevole attenzione nei confronti dei bambini che mostrano difficoltà (82,4%), ad es. mediante attività per lo sviluppo linguistico, socio-emotivo individuazione delle abilità mancanti per svilupparle; inoltre, più della metà di esse formalizza dei *gruppi di lavoro per l'inclusione* (65,5%), finalizzati alla gestione dei diversi tipi di alunni presenti a scuola (bambini stranieri, bambini con difficoltà socio-economico-culturali, BES, DSA, ecc.). Anche la formazione degli insegnanti su questi temi è presente nel 56% circa delle scuole.

Un dato più contenuto appare quello relativo all'attivazione di iniziative riservate ai bambini ad *alto potenziale con attitudini partic*olari, come ad es. proposte di attività sfidanti rivolte ai bambini, ricorso a esperti, formazione dei docenti alla plus-dotazione: soltanto il 21,7% delle scuole sembra porre l'attenzione su questo tipo di alunni, i quali di fatto si trovano a svolgere attività formative di tipo ordinario<sup>48</sup>.

Gli studenti che manifestano determinate doti, hanno diritto a piani di studio personalizzati (PDP) nella scuola primaria; grazie a questa norma, le scuole potranno personalizzare le pratiche didattiche e formative, valorizzando gli

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> La nota emanata dal MIUR (03/04/2019, prot. n. 562) conferma il riconoscimento degli alunni *plus dotati* nell'elenco dei BES. "In base alle segnalazioni ricevute dalle scuole e alle comunicazioni scientifiche dei settori accademici di riferimento, emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettivo, definiti "Gifted children" in ambito internazionale. A seguito dell'emanazione della Direttiva 27/12/2012, molte istituzioni scolastiche hanno considerato tali alunni e studenti nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali".

#### 5.4 La continuità

#### 5.4.1 Numero del tipo di azioni realizzate per la continuità

Nelle scuole dell'infanzia vengono programmate diverse azioni a sostegno della continuità educativa tra un segmento e l'altro del sistema di istruzione, in un' ottica di garanzia del benessere educativo dei bambini. Il passaggio tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria rappresenta un momento cruciale del percorso formativo degli alunni; in questo passaggio si possono collocare una serie di iniziative che facilitano e sostengono i bambini nel riconoscimento del proprio ruolo che diviene sempre più attivo nell'evoluzione del processo di apprendimento. L'obiettivo è quello di veicolare le esperienze maturate nel triennio (3-6 anni), in cui i bambini hanno sviluppato la consapevolezza di sé attraverso il raggiungimento di specifici traguardi formativi, e orientarli verso nuove esperienze didattiche via via sempre più articolate, che li porteranno ad assumere il ruolo di studente attraverso uno sviluppo progressivo lungo un percorso armonico.

La fig. 5.7 riporta il numero di azioni intraprese per attuare la continuità didattica da parte delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento.

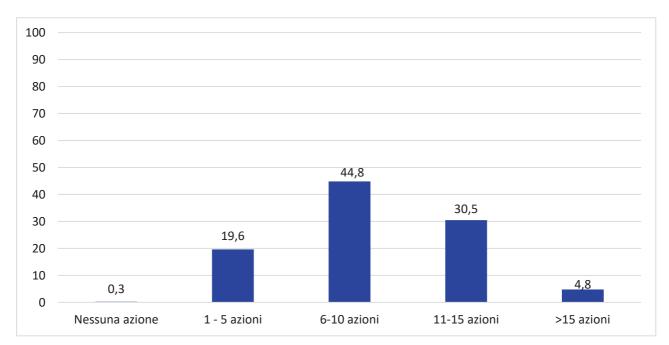


Figura 5.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero del tipo di azioni realizzate per la continuità

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

stili di apprendimento di questi alunni, consentendo loro di poter esprimere al meglio le proprie attitudini, e di fatto migliorando la qualità dell'inclusione. Nonostante la stesura dei PDP sia prevista a partire dal secondo anno di scuola primaria, si precisa che già nella scuola dell'infanzia dovrebbero essere individuati, attraverso l'osservazione sistematica di aspetti o condizioni peculiari, elementi o caratteristiche da ricondurre a bambini ad alto potenziale cognitivo, riconoscibili come BES.

Poco meno della metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento nazionale (44,5%) dichiara di realizzare da 6 a 10 azioni, mentre il 30,5% di loro ne avvia da 11 a 15 azioni. Inoltre, circa il 5% delle scuole programma oltre 15 azioni per la continuità.

#### 5.4.2 Tipo di azioni realizzate per la continuità

La tipologia di azioni intraprese per la continuità, proposta nel Questionario Scuola Infanzia, è composta da molti item, in ragione di ciò si è scelto di presentare i dati suddividendo gli item in due gruppi: un primo gruppo relativo agli incontri organizzati dalle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento tra insegnanti e altro personale interessato dal processo di continuità per gli alunni, e un secondo gruppo di item riferiti alle azioni o alle misure a supporto della continuità che si veicolano attraverso la formalizzazione di gruppi di lavoro o la nomina di commissioni ad hoc, che operano con attività specifiche e la redazione di documenti dedicati.

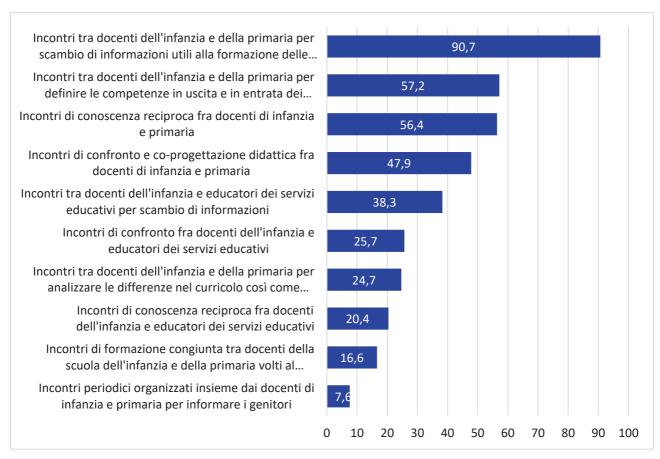


Figura 5.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di incontri tra docenti realizzati per la continuità

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Con riferimento agli incontri tra i docenti ed altro personale educativo, la fig. 5.8 mostra che la percentuale più elevata di scuole (90,7%) organizza incontri tra docenti dell'infanzia e della primaria per scambio di informazioni utili alla formazione delle classi; gli altri incontri, in qualche modo propedeutici alla formazione delle classi, mirano alla condivisione di conoscenze e informazioni utili alla condivisione dei curricoli, così come concepito nelle Indicazioni Nazionali.

Il secondo gruppo di item è relativo alle azioni o alle misure realizzate per il supporto del processo (cfr. la fig. 5.9).

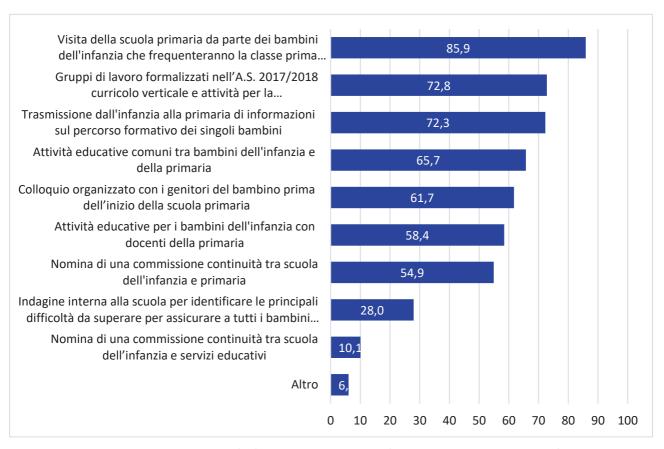


Figura 5.9 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di attività realizzate per la continuità

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Come mostra la fig. 5.10, tra le azioni intraprese in maniera strutturata troviamo la visita della scuola primaria da parte dei bambini dell'infanzia che frequenteranno la classe prima primaria nel prossimo anno scolastico (85,9%). Ad esse seguono azioni presenti nel 72% circa delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che riguardano la formalizzazione di gruppi di lavoro per il curricolo verticale, nonché la trasmissione di informazioni sul percorso formativo dei bambini in uscita dalla scuola.

Anche gli altri tipi di azioni proposte nel Questionario Scuola vengono scelte da un numero consistente di scuole: il 65,7% di esse dichiara di organizzare attività educative comuni tra bambini dell'infanzia e della primaria, oppure attività educative per i bambini dell'infanzia con docenti della primaria (58,4%). Inoltre, in più della metà delle scuole dell'infanzia, è stata formalizzata una commissione continuità tra scuola dell'infanzia e primaria (54,9%); tale impegno prevede anche dei colloqui organizzati con i genitori prima dell'inizio della scuola primaria (61,7%).

# 6 Le pratiche organizzative e gestionali49

La dimensione delle Pratiche organizzative e gestionali del RAV Infanzia è articolata in tre aree che consentono di far luce sui processi che si realizzano a livello di scuola (Scheerens, 2004), con particolare riferimento alla gestione delle risorse finanziare, all'organizzazione delle risorse umane e all'investimento nella formazione degli insegnanti.

Al contempo, una parte dell'attenzione è dedicata ai processi che avvengono in sinergia tra la scuola e il territorio, con riferimento alla partecipazione della comunità locale e al coinvolgimento da parte della scuola dell'infanzia delle famiglie nella vita scolastica. Le tre aree sono:

- Orientamento strategico e organizzazione della scuola;
- Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane;
- Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

# 6.1 Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Più nel dettaglio, la prima area, denominata *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*, è articolata in tre sotto-aree:

- Missione e obiettivi prioritari;
- Controllo dei processi;
- Organizzazione delle risorse umane.

Tutti gli indicatori presenti sono caratterizzati da descrittori essenziali, in tutto otto, che restituiscono dati raccolti mediante la somministrazione del Questionario Scuola Infanzia e che verranno illustrati di seguito.

### 6.1.1 La missione e gli obiettivi prioritari

Nel Piano dell'Offerta Formativa, o nel Progetto educativo, le scuole dell'infanzia possono definire la propria missione e gli obiettivi individuati come prioritari, con riferimento anche alle risorse economiche e strumentali disponibili.

Come si legge nella Guida all'Autovalutazione per le scuole dell'infanzia (INVALSI, 2016a), la missione della scuola è definita «come declinazione del mandato istituzionale nel proprio contesto di appartenenza alla luce delle Vigenti Indicazioni Nazionali e dell'autonomia scolastica».

La definizione della missione, dei valori e della visione di sviluppo della scuola, si esplicita nell'individuazione delle priorità d'azione e nella realizzazione delle conseguenti attività.

Il primo descrittore a disposizione delle scuole dell'infanzia restituisce la presenza della missione e degli obiettivi prioritari da loro definiti. Con riferimento all'a.s. 2018/2019, la fig. 6.1 illustra la percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano la missione e gli obiettivi prioritari.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Il capitolo 6 è da attribuirsi a Ughetta Favazzi.

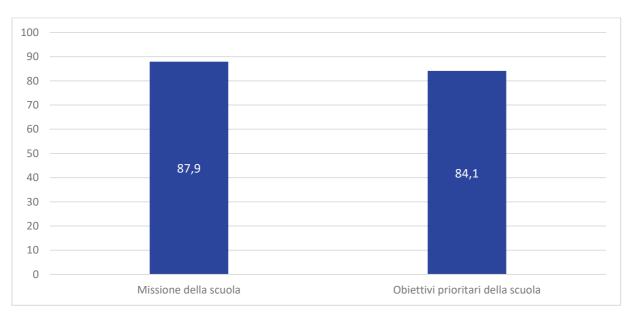


Figura 6.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano la missione e gli obiettivi prioritari

L'87,9% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento dichiara di aver definito la propria missione; lievemente più ridotta è la percentuale delle scuole dell'infanzia che hanno individuato gli obiettivi prioritari (84,1%). Si tratta di dati da cui si evince che la definizione della missione e l'individuazione degli obiettivi prioritari rappresentano pratiche diffuse tra le scuole dell'infanzia, anche se sono presenti scuole dell'infanzia che non hanno ancora operato in tal senso.

#### 6.1.2 Il controllo dei processi

Uno degli aspetti approfonditi nell'ambito dell'area *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* è relativo al *controllo dei processi* all'interno della scuola dell'infanzia, al fine di valutare la capacità della scuola dell'infanzia di mettere in atto azioni per il monitoraggio dello stato di avanzamento degli obiettivi. Si tratta di uno dei 33 descrittori essenziali a disposizione delle scuole dell'infanzia.<sup>50</sup>

Se la definizione degli obiettivi prioritari è una attività che accomuna circa l'84% delle scuole, si presenta più contenuta ma comunque approssimabile al 59% la percentuale di scuole dell'infanzia che ha attuato forme di controllo strategico e di monitoraggio delle azioni intraprese per il conseguimento dei propri obiettivi, come ad esempio la messa a punto di azioni finalizzate alla pianificazione strategica, alla misurazione delle *performance*, all'autovalutazione (cfr. la fig. 6.2).

 $^{\rm 50}$  Per approfondire cfr. la Mappa degli Indicatori (INVALSI, 2019a).

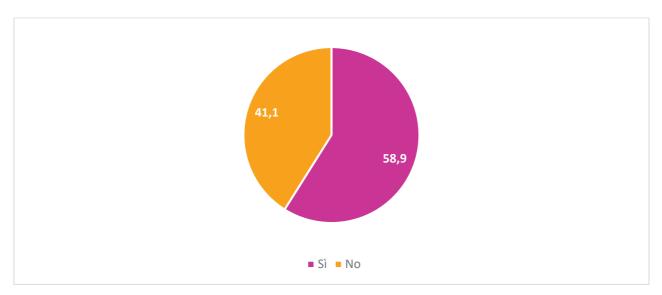


Figura 6.2 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza del monitoraggio dello stato di avanzamento degli obiettivi

## 6.1.3 L'organizzazione delle risorse umane

Con riferimento ai processi messi in atto a livello di scuola, la sotto-area denominata *Organizzazione delle risorse umane* è stata dedicata all'analisi di una serie di aspetti come la gestione delle risorse, tra cui quelle economiche. A decorrere dal primo settembre 1999, il CCNL (comparto scuola - anni 1998-2001) ha previsto per tutte le scuole di ogni ordine e grado l'istituzione del fondo dell'istituzione scolastica. Il fondo è destinato a retribuire le prestazioni del personale docente, educativo e ATA per sostenere il processo di autonomia scolastica, con particolare riferimento alle esigenze che emergono dalla realizzazione del POF e dalle sue ricadute sull'organizzazione complessiva del lavoro nonché delle attività e del servizio. Il fondo è inoltre finalizzato alla qualificazione e all'ampliamento dell'offerta di istruzione e formazione anche in relazione alla domanda proveniente dal territorio.<sup>51</sup> Negli anni successivi alla sua introduzione, il Fondo di Istituto è stato innovato e sono state previste nuove forme di finanziamento per la valorizzazione di specifiche attività svolte dai docenti e dal personale ATA<sup>52</sup>, fino alle modifiche apportate dall'ultima contrattazione che ha previsto, a partire dall'a.s. 2018/2019, la confluenza di diverse risorse economiche e del Fondo di Istituto in un unico Fondo, denominato "Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa".<sup>53</sup>

Nell'ambito dei processi messi in atto per l'organizzazione delle risorse umane sono stati considerati anche quelli relativi alla gestione strategica del personale, con particolare attenzione ai

<sup>51</sup> Per approfondire cfr. il Contratto collettivo nazionale integrativo (comparto scuola - anni 1998/2001) sottoscritto in data 31 agosto 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Per approfondire cfr. Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al secondo biennio economico 2000/2001 personale del comparto Scuola; Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002/2005 e il primo biennio economico 2002/2003.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Per approfondire cfr. il Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca (triennio 2016-2018).

ruoli di responsabilità. A tal proposito, nel RAV Infanzia è stato previsto un descrittore essenziale relativo alla divisione degli incarichi di responsabilità (cfr. la fig. 6.3).

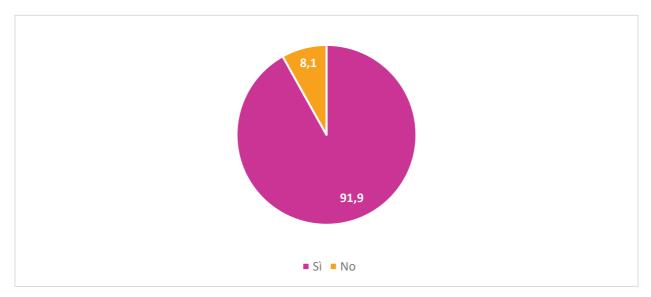


Figura 6.3 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di gestione delle funzioni (divisione degli incarichi di responsabilità)

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Dall'analisi di questo descrittore si evince che la quasi totalità delle scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione (91,9%) hanno indicato di aver effettuato una divisione degli incarichi di responsabilità, prossimi all'8% i casi in cui questo processo non è avvenuto. Alla luce della rilevanza che la gestione delle risorse economiche assume nella scuola dell'infanzia, è stato dedicato a questo aspetto uno dei descrittori essenziali che restituisce la presenza di ripartizione delle risorse economiche nella scuola dell'infanzia (cfr. la fig. 6.4).

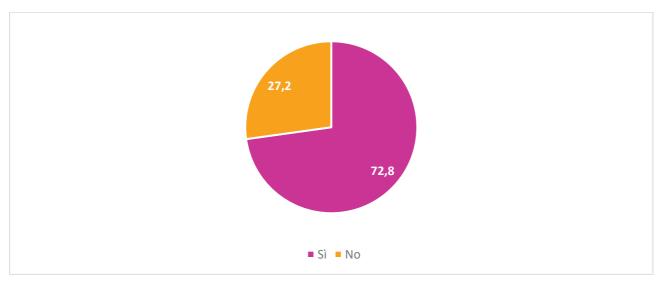


Figura 6.4 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di ripartizione delle risorse economiche

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Nella fig. 6.4 si osserva che nella maggior parte delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (72,8%) è stata effettuata una ripartizione delle risorse economiche nell'a.s. 2017/2018; circa il 27% delle scuole dell'infanzia, dichiara, invece, di non averla effettuata.

#### 6.1.3.1 I processi decisionali nelle scuole dell'infanzia paritarie

Il tema degli incarichi di responsabilità, ove per responsabilità si intende un ruolo attivo e determinante nella presa di decisioni, acquista particolare importanza nel contesto delle scuole dell'infanzia paritarie, essendo queste ultime terreno di azione di diversi attori, tra i quali spiccano le figure del gestore della scuola, quali il Legale rappresentante (autorità di governo della scuola) e il Coordinatore delle attività educative e didattiche. Come stabilito dal Decreto Ministeriale del 10 ottobre 2008, n. 83, «il gestore della scuola è garante dell'identità culturale e del progetto educativo della scuola, ed è responsabile della conduzione dell'istituzione scolastica nei confronti dell'Amministrazione e degli utenti». La gestione e il coordinamento didattico nella scuola paritaria presuppongono distinte responsabilità ma possono essere assunte dalla stessa persona.

Per questo motivo, è stato previsto un descrittore specifico per le scuole paritarie, che mostra una tipologia di soggetti ai quali è riconosciuta la responsabilità di funzioni e mansioni.

Tabella 6.1 - Percentuali di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per funzioni e mansioni, per soggetto operante nelle scuole paritarie dell'infanzia

Funzioni e mansioni	Coordinatore	Componente staff di coordinamento	Altri docenti	Autorità di governo della scuola	Autorità istituzionale	Non applicabile nel tipo di scuola
Nomina o assunzione di docenti	22,8	5,9	0,7	39	27,2	4,4
Licenziamento o sospensione di docenti	14	7,4	0,0	48,5	24,3	5,9
Decisioni sull'allocazione delle risorse umane, economiche e strumentali nella scuola	26,5	6,6	0,0	42,6	20,6	3,7
Definizione di regole di comportamento per tutti i bambini	40,4	7,4	39,0	6,6	2,9	3,7
Definizione di procedure per l'osservazione e valutazione dello sviluppo dei bambini	46,3	9,6	37,5	2,9	2,2	1,5
Approvazione dell'ammissione dei bambini a scuola nella paritaria	37,5	1,5	5,9	25,7	19,9	9,6
Scelta dei materiali educativi e ludici da utilizzare	33,1	7,4	54,4	2,9	2,2	0,0
Definizione di attività didattiche per i bambini	34,6	5,1	59,6	0,7	0	0,0
Collaborazione con genitori o tutori	53,7	2,2	41,2	2,2	0,7	0,0
Collaborazione con attori della comunità locale e regionale (es. servizi sociali e sanitari)	62,5	3,7	9,6	13,2	5,9	5,1

La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Dall'analisi dei dati si evince che il Coordinatore delle attività educative e didattiche si presenta come una figura che opera in maniera trasversale alle differenti funzioni e mansioni. In più della metà delle scuole dell'infanzia, il Coordinatore è responsabile di gestire le relazioni con gli stakeholder che si relazionano con la scuola, principalmente con gli attori della comunità locale e regionale (ne sono un esempio i servizi sociali e sanitari), responsabilità che risulta in capo al 62,5% dei Coordinatori.

Un altro attore rilevante è rappresentato dalle *famiglie dei bambini*. A tal proposito, ad occuparsi di curare i rapporti con i genitori o i tutori dei bambini sono principalmente due figure: il Coordinatore (nel 53,7% dei casi) e i docenti (41,2% dei casi).

Ricade più frequentemente sui docenti la responsabilità della gestione di aspetti legati alla didattica, dalla definizione di attività didattiche per i bambini (59,6%) alla scelta dei materiali educativi e lucidi da utilizzare in classe (54,4%). Si tratta di mansioni svolte più frequentemente dai docenti, ciononostante circa un terzo dei Coordinatori (rispettivamente il 34,6% e il 33,1%) ne è responsabile.

Inoltre, tra le diverse funzioni che gli sono attribuite, il Coordinatore è la figura che nella scuola svolge più frequentemente un ruolo attivo e determinante nell'approvazione dell'ammissione dei bambini a scuola (37,5%), seguito, tra le figure che se ne occupano più diffusamente, dall'autorità di governo della scuola (25,7%) e dall'autorità istituzionale (19,9%), che può essere municipale, provinciale, regionale, o nazionale.

Con riferimento alle *pratiche educative*, e più nello specifico alla definizione di regole di comportamento per i bambini, il Coordinatore e i docenti non facenti parte dello staff di coordinamento rappresentano le due figure più frequentemente responsabili dello svolgimento di questa mansione (rispettivamente il 40,4% e il 39,0%). La definizione di procedure per l'osservazione e valutazione dello sviluppo dei bambini è invece una attività svolta più frequentemente dal Coordinatore (46,3%) ma in maniera diffusa anche dai docenti (37,5%).

Guardando infine all'organizzazione delle risorse umane ed economiche, la responsabilità di decidere in merito all'allocazione delle risorse umane, economiche e strumentali risulta essere più frequentemente attribuita all'Autorità di governo della scuola (42,6%), anche se si registrano casi, non sporadici, in cui lo svolgimento di questa funzione avviene ad opera del Coordinatore delle attività educative e didattiche (26,5%) e dell'Autorità istituzionale della scuola (20,6%).

Più nel dettaglio, ad occuparsi più frequentemente della nomina o dell'assunzione di docenti sono: l'Autorità di governo della scuola (39% dei casi), l'Autorità istituzionale (27,2% dei casi), il Coordinatore (22,8%).

La responsabilità di casi più complessi e relativi al licenziamento o alla sospensione dei docenti ricade principalmente sull'Autorità di governo della scuola (48,5%), anche se nel 24,3% dei casi ad occuparsene è l'Autorità istituzionale della scuola e nel 14% il Coordinatore.

#### 6.1.3.2 La gestione delle difficoltà degli insegnanti

Per approfondire ulteriormente le pratiche attuate dalla scuola dell'infanzia per l'organizzazione delle risorse umane, uno dei descrittori essenziali fa riferimento alle difficoltà che i docenti della scuola dell'infanzia possono incontrare nello svolgimento del proprio lavoro, con particolare riferimento alla gestione dei bambini. Le difficoltà degli insegnanti possono anche essere di tipo organizzativo, costringendo questi ultimi ad assentarsi ripetutamente o ad effettuare frequentemente ritardi nell'ingresso a scuola. A tal proposito, sono stati introdotti due

descrittori essenziali denominati Assenze ripetute degli insegnanti e Ritardi ripetuti degli insegnanti.

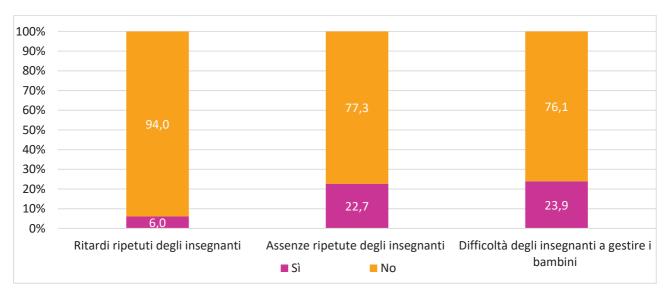


Figura 6.5 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza dei seguenti aspetti di criticità, anno scolastico 2017/2018

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

La fig. 6.5 mostra che la grande parte delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (76,1%) indica che, nell'a.s. 2017/2018, gli insegnanti non hanno avuto problemi nella gestione dei bambini, difficoltà che invece sono state segnalate dal 23,9% delle scuole dell'infanzia. Nel 77,3% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento non sono stati registrati casi di assenze ripetute da parte degli insegnanti, criticità che si è invece registrata nel 22,7% di scuole dell'infanzia. Meno numerosi sono i casi di ritardi ripetuti a scuola: solo il 6,0% segnala questa problematica.

# 6.2 Lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane

L'area *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane* ha come oggetto di valutazione la capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo che favorisca lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze del personale.

L'area è articolata al suo interno in due sotto-aree:

- Formazione del personale, con attenzione alle azioni che la scuola dell'infanzia mette in campo per l'aggiornamento professionale del personale;
- Collaborazione tra insegnanti, con riferimento alla capacità della scuola di promuovere attività in gruppi di lavoro e di favorire la condivisione di strumenti e materiali didattici.

#### 6.2.1 La formazione del personale: numerosità e tipo di attività formative

Per consentire alle scuole di valutare le azioni intraprese per l'aggiornamento professionale del personale, sono stati introdotti due descrittori essenziali che restituiscono rispettivamente il numero e il tipo di attività di formazione svolte nella scuola dell'infanzia, con riferimento agli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

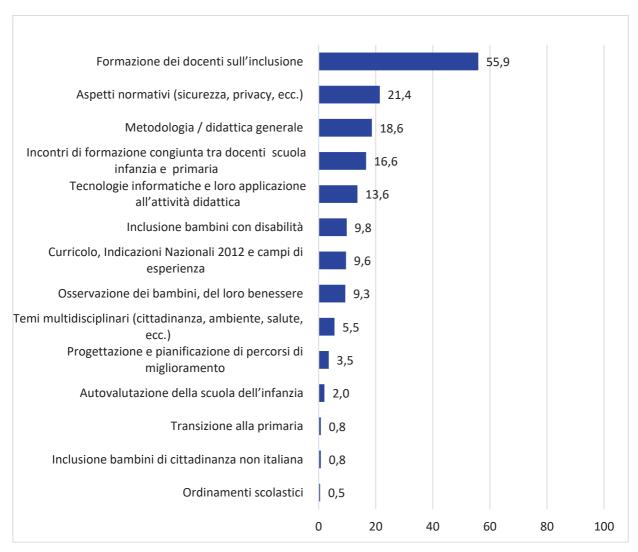


Figura 6.6 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di attività di formazione svolte (a.s. 2017/2018 e a.s. 2018/2019)

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Ciascuna scuola dell'infanzia, negli anni scolastici considerati, ha svolto in media due attività di formazione rivolte agli insegnanti. Più della metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento ha coinvolto i propri docenti in attività di formazione sull'inclusione, che rappresenta l'attività di formazione più frequentemente svolta.

A seguire, tra le attività di formazione più frequentemente praticate, si segnalano: attività di formazione riguardanti aspetti normativi, come sicurezza e privacy (21,4%), e aspetti attinenti alla metodologia e alla didattica (18,6%); incontri di formazione congiunta tra docenti della scuola dell'infanzia e della primaria (16,6%); attività di formazione riguardanti tecnologie informatiche e

la loro applicazione all'attività didattica (13,6%). In misura più ridotta (con percentuali inferiori al 10%) sono state svolte attività di formazione più specifiche, come ad esempio attività riguardanti il tema dell'inclusione dei bambini con disabilità, l'osservazione dei bambini e del loro benessere, ma anche attività di formazione aventi ad oggetto il curricolo e le Indicazioni Nazionali, la progettazione e la pianificazione di percorsi di miglioramento o l'autovalutazione delle scuole dell'infanzia.

#### 6.2.2 La collaborazione tra insegnanti

Uno degli aspetti considerati nell'ambito dell'area del RAV Infanzia riguardante lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane è relativo alla *collaborazione tra insegnanti*. Diversi studi condotti a livello internazionale hanno mostrato che gli studenti ottengono risultati migliori nelle scuole in cui si registra una elevata collaborazione tra insegnanti.<sup>54</sup> Inoltre, il lavoro in *team* ha un impatto positivo sulla professionalità dei docenti e sulle condizioni che favoriscono eque opportunità di apprendere a scuola.<sup>55</sup>

Per approfondire la collaborazione tra insegnanti è stato previsto un descrittore che fornisce la percentuale di insegnanti che dichiarano, per alcune attività legate all'organizzazione delle *routine*, di collaborare tra loro con frequenza regolare (una volta al mese o più).

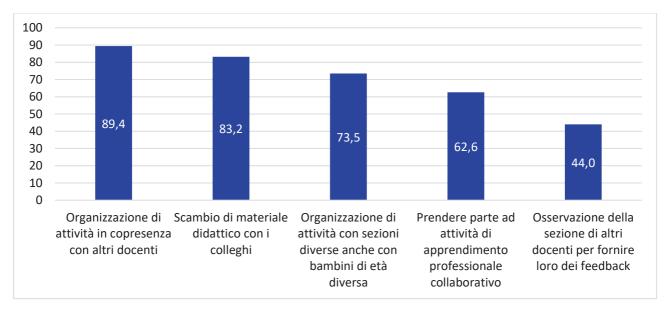


Figura 6.7 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per attività di collaborazione nell'organizzazione delle *routine* 

Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

I dati mostrano che l'89,4% dei docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento è solito organizzare attività in copresenza con altri docenti, così come superiore all'80% è anche la percentuale di docenti che regolarmente si scambiano materiale didattico (83,2%). Inoltre, il 73,5% dei docenti organizza con una frequenza regolare attività con insegnanti di sezioni diverse e

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Per approfondire cfr. Goddard, Goddard, Tschannen-Moran (2007) e Goddard et al. (2010).

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Per approfondimenti cfr. Lee, Bryk, Smith (1993); Lee, Smith, Croninger (1997); Gutiérrez (1996).

anche con bambini di età diversa e il 62,6% è solito prendere parte ad attività di apprendimento professionale collaborativo. Meno frequente è invece l'osservazione in classe della attività didattiche svolte dai colleghi (44,0%).

# 6.3 L'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie

La capacità della scuola dell'infanzia di proporsi come *partner* strategico di reti territoriali e di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo rappresenta l'oggetto di attenzione dell'ultima area del RAV Infanzia, denominata *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

Tra gli attori della comunità locale con cui la scuola dell'infanzia si relaziona nel quotidiano si segnalano prima di tutto le famiglie dei bambini e, in generale, i diversi portatori di interesse, le istituzioni e le associazioni presenti nel territorio. Pertanto, questa area del RAV Infanzia è articolata al suo interno in due sotto-aree:

- Collaborazione con il territorio, con attenzione alla capacità della scuola dell'infanzia di promuovere reti e accordi con il territorio;
- Coinvolgimento delle famiglie, con riferimento alla capacità della scuola dell'infanzia di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa e sui diversi aspetti della vita scolastica.

## 6.3.1 Numerosità e tipo di soggetti con cui la scuola stipula accordi formalizzati

Il Regolamento che concerne l'autonomia scolastica riconosce alle istituzioni scolastiche la possibilità di promuovere accordi di rete o di aderirvi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.<sup>56</sup>

Gli accordi possono avere come oggetto una serie di attività, tra cui attività didattiche, di ricerca, di formazione e aggiornamento. Anche le istituzioni scolastiche paritarie, come si legge nella circolare ministeriale n. 31 del 18 marzo 2003,

«per il raggiungimento delle finalità contenute nel proprio progetto educativo, possono promuovere o aderire ad accordi di rete tra scuole dipendenti dallo stesso o da diverso gestore, appartenenti allo stesso o diverso ordine e grado di studi, anche nel caso in cui esse operino in Regioni diverse».

Per approfondire questo tema è sembrato rilevante indagare le scelte operate dalla scuola dell'infanzia in merito agli accordi attivati. Sono stati introdotti descrittori relativi al numero e al tipo di soggetti con cui la scuola ha stipulato accordi formalizzati nell'a.s. 2018/2019.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Per approfondire cfr. il DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59.

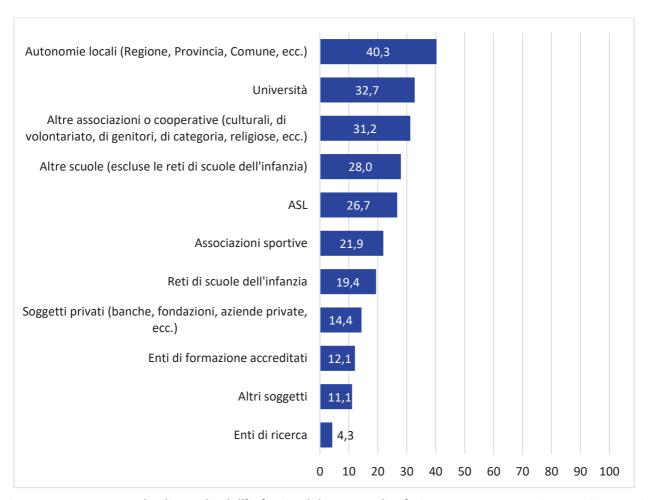


Figura 6.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per soggetti esterni con cui hanno stipulato accordi

Le percentuali si riferiscono alle scuole dell'infanzia che hanno stipulato accordi nell'a.s. 2018/2019, pari al 64% del totale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento.

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Il 64% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento ha stipulato accordi con soggetti esterni (di cui il 45% circa con più di due soggetti), mentre il 36% non ha stipulato alcun accordo.

Tra le scuole che hanno stipulato accordi, si osserva che il 40,3% ha stabilito accordi con autonomie locali (come comuni, province, regioni), il 32,7% li ha stipulati con Università, il 31,2% si è accordato con associazioni o cooperative (tra cui culturali, di volontariato, di genitori). Con percentuali che oscillano tra il 21 e il 28%, sono stati stabiliti accordi con altre scuole (fatta esclusione delle reti di scuole dell'infanzia), con le ASL, con associazioni sportive. In maniera meno diffusa le scuole dell'infanzia hanno, invece, stipulato accordi con reti di scuole dell'infanzia, con soggetti privati (come fondazioni o banche), con enti di formazione accreditati o enti di ricerca.

#### 6.3.2 Il raccordo scuola-territorio

Tra i descrittori proposti per valutare la capacità della scuola dell'infanzia di collaborare con il territorio ne è stato inserito uno che riguarda la presenza di gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio. Se il 64% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento ha stabilito accordi formalizzati con soggetti esterni, meno diffusa sembra essere l'istituzione di gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio.

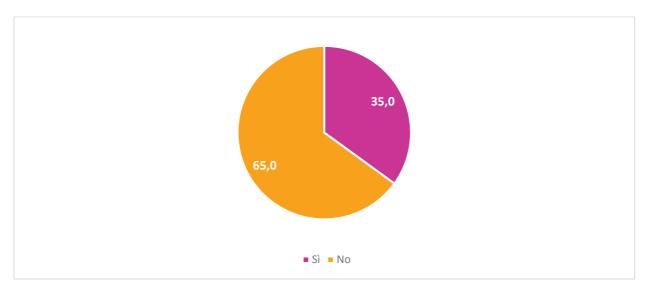


Figura 6.9 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di gruppi di lavoro che svolgono attività di raccordo con il territorio

L'analisi del descrittore essenziale ha mostrato, infatti, che solo il 35,0% di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento segnala, per l'a.s. 2018/2019, la presenza di gruppi di lavoro formalizzati, di contro il 65,0% non ne ha previsto l'istituzione.

### 6.3.3 Il coinvolgimento delle famiglie

L'ultima parte del RAV Infanzia è dedicata alla partecipazione scolastica delle famiglie e dei genitori dei bambini delle scuole dell'infanzia al fine di analizzare la capacità della scuola di coinvolgerli sui diversi aspetti della vita scolastica.<sup>57</sup>

Sul tema della partecipazione scolastica delle famiglie diversi studi a livello internazionale hanno mostrato come la partecipazione dei genitori alla vita scolastica produca effetti positivi sui risultati degli studenti (Barnard, 2004; Fan & Chen, 2001; Feuerstein, 2000; Jeynes, 2003; McWayne et al., 2004, in Lee & Bowen, 2006).

Su questo tema sono stati inseriti alcuni descrittori che forniscono informazioni in merito al coinvolgimento dei genitori nelle attività della scuola, dai colloqui collettivi con gli insegnanti, agli eventi, manifestazioni, fino alla partecipazione attiva alla realizzazione di attività scolastiche.

Un descrittore essenziale restituisce la percentuale dei genitori per attività svolte da questi ultimi nella scuola dell'infanzia (cfr. la fig. 6.10).

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Nelle ultime edizioni dell'indagine OCSE PISA è stato indagato il tema del coinvolgimento delle famiglie nelle questioni scolastiche. Per approfondire cfr.: https://www.oecd.org/pisa/

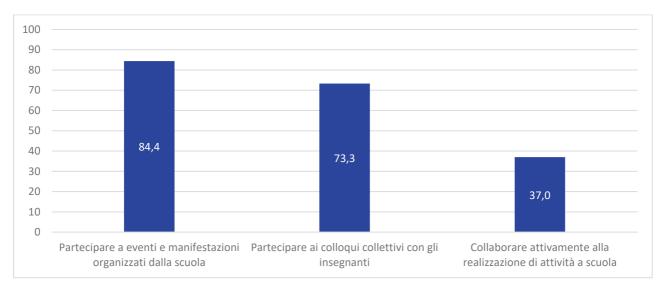


Figura 6.10 - Media percentuale di genitori per attività che svolgono nella scuola dell'infanzia I riferimenti sono medie percentuali.

L'analisi dei dati ha messo in luce che, per le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, l'attività più frequentemente svolta dai genitori consiste nel partecipare a eventi e manifestazioni organizzati dalla scuola (84,4%) e si presenta elevata anche la media percentuale di genitori che partecipano a colloqui collettivi con gli insegnanti (73,3%). È invece più contenuta la media percentuale di genitori che collaborano attivamente con la scuola dell'infanzia per la realizzazione delle diverse attività.

Il secondo descrittore essenziale a disposizione delle scuole riporta il livello di coinvolgimento dei genitori tenendo conto della capacità della scuola dell'infanzia di incentivare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

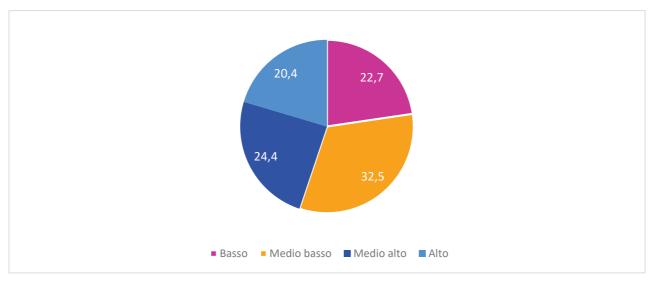


Figura 6.11 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per livello di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola dell'infanzia

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

Dai dati (cfr. la fig. 6.11) si osserva che le scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione come gruppo di riferimento mostrano differenti livelli di coinvolgimento dei genitori. Si presentano, infatti, di poco superiori al 20% le scuole dell'infanzia con livelli di coinvolgimento che si collocano alle estremità della scala, tra le scuole che fanno registrare un alto livello (20,4%) e quelle che presentano un basso livello di coinvolgimento dei genitori (22,7%). Ciononostante nel 32,5% delle scuole dell'infanzia il livello di coinvolgimento dei genitori è mediobasso e nel 24,4% è medio-alto.

L'ultimo indicatore della dimensione dei *Processi* si sofferma sulla partecipazione finanziaria dei genitori, con particolare attenzione all'ammontare dei contributi volontari versati dalle famiglie.

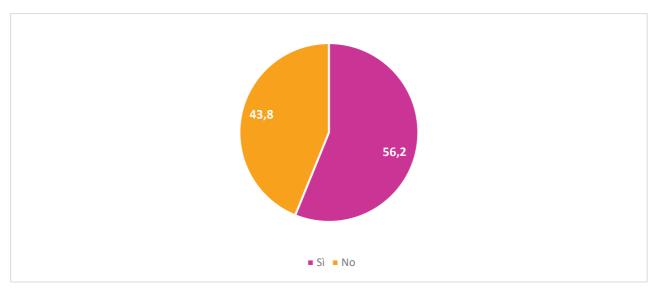


Figura 6.12 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di partecipazione finanziaria dei genitori attraverso contributi volontari

Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

I dati mostrano che in più della metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (56,2%) i genitori offrono contributi finanziari in maniera volontaria, mentre nel 43,8% non si registra questa forma di partecipazione da parte dei genitori.