Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia

Area Valutazione delle scuole

INVALSI

Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia

Maggio 2020
Citazione consigliata: INVALSI (2020), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*, Roma, INVALSI.

A cura di:

Michela Freddano, Cristina Stringher

Premessa di:

Anna Maria Ajello (presidente INVALSI)
Paolo Mazzoli (direttore generale INVALSI)

Testi di:

Andrea Bendinelli (cap. 2)
Paola Bianco (cap. 3; cap.8)
Michele Cardone (cap. 2)
Patrizia Falzetti (cap. 2)
Ughetta Favazzi (cap. 6; cap. 7; cap. 10; cap. 11)
Francesca Fortini (cap. 9)
Michela Freddano (Introduzione, Conclusioni)
Giuseppina Le Rose (cap. 2)
Angela Litteri (cap. 12)
Elisabetta Prantera (cap. 9)
Francesca Scrocca (cap. 3; cap.8)
Cristina Stringher (Executive Summary, cap. 1, Conclusioni)
Daniela Torti (cap. 3; cap. 4; cap. 12)
Emanuela Vinci (cap. 5; cap. 10; cap. 11)

Elaborazione dati:

Sviluppo ed elaborazione descrittori RAV Infanzia presentati nei capp. 2, 3, 4, 5, 6 a cura dell'area Servizio Statistico e Informativo INVALSI.
Gestione ed elaborazioni base dati RAV Infanzia a cura dell'area Valutazione delle scuole INVALSI: elaborazioni dati capp. 7, 8, 9, 12 di Francesca Fortini e Elisabetta Prantera; elaborazioni dati capp. 10, 11 di Ughetta Favazzi e Emanuela Vinci.

Editing grafico:

Ughetta Favazzi, Michela Freddano

Consulenza scientifica:

Maria del Carmen Huerta Guerra (sviluppo questionari scuola e docente infanzia, sviluppo e definizione dei descrittori)

Il presente Rapporto è stato redatto dall'Area Valutazione delle scuole, con un contributo dell'Area Servizio Statistico e Informativo INVALSI.

L'Area 3 INVALSI - *Valutazione delle scuole* è composta da: Paola Bianco, Maria del Carmen Huerta Guerra (consulente), Graziana Epifani, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano (Responsabile), Angela Litteri, Daniela Marinelli, Elisabetta Prantera, Francesca Scrocca (consulente), Cristina Stringher, Daniela Torti (borsista), Emanuela Vinci.

INVALSI - Via Ippolito Nievo 35, Via Marcora 18/20, 00153, Roma.

Ringraziamenti

La sperimentazione del RAV per le scuole dell'Infanzia è stata possibile grazie al contributo di molti e delle scuole dell'infanzia sperimentatrici.

Si ringrazia il Gruppo di lavoro, coordinato da Paolo Mazzoli, al quale ha contribuito la Presidente dell'INVALSI, Anna Maria Ajello, composto da:
Anna Bondioli, Paola Cagliàri, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo, Franca Rossi, Lucia Selmi, Cristina Stringher e Antonella Turchi.

Si ringraziano Roberto Ricci (Dirigente di ricerca INVALSI) e Patrizia Falzetti (Responsabile area Servizio Statistico e Informativo INVALSI) per il contributo scientifico; Pierpaolo Cinque, Daniela Nesci e Flora Morelli per il supporto amministrativo e tutto il personale INVALSI che a vario titolo ha contribuito alla realizzazione del progetto.

Si ringrazia Maria Assunta Palermo, Direttore generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione; Damiano Previtali, responsabile dell'Ufficio IX; Monica Logozzo, Daniela Marrocchi, Maria Rosa Silvestro e Maria Teresa Stancarone che hanno collaborato in modo intenso e continuo alla definizione del Questionario Scuola e del Questionario Docente.

Si ringraziano il MIUR, gli Uffici Scolastici Regionali, l'ANCI, il CIDI, il Coordinamento Nazionale Politiche Infanzia, la FISM, la Provincia Autonoma di Aosta e i Comuni di Roma, Milano, Venezia, Napoli per la collaborazione nelle fasi cruciali della sperimentazione.

Si ringrazia la società DXC per l'implementazione informatica della piattaforma web.

Si ringraziano i dirigenti scolastici, i legali rappresentanti, i coordinatori delle attività educative e didattiche, i referenti per il RAV Infanzia e gli insegnanti di tutte le scuole dell'infanzia per la loro partecipazione.

La piattaforma RAV Infanzia è stata in parte realizzata nell'ambito del progetto Pon Valu.E (Valutazione/autovalutazione Esperta) finanziato a valere sul Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I "Istruzione" (responsabile: Donatella Poliandri).

Sommario

Premessa 6
Executive Summary 9
Introduzione 13
I. Inquadramento teorico e metodologico 17
1 La sperimentazione del RAV Infanzia 18
1.1 Obiettivi e fasi della sperimentazione RAV Infanzia 18
1.2 Il RAV Infanzia: quadro di riferimento e struttura 25
1.3 Gli strumenti di raccolta dati per la costruzione degli indicatori: Questionario Scuola e Docente 29
1.4 La classificazione dei descrittori RAV Infanzia 32
2 Le caratteristiche del gruppo di riferimento e la costruzione degli indicatori 35
2.1 Procedure di campionamento delle scuole dell'infanzia 35
2.2 I questionari raccolti 37
2.3 La costruzione di indicatori e descrittori 41
2.4 I criteri per la restituzione dei dati alle scuole per la compilazione del RAV Infanzia 43
II. La scuola dell'infanzia in cifre 45
3 Il contesto 47
3.1 I modelli di offerta e la tipologia di scuola dell'infanzia 47
3.2 La popolazione scolastica e l'accesso al servizio 49
3.3 Le Risorse economiche e materiali 53
3.4 Le risorse professionali 57
4 Gli esiti 62
4.1 I risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio 62
4.2 I risultati di sviluppo e apprendimento 63
5 Le pratiche educative e didattiche 71
5.1 Curricolo, progettazione e valutazione 71
5.2 L'ambiente di apprendimento 74
5.3 L'inclusione e la differenziazione 78
5.4 La continuità 80
6 Le pratiche organizzative e gestionali 83
6.1 Orientamento strategico e organizzazione della scuola 83
6.2 Lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane 89
6.3 L'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie 92
III. L'autovalutazione e la definizione delle priorità 97
7 I giudizi espressi dalle scuole dell'infanzia nelle rubriche di valutazione 99
7.1 La compilazione delle rubriche di valutazione 99
7.2 L'autovalutazione nelle aree degli *Esiti* 100
7.3 L'autovalutazione nelle aree delle *Pratiche didattiche ed educative* 103
7.4 L'autovalutazione nelle aree delle *Pratiche gestionali e organizzative* 107
7.5 Come le scuole dell'infanzia hanno utilizzato le rubriche di valutazione 111
8 Prospettive di miglioramento: priorità e obiettivi di processo nella scuola dell'infanzia 114

8.1 Le Priorità scelte dalle scuole dell'infanzia 114
8.2 Gli obiettivi di processo 118
8.3 Gli obiettivi futuri nelle opinioni di Dirigenti scolastici e Coordinatori 121
IV. Il processo di autovalutazione nelle scuole dell'infanzia 124
9 Il gestionale a supporto della Sperimentazione RAV Infanzia 127
9.1 Le fasi della sperimentazione e le sezioni del gestionale RAV Infanzia 127
9.2 La sezione *Convenzione* 129
9.3 La sezione Documenti e Avvisi 130
9.4 La sezione *Monitoraggio* 138
9.5 La fase relativa alla gestione del contributo economico per le scuole del gruppo riferimento 139
9.6 Gli strumenti per la formazione: la guida operativa e i video tutorial 140
9.7 L'assistenza alla compilazione e le problematiche legate all'utilizzo del gestionale 141
10 L'autovalutazione nelle scuole dell'infanzia: come si è svolta e punti di vista 143
10.1 I Nuclei Interni di Valutazione delle scuole dell'infanzia 143
10.2 L'esperienza del NIV: gli aspetti positivi del percorso di autovalutazione 149
10.3 L'esperienza del NIV: gli aspetti negativi del percorso di autovalutazione 154
11 Il punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori 160
11.1 I punti di forza del RAV: l'analisi testuale e i temi emergenti 160
11.2 Gli aspetti di criticità del RAV Infanzia secondo l'opinione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori 163
11.3 Integrazione del RAV Infanzia con il RAV di Istituto: una sfida possibile? 168
12 La soddisfazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori per l'autovalutazione 172
12.1 Il collegamento strategico del RAV Infanzia con gli aspetti del sistema scolastico 172
12.2 La soddisfazione per l'autovalutazione della scuola dell'infanzia 175
Conclusioni 187
Bibliografia 193

Premessa

di Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli

Il Rapporto qui proposto rappresenta la conclusione di un lungo percorso di progettazione e sperimentazione partecipata, avviato nel maggio del 2015 con la costituzione del gruppo di lavoro[1] per l'adattamento del Rapporto di Autovalutazione (RAV) generale[2] alla scuola dell'infanzia. Allora eravamo certamente consapevoli di avviare un processo nuovo che si sarebbe articolato nel tempo, ma non avremmo immaginato che si sarebbe concluso dopo cinque anni.

D'altra parte se pensiamo a quanti anni di sperimentazioni diverse ha richiesto la messa a punto del format del RAV generale[3], e consideriamo, allo stesso tempo, le diverse specificità della scuola dell'infanzia prese in carico da questa ulteriore sperimentazione, possiamo comprendere le ragioni di tale durata.

A ben guardare, infatti, gli elementi rivelatori della complessità del lavoro erano già presenti fin dall'inizio; occorreva realizzare quattro importanti operazioni, tutte piuttosto impegnative.

1) Elaborare una prima versione del RAV, partendo da quello da poco varato per gli altri ordini di scuola, che tenesse conto della specificità della scuola dell'infanzia, in termini di varietà dei soggetti che offrono il servizio sul territorio, adeguatezza degli indicatori di qualità e appropriatezza del linguaggio utilizzato (cfr. il "documento di base", cartaceo, pubblicato nel febbraio 2016).
2) Realizzare sul campo una prima ampia consultazione sul documento di base per operare un suo primo adattamento (i cui risultati sono stati pubblicati nel gennaio 2017).
3) Trasformare il documento di base in una infrastruttura tecnologica composta da uno o più questionari per la raccolta dei dati e una ulteriore piattaforma digitale dove quei dati sarebbero dovuti confluire. In altre parole si trattava di dar vita al RAV vero e proprio che, fin dalla sua prima introduzione normativa del 2013, è stato concepito "in formato elettronico"[4].

---

[1] Il Gruppo di lavoro, coordinato da Paolo Mazzoli, a cui ha contribuito anche la Presidente dell'INVALSI, Anna Maria Ajello, era composto da: Anna Bondioli, Paola Cagliàri, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo, Franca Rossi, Lucia Selmi, Cristina Stringher e Antonella Turchi. Nelle fasi successive del lavoro a questo gruppo si sono poi aggiunti alcuni esperti della Direzione generale degli Ordinamenti del MIUR. Non possiamo non citare i due direttori generali che si sono succeduti, Carmela Palumbo e Maria Assunta Palermo, e alcuni dirigenti della direzione generale: Damiano Previtali, Maria Rosa Silvestro, Daniela Marrocchi, Monica Logozzo e Maria Teresa Stancarone.

[2] Con la locuzione "RAV generale" indichiamo lo strumento in uso dall'a.s. 2014/2015 per tutte le scuole del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) e del secondo ciclo (secondaria di secondo grado di tutti gli indirizzi).

[3] Dal 2009 al 2014 si sono succedute ben cinque importati sperimentazioni: Valutazione del Sistema delle Scuole (VALSIS), Valutazione per lo Sviluppo della Qualità nelle scuole (VSQ), Valorizza, Valutazione e Sviluppo scuola (VALES) e Valutazione e Miglioramento (VM). In particolare questi ultimi due progetti, realizzati dall'Area 3 dell'INVALSI - sotto la guida della responsabile Donatella Poliandri – hanno coinvolto più di 1.300 scuole nella definizione degli strumenti per l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole.

[4] DPR n. 80/2013, articolo 6, comma 1, lettera a, punto 2.

4) Realizzare la sperimentazione vera e propria dei questionari e del RAV nel formato digitale per il collaudo dello strumento e il suo definitivo "rilascio".

Si aggiunga che nel periodo 2015-2020 si sono succeduti ben cinque Ministri dell'Istruzione – Stefania Giannini, Valeria Fedeli, Marco Bussetti, Lorenzo Fioramonti e Lucia Azzolina – e che ogni avvicendamento si è inevitabilmente riverberato sui passaggi che richiedevano uno stretto coordinamento tra INVALSI e Ministero, potremmo dire che, a ben vedere, cinque anni non sono poi così tanti e che il fatto di aver concluso l'intero percorso è di per sé un risultato rilevante.

Passando più specificamente al lavoro realizzato e al Rapporto che ne dà conto, vorremmo evidenziare le caratteristiche, in gran parte uniche e originali, che lo rendono un documento di grande interesse per coloro che operano nella scuola dell'infanzia italiana: anzitutto le insegnanti, ma anche le coordinatrici, le dirigenti, le operatrici, le collaboratrici e tutto il personale educativo che ogni giorno apre circa 14.000 scuole, articolate in 27.000 sedi fisiche, sparse nei più remoti angoli del nostro Paese[5].

In questo Rapporto infatti, troviamo una grande quantità di "dati generali" sulla scuola dell'infanzia di cui, prima d'ora, non disponevamo. Si pensi al numero medio di bambini per scuola (dagli 82 della Lombardia ai 33 della Valle d'Aosta), alla presenza di altre figure professionali (come il docente di lingua straniera, lo psicologo, il pedagogista, il nutrizionista, il docente di informatica, l'atelierista e il pediatra) e alla percentuale di sezioni eterogenee e omogenee per età dei bambini (79% contro 38%).

Il Rapporto, come si sa, ripercorre le tre aree in cui il RAV è articolato: esiti, pratiche educative e didattiche e pratiche organizzative e gestionali[6]. Ciò restituisce una ricca mappatura, anche questa del tutto inedita, in cui trovano risposta un insieme di domande di grande interesse che consentono, come è nello stile dell'INVALSI, di disporre di dati certi su temi in cui molto spesso prevalgono le opinioni non agganciate a specifiche rilevazioni. Le richiamiamo qui di seguito perché sia evidente la loro importanza e nello stesso tempo l'opportunità che siano frutto di indagini appositamente condotte.

Per quanto riguarda le scelte organizzative, ad esempio, in questo Rapporto i dati rispondono alle seguenti domande:

- *In che percentuale le scuole realizzano attività di intersezione?*
- *Quante scuole offrono un servizio per meno di 26 ore o per più di 40 ore settimanali?*
- *Quanto sono diffuse le routine di accoglienza e di registrazione delle presenze dei bambini in sezione?*
- *In quante scuole è possibile prevedere il "momento del sonno"*[7]*?*

---

[5] Chiediamo scusa agli operatori uomini ma, in questo settore, è inevitabile adottare quello che i linguisti chiamerebbero un "femminile generico" o "inclusivo".

[6] L'articolazione in esiti e processi (distinti in pratiche educative e didattiche e pratiche organizzative e gestionali) è comune a tutti i RAV: quello dell'istruzione ordinaria così come quelli dell'istruzione degli adulti e della formazione professionale.

[7] In questo, come in altri casi, il dato numerico può includere situazioni un po' diverse. Per il sonnellino, ad esempio, sappiamo che poche scuole dispongono di un ambiente protetto e oscurabile dotato di lettini o *mini-futon*. Quindi nel 47,6% di scuole che dichiarano di prevedere il momento del sonno "ogni giorno o quasi" sono comprese anche soluzioni organizzative che sopperiscono alla mancanza di spazi adeguati.

- *Quanto è diffusa una specifica attenzione per i bambini plusdotati (o ad alto potenziale)?*
- *È frequente la formazione congiunta tra docenti della scuola dell'infanzia e docenti di altri ordini di scuola?*
- *Quali leve organizzative hanno i diversi responsabili delle scuole dell'infanzia paritarie?*
- *Quanto è avvertita tra i docenti la difficoltà a gestire i bambini?*

Ancora più significativi sono i dati che consentono di rispondere ad alcune questioni-chiave, squisitamente educative, con specifico riferimento ai *campi di esperienza* previsti nelle Indicazioni nazionali vigenti. Ne proponiamo solo alcune ma sono molte altre quelle che possono trovare risposte.

- *Come è percepito, da parte delle insegnanti, il livello di autostima dei bambini? O la qualità delle relazioni tra pari?*
- *Quanto spesso i bambini sanno chiedere aiuto?*
- *Qual è la percentuale di utilizzazione da parte dei bambini di cellulari, tablet e computer?*
- *Quanti bambini conoscono il significato di alto/basso dentro/fuori, grande/piccolo?*

Ciascuna di queste domande favorisce una riflessione puntuale sugli elementi organizzativi e metodologici più rilevanti.

Se si immagina il personale di una scuola dell'infanzia riunito intorno a un tavolo per discutere questi temi, si può facilmente intuire come queste domande possano generare un ripensamento delle abitudini di ciascuno e delle scelte collettive e un conseguente impegno per il miglioramento del servizio. Si tratta della principale e fondamentale funzione che il RAV può svolgere nelle scuole, in tutti i gradi, perché promuove la riflessione di chi svolge attività educative che è l'unica garanzia che abbiamo per sperare nella modifica di ciò che è riconosciuto funzionare meno e ciò che può essere mantenuto o ulteriormente migliorato.

Vogliamo concludere ringraziando le ricercatrici che hanno coordinato questa importante sperimentazione. *Cristina Stringher*, responsabile scientifica del settore infanzia dell'INVALSI e *Michela Freddano* che, da quando ha assunto la responsabilità dell'area di valutazione delle scuole, ha contribuito in modo significativo alla conclusione positiva del lavoro. Con loro ringraziamo tutti quelli che hanno contribuito alla realizzazione del progetto e alla stesura del presente Rapporto: *Andrea Bandinelli, Paola Bianco, Michele Cardone, Patrizia Falzetti, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Maria Huerta, Giuseppina Le Rose, Angela Litteri, Elisabetta Prantera, Francesca Scrocca, Daniela Torti, Emanuela Vinci*

Siamo loro grati perché proprio sulla serietà e sull'impegno costante di ricercatori e ricercatrici, l'INVALSI fonda il riconoscimento della sua insostituibile funzione.

Anna Maria Ajello e Paolo Mazzoli

Executive Summary[8]

Il Rapporto di Autovalutazione per la scuola dell'infanzia (RAV Infanzia) è uno strumento messo a punto nel 2015 da INVALSI come guida all'autovalutazione in questo specifico segmento scolastico. Si inquadra nel più ampio ambito dell'autovalutazione delle scuole, così come prevista dal DPR 80/2013, che regola il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione. Rispetto al RAV per gli altri ordini scolastici, quello per l'infanzia presenta delle specificità.

Questo documento riassume i risultati della sperimentazione nazionale del RAV Infanzia, che si è svolta nelle scuole tra maggio 2018 e marzo 2020, primo passo verso la messa a sistema dell'autovalutazione per le scuole dell'infanzia. Si tratta di un'operazione imponente per dimensioni e inedita nel mondo infanzia italiano: la sperimentazione ha coinvolto un insieme di 464 istituti estratti casualmente dalle liste ministeriali delle scuole dell'infanzia italiane statali, comunali e paritarie private, definito "gruppo nazionale di riferimento". Alle scuole così individuate se ne sono aggiunte 1.364, che desideravano provare lo strumento e si sono autocandidate a partecipare alla sperimentazione, per un totale di 1.828 scuole coinvolte.

Le finalità della sperimentazione discendono dai risultati della Consultazione Nazionale, promossa da INVALSI nel 2016 per ottenere un primo parere delle scuole sul RAV Infanzia. Tali finalità sono:

1. sperimentare per la prima volta strumenti e procedure per l'autovalutazione online;
2. validare i questionari per la costruzione degli indicatori per il RAV Infanzia.

Le questioni essenziali a cui fornire risposta, poste all'inizio della sperimentazione, erano quindi:

- comprendere com'è andata la sperimentazione per le scuole partecipanti;
- conoscere la composizione del Nucleo Interno di Valutazione (NIV) per la compilazione del RAV infanzia nelle scuole mono-ordinamentali;
- comprendere gli esiti per i bambini (e con quali modalità si rilevano);
- capire se gli strumenti a disposizione delle scuole per l'autovalutazione (RAV Infanzia online, descrittori, piattaforma) si sono rivelati utili.

La sperimentazione si è articolata in quattro fasi: 1) adesione delle scuole (giugno 2018); 2) compilazione dei questionari Scuola e Docente (maggio-giugno 2019); 3) compilazione dello strumento RAV Infanzia online (novembre 2019-gennaio 2020); 4) compilazione del questionario di fine sperimentazione (dicembre 2019-marzo 2020). Di seguito si riportano i risultati salienti.

La compilazione dei Questionari Scuola e Docente Infanzia è stata molto partecipata: 397 Dirigenti scolastici/Coordinatori di scuole del gruppo di riferimento su 464 (pari a quasi l'86%) e di 1.100 autocandidate su 1.364 (pari a oltre l'80%) ha compilato il questionario scuola. La percentuale di scuole con almeno un questionario docente compilato ha sfiorato il 90% per il gruppo di riferimento e quasi l'88% tra le autocandidate, per un totale di 18.265 questionari complessivamente compilati. Questa fase è stata essenziale per INVALSI per la costruzione di indicatori e descrittori specifici per la scuola dell'infanzia.

[8] L'Executive Summary è da attribuirsi a Cristina Stringher.

I 99 descrittori, restituiti alle scuole dell'infanzia a partire dalle risposte ai questionari del gruppo di riferimento e da altre fonti, sono stati classificati in tre insiemi: essenziali, per approfondimento, per confronto tra RAV Infanzia e RAV Scuola. In questo modo, INVALSI ha inteso andare incontro alle esigenze di scuole dell'infanzia molto diverse fra loro: dalle grandi scuole con molti plessi inserite in Istituti Comprensivi, alle piccole scuole mono-ordinamentali o con nido.

I 99 descrittori costituiscono i primi dati nazionali con cui le scuole dell'infanzia hanno potuto confrontarsi durante la sperimentazione dell'autovalutazione. I descrittori essenziali, 33 in totale, consentono a tutte le scuole dell'infanzia (anche alle più piccole) di esprimere un giudizio nelle 10 rubriche di valutazione del RAV Infanzia (mini-RAV Infanzia, che consiste nella compilazione delle 10 rubriche). Questa scelta è strettamente legata alla necessità di snellire le informazioni disponibili per le piccole scuole, riducendo il loro carico di lavoro.

Nel Rapporto si esaminano i dati di alcuni descrittori importanti restituiti alle scuole. In particolare, gli elementi contestuali più rilevanti riguardano anzitutto la tipologia di scuole dell'infanzia e le loro dimensioni. Circa i due terzi delle scuole del gruppo di riferimento sono collocate in Istituti Comprensivi o Circoli Didattici statali, il 23% circa sono scuole dell'infanzia private paritarie o altri tipi di paritarie e circa l'11% sono comunali.

Coerentemente con le caratteristiche delle scuole del gruppo di riferimento, i finanziamenti sono per circa il 60% provenienti da fonti statali o regionali. La dimensione della scuola è molto rilevante: quasi la metà delle scuole (49% circa) ha una sola sede o plesso e generalmente la media di bambini frequentanti è di 65 per scuola, con circa 12 bambini per docente, organizzati prevalentemente in sezioni con età disomogenee (per quasi l'80%). Di conseguenza, anche il numero di aule varia da 1 a 6 per poco più della metà delle scuole e solo l'11% dispone di 11 aule o più.

Rispetto ai dati strutturali su personale e formazione del personale in servizio si rileva che quasi il 40% dei docenti ha 55 anni o più, mentre circa il 18% dei docenti conta meno di 5 anni di servizio. Quasi l'80% dei docenti possiede un diploma di scuola secondaria e oltre il 72% può contare su una certa stabilità di servizio nella scuola, in cui insegna da 5 anni o più, mentre sono percentualmente poche (meno del 10%) le scuole che hanno organizzato formazione su temi rilevanti quali le Indicazioni Nazionali o l'osservazione dei bambini.

In considerazione della specificità della scuola dell'infanzia, nel Rapporto i dati relativi agli Esiti provengono dalle dichiarazioni di scuole e docenti riguardo al benessere, allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini. In base a tali dati, secondo le scuole del gruppo di riferimento, i bambini hanno relazioni molto positive con i docenti (77,8%) e si sentono molto sicuri (77,1%), mentre c'è da lavorare sulla loro autostima (molto alta solo per il 28,7% delle scuole rispondenti) e sulla loro disposizione ad apprendere (molto buona per meno della metà dei bambini, secondo le dichiarazioni delle scuole). I docenti in parte dissentono, segnalando che ha una buona fiducia in sé il 45% dei bambini e una buona curiosità e interesse a imparare il 66% dei bambini. Solo il 16% circa delle scuole ha però criteri condivisi per comprendere se i traguardi formativi sono stati raggiunti. Preoccupa inoltre che solo il 26% circa dei bambini, secondo i docenti, abbia acquisito la lateralizzazione e sappia distinguere la mano destra dalla sinistra, aspetto essenziale per imparare a leggere, scrivere e far di conto.

Per quanto attiene ai processi educativi, rispetto alla Consultazione Nazionale 2016, si conferma la pratica nelle rilevazioni dei progressi dei bambini con strumenti non formalizzati nel 53% delle scuole, percentuale molto simile al 58% registrato durante la Consultazione.

Un dato di processo altamente positivo è la collegialità nella programmazione, che nella quasi totalità delle scuole avviene per campi di esperienza (per oltre il 94% dei casi), mentre è più rara la programmazione verticale con il nido (solo il 39% delle scuole cura questo aspetto e solamente meno del 26% organizza incontri di continuità con i servizi educativi).

Nella giornata educativa, spicca la scarsa scelta lasciata ai bambini di attività in cui impegnarsi autonomamente, modalità adottata da meno del 38% delle scuole, e l'utilizzo relativamente basso del *circle time* come strumento di condivisione tra bambini, utilizzato saltuariamente o mai da oltre il 31% delle scuole. Durante la giornata educativa, il 47% circa di scuole organizza quotidianamente il momento del sonno rispetto ad analoga percentuale che non lo fa mai o quasi mai.

Nei processi gestionali, oltre il 41% di scuole non svolge un monitoraggio dello stato di avanzamento degli obiettivi, mentre è molto elevata la percentuale di scuole (84% circa) che definisce obiettivi prioritari. Quasi i due terzi delle scuole dell'infanzia non ha gruppi di lavoro che svolgono attività di raccordo con il territorio.

Per quanto attiene all'autovalutazione, nelle 10 rubriche di autovalutazione le scuole del gruppo di riferimento si sono assegnate un giudizio più che positivo. Nella sezione degli Esiti, circa l'85% si è attribuito un giudizio da 5 a 7 nella rubrica dei *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*; tale percentuale scende a circa il 69% per i *Risultati di sviluppo e apprendimento* e risale a circa l'82% per i *Risultati a distanza.* Giudizi simili si riscontrano nelle scuole autocandidate. Anche nelle rubriche relative ai processi didattici, le scuole del gruppo di riferimento si attribuiscono giudizi molto positivi: il 79% circa si assegna un giudizio da 5 a 7 nella rubrica *Curricolo, progettazione e valutazione*; tale percentuale scende al 66% circa per la rubrica *Ambiente di apprendimento*, è dell'81% per l'*Inclusione e differenziazione* e di circa il 67% per la *Continuità*. Situazione analoga si riscontra nei processi organizzativi: circa il 67% del gruppo di riferimento si assegna un giudizio da 5 a 7 nella rubrica *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*; tale percentuale sale leggermente al 69% circa nella rubrica *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane* e riscende al 62% circa nella rubrica su *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.*

A fronte di questi dati positivi, la percentuale costante, sebbene contenuta intorno al 2-3%, di scuole del gruppo di riferimento con un giudizio da 1 a 3 nelle rubriche di valutazione di Esiti e Processi educativi, denota una certa difficoltà. Questa percentuale sale fino a circa il 7,5% per il giudizio nella rubrica dei *Risultati a Distanza*, è circa del 6,5% nella rubrica *Continuità* ed è del 6% circa nella rubrica *Ambiente di apprendimento,* ma arriva fino al 15% circa nei processi organizzativi relativi a *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

Al termine dell'autovalutazione, le scuole del gruppo di riferimento scelgono in maggioranza di darsi priorità di miglioramento nell'area dello *Sviluppo e apprendimento* (quasi il 65% sceglie in quest'area una o due priorità). Ciò accade, sebbene in misura inferiore, anche in quasi il 55% delle autocandidate. La scelta del tipo di esito su cui concentrare le priorità di miglioramento differisce invece se si esamina l'ordinamento. Nelle piccole scuole mono-ordinamentali si preferisce l'area del *Benessere dei bambini* (quasi il 56% sceglie una o due priorità in quest'area), le scuole con infanzia e nido suddividono quasi equamente le proprie priorità tra *Sviluppo e apprendimento* e *Benessere dei bambini* (rispettivamente il 50% e il 46% circa con una o due priorità in queste aree), mentre è più netta la preferenza delle scuole pluri-ordinamentali per l'area dello *Sviluppo e apprendimento* (il 63% circa sceglie qui una o due priorità).

Riguardo ai processi di autovalutazione esperiti dalle scuole dell'infanzia, si segnala il dato di composizione dei NIV, che in media conta circa 5 componenti nelle scuole statali, mentre è di circa 3 persone nelle mono-ordinamentali e per le scuole con infanzia e nido, nelle quali è stato il Coordinatore a compilare monocraticamente il RAV Infanzia in circa il 10% dei casi. Nelle mono-ordinamentali, 1 scuola su 2 ha previsto un NIV di 3 persone o meno, segno della palese difficoltà di una condivisione collegiale dello strumento. Di conseguenza, nelle scuole mono-ordinamentali è generalmente il Coordinatore a compilare il RAV Infanzia, avvalendosi di un massimo di due collaboratori.

Gli strumenti a supporto dell'autovalutazione messi a disposizione delle scuole da INVALSI riscontrano tutti un alto gradimento, sebbene non tutti siano stati adeguatamente promossi e quindi provati dalle scuole.

Dai dati raccolti durante tutto il corso della sperimentazione, sembra di poter affermare che il RAV Infanzia, nella sua versione cartacea e online, così come sperimentato dalle scuole partecipanti, sia uno strumento utile e positivamente percepito dalle scuole come ausilio per migliorare il proprio operato e per decidere come farlo. Nelle conclusioni si forniscono indicazioni su possibili approfondimenti di analisi in vista della messa a sistema dello strumento.

Introduzione[9]

Per introdurre il Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, ci soffermeremo sui tre termini che ne costituiscono il titolo, partendo da quello centrale.

RAV è acronimo di "Rapporto di autovalutazione", ovvero lo strumento che dall'a.s. 2014/2015 accompagna le Istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo nella fase di autovalutazione del procedimento di valutazione previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole (INVALSI, 2014a, 2017a).

Il "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" (DPR 80 del 2013) fa da spartiacque tra realtà di autovalutazione già in essere (Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000; Senni Guidotti Magnani e Luisi, 2003; Bosio e Fabbricatore, 2004; Scheerens, Mosca e Bolletta, 2011; Castoldi, 2012) e l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole (Previtali, 2018; INVALSI, 2019b).

Compito del Sistema Nazionale di Valutazione è di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti (art. 2, comma 1). Sia il DPR 80/2013, sia la Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 (MIUR, 2014a) che segue, chiariscono la finalità del processo valutativo, volto al miglioramento e non al mero controllo (Poliandri at al., 2014; Poliandri, 2018; Faggioli, 2014). Questo aspetto è particolarmente evidente dal fatto che la prima fase è proprio l'autovalutazione, in altri termini il presupposto del procedimento di valutazione è un atto di responsabilità delle scuole (Previtali, 2018), che va oltre l'adempimento. Infatti, anche le restanti fasi dipendono in larga parte dai risultati dell'autovalutazione.

In accordo con l'art. 6, il RAV deve essere elaborato in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola che, grazie alle sperimentazioni che si sono susseguite per anni (INVALSI, 2011; 2012a; 2012b; Poliandri et al., 2011; Poliandri, 2014; Giampietro, Poliandri, Quadrelli, 2018), è stato possibile implementare (INVALSI, 2010; 2014b; 2019b). Con questi presupposti, il RAV nasce come strumento attraverso il quale le scuole possono condurre una riflessione e una autoanalisi del proprio funzionamento e, alla luce dei risultati emersi, orientare la propria azione educativa e organizzativa attraverso priorità di sviluppo da perseguire. Diviene centrale, dunque, la scuola come organismo ed organizzazione che apprende (Kools & Stool, 2016).

Dentro a questa cornice, normativa e teorica, quasi parallelamente alla conclusione del primo anno di autovalutazione per le Istituzioni scolastiche, nasce l'intento di avviare una sperimentazione del processo di autovalutazione per la scuola dell'infanzia.

Veniamo dunque al secondo termine: Infanzia. La scuola dell'infanzia, statale e paritaria a gestione pubblica o privata, è il primo segmento del sistema educativo di istruzione e di formazione, rivolto a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età (Legge 28 marzo 2003, n. 53). Di durata triennale e non obbligatoria, la scuola dell'infanzia

[9] L'Introduzione è da attribuirsi a Michela Freddano.

> «concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria» (Ibidem, art. 2, comma e)[10].

Come espresso nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a)[11], è intesa come la risposta al diritto all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini dai tre ai sei anni di età, in coerenza con i principi di pluralismo culturale e istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea (MIUR, 2012:21). La scuola dell'infanzia, così come tutta la scuola del primo ciclo d'istruzione, ha un ruolo prioritario nella biografia di ciascuno.

> «La scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo segmento del percorso scolastico e contribuiscono in modo determinante all'elevazione culturale, sociale ed economica del Paese e ne rappresentano un fattore decisivo di sviluppo e di innovazione» (MIUR, 2012a:13).
>
> «Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni» (Ibidem:16).

Nelle Indicazioni Nazionali sono contenuti i traguardi per lo sviluppo delle competenze, al termine della scuola dell'infanzia, relativi a cinque campi di esperienza: *il sé e l'altro*; *il corpo e il movimento*; *immagini, suoni, colori*; *i discorsi e le parole*; *la conoscenza del mondo*. A ogni campo di esperienza corrispondono specifiche opportunità di apprendimento, ma ciascuno contribuisce alla realizzazione di compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre ai sei anni, in termini di *identità* (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di *autonomia* (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di *competenza* (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di *cittadinanza* (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali).

> «Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per

---

[10] In seguito alla L. 53/2003, recante «Delega al governo per la definizione delle norme generali dell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale», viene emanato il Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53» e, nel 2009, viene emanato il Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 che disciplina il riordino della scuola dell'infanzia (e del primo ciclo).

[11] Le Indicazioni Nazionali del 2012 sono state precedute dalle Indicazioni Nazionali emanate il 31 luglio 2007 con il decreto del Ministro della pubblica istruzione, recante «Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curricolo» (supplemento ordinario n. 198 alla Gazzetta Ufficiale n. 228 del 1° ottobre 2007).

organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario» (Ibidem:24).

Al centro ci sono le bambine e i bambini, attori chiave sono anche i genitori e i docenti e baricentro è l'ambiente di apprendimento inteso non soltanto come spazio fisico, ma soprattutto come luogo in cui le bambine e i bambini imparano le *routine* e, più in generale, realizzano il processo di socializzazione.

Per la scuola dell'infanzia, l'autovalutazione può essere una pratica riflessiva utile per orientare le azioni nell'ottica del miglioramento. Come per le istituzioni scolastiche, così per le scuole dell'infanzia, poter disporre di dati della propria realtà confrontabili con altre simili, può essere uno strumento di *empowerment*, perché fornisce stimoli per riflettere sulla propria qualità, attraverso gli indicatori, le domande guida, le ancore nelle rubriche di valutazione, e così via.

Ed ecco giungere il terzo ed ultimo termine: *sperimentazione*. Nel 2015, il MIUR affida all'INVALSI la realizzazione del RAV Infanzia. Con la Nota prot. n. 829 del 27 gennaio 2016, viene inviata alle scuole dell'infanzia una prima bozza di RAV Infanzia. Successivamente, con la Nota prot. n. 9644 del 25 agosto 2016, ha inizio una Consultazione nazionale sulla bozza del RAV Infanzia, che si è svolta dal 15 al 30 settembre 2016. Nel corso del 2017, inizia il progetto di sperimentazione del RAV Infanzia su scala nazionale, con l'individuazione delle scuole dell'infanzia partecipanti e la messa a punto dei questionari necessari per la costruzione degli indicatori. Con la Nota n. 5837 del 4 aprile 2018, il MIUR dichiara l'intenzione di procedere con la sperimentazione in due fasi: 1) la validazione dei questionari per l'acquisizione dei dati, da svolgersi verosimilmente nell'a.s. 2018/2019 e 2) la compilazione online del RAV Infanzia che si svolgerà nel primo quadrimestre dell'a.s. 2019/2020. In tutto, partecipano alla sperimentazione 1.828 scuole dell'infanzia: 464 appositamente selezionate mediante campionamento probabilistico e 1.364 autocandidate.

Il Rapporto restituisce i principali risultati della sperimentazione RAV Infanzia. "Quale autovalutazione per quale scuola dell'infanzia?" è la domanda che attraversa il presente Rapporto ed emerge costantemente tra le righe, attraverso angolature diverse che, al di là del disegno di ricerca razionale e lineare che inevitabilmente caratterizza la sperimentazione, restituisce, come una narrazione poliedrica, il processo autovalutativo o meglio i processi autovalutativi delle scuole dell'infanzia.

Il Rapporto è organizzato in 4 sezioni, tra di loro interdipendenti e allo stesso tempo autonome. L'articolazione in sezioni è pensata per rispondere a diverse curiosità di lettura, senza necessariamente dare un ordine a priori, e immaginando lenti diverse: dalla scuola dell'infanzia, alla scuola di altro ordine, dal decisore politico allo studioso di settore, dal docente al genitore e a tutti coloro che sono interessati.

La prima sezione è riferita agli aspetti teorici e metodologici: il primo capitolo delinea la sperimentazione nelle sue fasi e descrive il quadro teorico di riferimento, mentre il secondo capitolo si concentra sulla qualità del dato, descrivendo la procedura di campionamento, la somministrazione dei Questionari e la loro validazione, al fine della costruzione degli indicatori.

La seconda sezione illustra la scuola dell'infanzia attraverso i descrittori essenziali del RAV Infanzia, che le scuole hanno utilizzato per comprendere vincoli e opportunità del contesto e punti di forza e di debolezza degli esiti e dei processi. Questa sezione potrebbe rivelarsi utile anche per

le scuole dell'infanzia che non hanno preso parte alla sperimentazione, dal momento che fornisce dati riferiti a un gruppo di riferimento con i quali potersi confrontare.

La terza sezione entra nel merito del vero e proprio processo di attribuzione del giudizio a seguito del percorso di lettura del dato, mostrando come le scuole dell'infanzia si sono valutate nelle rubriche di valutazione delle dieci aree valutative. La terza sezione si conclude approfondendo l'aspetto chiave a valle dell'autovalutazione per le restanti fasi del procedimento di valutazione nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, ovvero la definizione delle priorità e degli obiettivi di processo.

La quarta sezione, infine, si pone in ottica valutativa, per comprendere come è andata la compilazione del RAV Infanzia, quali sono gli aspetti di forza e di criticità sia dal punto di vista dei testimoni privilegiati del processo autovalutativo, ovvero i Nuclei interni di valutazione e i Dirigenti scolastici/Coordinatori delle attività educative e didattiche, responsabili di tutto il processo di autovalutazione. Quest'ultima parte è quella più concentrata a comprendere come è andato il processo di autovalutazione delle scuole dell'infanzia, offrendosi alla comunità scolastica e scientifica come base per una riflessione collegiale che sia finalizzata al consolidamento del modello e degli strumenti, nell'ottica del miglioramento continuo.

I. Inquadramento teorico e metodologico[12]

Nella prima parte di questo Rapporto, si dà conto dell'inquadramento teorico e metodologico della sperimentazione del RAV Infanzia in due capitoli distinti:

- nel primo, il taglio è teorico e l'obiettivo è di avvicinare il lettore a fasi, strumenti e classificazione di indicatori e descrittori utilizzati dalle scuole partecipanti durante la compilazione del RAV Infanzia sulla piattaforma online;
- nel secondo, il taglio è metodologico e statistico e s'intendono fornire informazioni sulla fase della raccolta dei dati e, in particolare, sulla procedura di campionamento, sul processo statistico di costruzione dei descrittori e sulla partecipazione delle scuole alla somministrazione del Questionario Scuola e del Questionario Docente.

[12] L'introduzione alla Sezione I è da attribuirsi a Cristina Stringher.

1 La sperimentazione del RAV Infanzia[13]

Con la creazione dello strumento RAV Infanzia, l'INVALSI si è interrogato su come promuovere l'autovalutazione in questo segmento scolastico, contraddistinto da una sua marcata specificità.

Il RAV raccoglie un insieme di indicatori validi e affidabili, che consentono di fornire informazioni a docenti, dirigenti e coordinatori, genitori, decisori politici e altri *stakeholder* sulla qualità delle scuole. In particolare, lo strumento è costruito come una guida all'autovalutazione e si rivolge alla componente scolastica per sostenerla nei percorsi di riflessione verso il miglioramento.

In questo capitolo s'intende rendere conto di finalità, obiettivi e fasi della sperimentazione dello strumento, a partire dai risultati della Consultazione Nazionale promossa da INVALSI nel 2016, attraverso una narrazione cronologica. Si passa quindi a inquadrare il RAV Infanzia nel più ampio discorso sull'autovalutazione delle scuole verso il miglioramento e a illustrare il processo di costruzione degli strumenti per la composizione degli indicatori e dei descrittori, che vengono classificati, per utilizzo, nei diversi tipi di scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione del RAV Infanzia online.

1.1 Obiettivi e fasi della sperimentazione RAV Infanzia

Nel 2015, nell'ambito della Legge 107 detta *Buona Scuola*, è stato istituito il sistema per l'istruzione e la cura dei bambini da zero a sei anni. Nello stesso anno è stato avviato il Sistema di Autovalutazione per le istituzioni scolastiche, coordinato dall'INVALSI in base al DPR 80/2013. In questo contesto è nato il *Rapporto di AutoValutazione* nella scuola dell'Infanzia (RAV Infanzia, in versione cartacea)[14]. La sperimentazione è una tappa determinante nel percorso graduale, che dovrebbe portare all'introduzione dello strumento RAV Infanzia su scala nazionale in versione online, su piattaforma digitale.

1.1.1 Finalità e obiettivi della Sperimentazione

È opportuno precisare che il termine *sperimentazione* si utilizza qui anche come sinonimo di esperienza che le scuole fanno dello strumento RAV Infanzia, oltre che nella sua accezione scientifica. Le finalità della sperimentazione RAV Infanzia sono essenzialmente due:

1. prima prova sul campo di strumenti e procedure per l'autovalutazione online;
2. validazione dei questionari per la costruzione degli indicatori RAV Infanzia.

A maggio 2018, durante la presentazione nazionale della sperimentazione, sono state poste in sede MIUR tre questioni critiche da sciogliere durante la sperimentazione:

[13] Il capitolo 1 è da attribuirsi a Cristina Stringher, con il contributo scientifico di Maria Huerta.

[14] Il Rapporto di Autovalutazione per la scuola dell'Infanzia è stato elaborato dall'INVALSI ai sensi dell'articolo 6, comma 1, lettera a), punto 2) del Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80 recante "Regolamento del sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione".

- conoscere il parere delle scuole dell'infanzia su tutto il lavoro svolto durante la sperimentazione;
- conoscere chi compila il RAV Infanzia nelle scuole mono-ordinamentali;
- comprendere gli esiti dei bambini al termine della scuola dell'infanzia.

A conclusione della sperimentazione si vuole inoltre comprendere se siano stati utili gli strumenti predisposti dall'INVALSI per aiutare le scuole dell'infanzia durante loro autovalutazione:

- il RAV Infanzia online che le scuole dell'infanzia hanno studiato e provato durante il percorso sperimentale;
- gli indicatori e i descrittori restituiti in piattaforma RAV Infanzia;
- la piattaforma RAV Infanzia e gli strumenti formativi e di assistenza.

1.1.2 La costruzione dello strumento RAV Infanzia

Il percorso verso l'autovalutazione nella scuola dell'infanzia è iniziato nel 2014 con uno studio a cura di INVALSI della letteratura nazionale e internazionale di riferimento. Nella fig. 1.1 si fornisce una schematizzazione del percorso seguito.

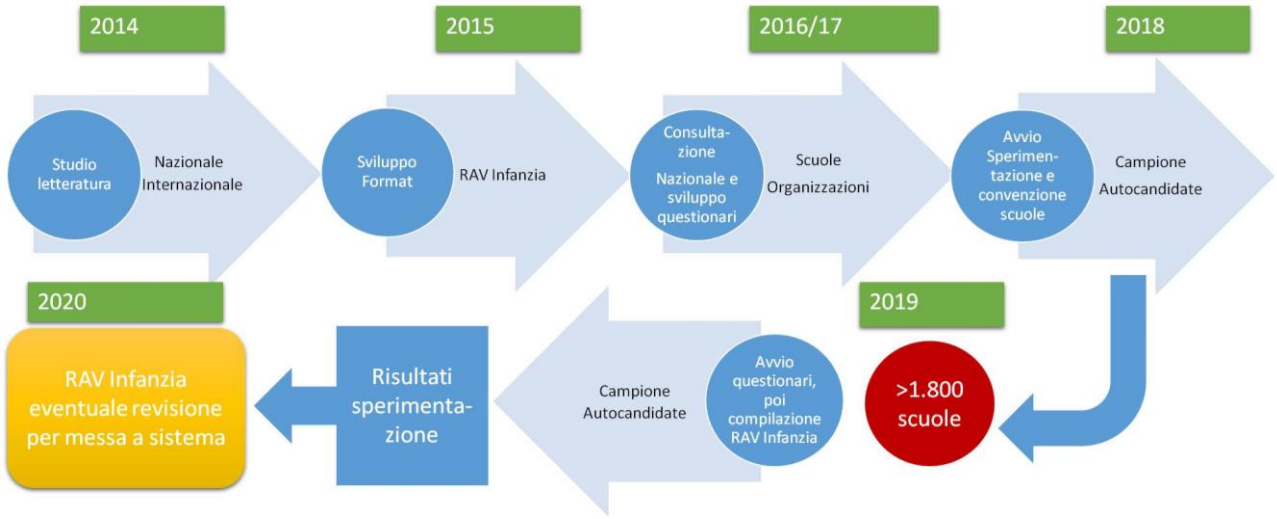

Figura 1.1 - Percorso per lo sviluppo del RAV Infanzia

Lo sviluppo di uno strumento che consenta di stilare un Rapporto di Autovalutazione nella scuola dell'infanzia è una preziosa occasione non solo di ricerca, innovazione e miglioramento, ma ha l'ambizioso obiettivo di contribuire al benessere e al coinvolgimento positivo dei bambini nella scuola dell'infanzia italiana, sulla base di concetti scientifici rigorosi e di programmi innovativi nel campo della cura e educazione dell'infanzia. La prima proposta di RAV Infanzia era pertanto volta a modificare e integrare gli indicatori del RAV già in essere per il Sistema di Istruzione, con un insieme di indicatori e descrittori individuati per rendere conto della qualità nella scuola dell'Infanzia, della sua specificità all'interno del curricolo di Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione (3-14) e della necessaria continuità con la scuola primaria. Gli obiettivi inizialmente condivisi per il RAV Infanzia erano principalmente due:

- rilevare dati del sistema Scuola Infanzia non disponibili o carenti per il governo di sistema;

- mettere a disposizione di tipologie di scuole fra loro istituzionalmente molto diverse un insieme di informazioni che le aiutino a focalizzare la propria autoanalisi in funzione del miglioramento complessivo dell'offerta, nell'interesse superiore dei bambini.

Con questa proposta INVALSI intendeva inoltre far tesoro delle migliori esperienze italiane nella lunga tradizione pedagogica che contraddistingue la scuola dell'infanzia italiana nel mondo. Nel tempo, quando il RAV Infanzia andrà a regime, si potranno osservare anche andamenti diacronici utili a riflessioni ancora più ampie.

La prima stesura del RAV Infanzia è dunque molto articolata, in modo da tentare di essere esaustivi, più che sintetici, nel proporre alle scuole dell'infanzia degli elementi sui quali soffermare la propria riflessione autovalutativa. Tuttavia, il RAV Infanzia intende anche proporre delle chiare priorità da sottoporre alle scuole come elementi irrinunciabili, primo fra tutti un'attenzione al superiore interesse dei bambini e di ciascun bambino nella sua specificità.

Fondamentale, in un lavoro che si propone di monitorare la qualità nei servizi per l'infanzia, è individuare una serie di indicatori che siano veramente pregnanti nel descrivere lo stato di partenza della qualità in una determinata scuola e di quella del sistema a livello nazionale. Sarà possibile innestare azioni di miglioramento efficaci solo se gli indicatori individuati sono utili per definire l'essenza di ciò che s'intende per qualità.

Per questo, *domandarsi chi vuole sapere cosa, perché, quando e a quale livello del sistema di istruzione è il primo passo nella definizione della qualità nella scuola dell'infanzia e del relativo insieme di indicatori*[15]. A livello locale, ma anche nazionale, è legittimo domandarsi se il sistema nel suo complesso svolga il suo ruolo in modo da fornire ai bambini, futuri cittadini di domani, una buona scuola dell'infanzia. La domanda centrale che ci si poneva (EU Commission, 2014; Leavers et al., 2005; New Zealand ERO, 2013:19), a livello di sistema e di singola scuola, era dunque:

Quanto la scuola dell'infanzia è efficace nel promuovere esiti positivi per tutti i bambini in termini di benessere, coinvolgimento, sviluppo e apprendimento?

Per rispondere agli obiettivi, a partire dalle Indicazioni Nazionali del 2012 e in coerenza con la normativa sul Sistema Nazionale di Valutazione[16], si è trattato di apportare modifiche al RAV per gli altri ordini, corredando tali modifiche con la bibliografia di riferimento. In alcuni casi, è stato necessario riscrivere intere sezioni del RAV, per renderlo adatto ad una fruizione da parte delle scuole dell'infanzia. Questo adattamento era volto soprattutto a evitare di suggerire implicitamente alle scuole dell'infanzia una scolarizzazione precoce dei bambini (*schoolification*) e di perdere la gradualità nella costruzione delle competenze e degli apprendimenti dei bambini, che sono ovviamente sostenuti in modo diverso in questo ordine scolastico. La specificità della

[15] Questo è stato il tema dibattuto nell'ambito della conferenza organizzata dalla Presidenza lussemburghese del Consiglio dell'Unione Europea (10-11 settembre 2015) nell'ambito del Gruppo di lavoro su Monitoraggio e Valutazione nella scuola dell'infanzia.

[16] Normativa di riferimento: Prot. MIUR 1738 del 2 marzo 2015 - Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione; DPR 28 marzo 2013, n. 80 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione; Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 – Priorità strategiche del Sistema nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017; C.M. n. 47 del 21 ottobre 2014 – Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014.

scuola dell'infanzia nell'ambito del Sistema di Istruzione è data dalla sua natura opzionale ad accesso gratuito[17] e dal fatto che sia il primo gradino del Sistema, senza far parte del primo ciclo. Di questi aspetti si è tenuto conto nel RAV Infanzia, soprattutto (ma non esclusivamente) nella prima sezione relativa al *Contesto*[18].

Hanno collaborato alla stesura del documento gli esperti del Gruppo di lavoro costituito dall'INVALSI con Determinazione del Direttore generale del 7 maggio 2015, n. 89, integrata dalla Determinazione del 1 settembre 2015, n. 167[19]. Il mandato del gruppo, discusso nella riunione di insediamento del 26 maggio 2015, era il seguente: *definire un ristretto insieme di descrittori relativi alla scuola dell'infanzia con particolare riferimento a esiti educativi; pratiche educative e didattiche; pratiche gestionali e organizzative.*

Durante la fase di redazione del RAV Infanzia, il Gruppo di lavoro ha lavorato sulla base del RAV sviluppato per gli altri ordini scolastici e ha tenuto conto delle esperienze che INVALSI ha effettuato a livello nazionale e internazionale in ambito Infanzia, mediante partecipazione ai network EU ECEC, IEA ECES e OECD ECEC, e attraverso la ricerca sul campo nelle scuole dell'infanzia italiane (EU Commission, 2014; IEA, 2016; OECD, 2015; OECD, 2017a; 2017b). Sono state altresì considerate le evidenze emergenti dalla vasta rassegna della letteratura nazionale e internazionale di riferimento, compilata dall'INVALSI a partire dal 2014.

La delicatezza della sezione Esiti del RAV Infanzia è parsa subito evidente, in particolare per il rischio di etichettamento che alcune componenti del Gruppo di lavoro paventavano (Bondioli & Savio, 2015; Lazzari and Vandenbroeck, 2013). La letteratura nazionale ha da tempo affrontato il tema dal punto di vista della psicologia dello sviluppo e della psicometria (Coggi & Ricchiardi, 2014; Commodari, 2013; Regione Emilia Romagna, 2014; Zanetti & Miazza, 2002; Zanetti e Cavioni, 2014), anche in relazione alle Indicazioni Nazionali 2012 (Basso et al, 2016), producendo strumenti di tipo diverso ma convergendo sulla necessità di monitorare i livelli di sviluppo per poterlo facilitare. La letteratura internazionale sembra orientata, pur con accenti differenti, a sostenere l'importanza della valutazione degli esiti durante l'infanzia, con particolare riferimento al benessere dei bambini (Barblett & Maloney, 2010; Barnett et al, 2015; Corak et al, 2012; Espinosa and López, 2007; Fernald et al, 2009; Heckman, 2012; Litjens, 2013; Meisels, 2007; NAEYC, 2018; OECD, 2015; Snow & Van Hemmel, 2008).

Le fonti internazionali sembrano suggerire che il punto non è se valutare sviluppo, benessere e apprendimenti dei bambini. Piuttosto, il punto sembra essere come farlo, con quali metodologie e con tecniche non invasive e attente ai bisogni dei bambini, considerando i loro rapidi progressi e la complessità dei fattori che incidono sullo sviluppo nelle sue diverse dimensioni (IEA, 2016; OECD, 2015). Si tratterebbe quindi di definire le dimensioni dello sviluppo, del benessere e delle competenze da valutare, a livello individuale o di gruppo; di stabilire la frequenza, gli scopi e gli attori da coinvolgere nella valutazione (inclusi i bambini stessi), a livello centrale e locale, e soprattutto sarebbe necessario definire come utilizzare i risultati a fini di monitoraggio e miglioramento per i bambini e per la qualità dei servizi dell'infanzia, scoraggiando

[17] La gratuità si riferisce ovviamente all'offerta statale.

[18] Per approfondire le caratteristiche della dimensione *Contesto* per la scuola dell'infanzia, si rimanda al cap. 3 del presente Rapporto.

[19] Il Gruppo di lavoro, coordinato da Paolo Mazzoli, con la supervisione del Presidente dell'INVALSI, Anna Maria Ajello, era composto da: Anna Bondioli, Paola Cagliàri, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo, Franca Rossi, Lucia Selmi, Cristina Stringher e Antonella Turchi.

e prevenendo l'etichettamento (applicando il concetto di validità conseguente, secondo Messick, 1994).

Tenuto conto di questa complessità e sulla base delle considerazioni relative agli Esiti, emerse durante le sedute del Gruppo di lavoro, l'orientamento è stato di non sviluppare prove *ad hoc* per la valutazione degli esiti dei bambini, dato che tale sviluppo presuppone di avvalersi di competenze altamente specialistiche non immediatamente disponibili. Essendo però la sezione Esiti rilevante per l'autovalutazione anche nella scuola dell'infanzia, INVALSI ha deciso di considerare il parere degli insegnanti in ordine agli obiettivi raggiunti dai bambini del gruppo classe, in modo da poter restituire alle scuole almeno una fotografia delle percezioni dei docenti sugli esiti dei bambini da loro seguiti[20].

1.1.3 La Consultazione Nazionale 2016

La versione cartacea del RAV Infanzia è stata condivisa con il Coordinamento Nazionale Politiche Infanzia nel corso del 2015 e con le scuole dell'infanzia mediante nota MIUR del 27 gennaio 2016, n. 829, della Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del sistema di istruzione. A seguito della nota MIUR n. 9644 del 25 agosto 2016, nell'autunno 2016 le scuole dell'infanzia sono state chiamate da INVALSI a rispondere a una Consultazione Nazionale per raccogliere pareri in merito alla versione di RAV Infanzia condivisa in precedenza.

La Consultazione è stata un'operazione senza precedenti nell'ambito Infanzia in Italia. Scopo principale era raccogliere le opinioni delle scuole in ordine all'approccio proposto da INVALSI per l'autovalutazione e alla prima versione dei contenuti (criteri, domande guida, indicatori e rubriche di valutazione) del RAV Infanzia cartaceo. La partecipazione delle scuole dell'infanzia alla Consultazione era pertanto facoltativa. In questo modo, l'INVALSI ha raccolto suggerimenti da parte delle scuole dell'infanzia coinvolte per apportare eventuali modifiche alla prima versione di RAV Infanzia. Il Questionario di Consultazione è stato predisposto dall'INVALSI e, prima della compilazione da parte delle scuole dell'infanzia, è stato sottoposto alla revisione di un sottoinsieme di esperti del Gruppo di lavoro e alla pre-compilazione da parte di un ristretto gruppo di scuole dell'infanzia volontarie. I risultati della Consultazione, presentati ufficialmente il 24 gennaio 2017 in un Seminario nazionale organizzato da INVALSI presso il MIUR, hanno permesso di orientare la sperimentazione e sviluppare questionari e indicatori per il RAV Infanzia nel periodo 2017-2019 (INVALSI, 2016b).

Nel frattempo, in due articoli apparsi nel 2016 sulla rivista *Scuola dell'Infanzia* (Stringher, 2016a; 2016b), INVALSI ha pubblicato il quadro teorico per l'autovalutazione e la qualità nella scuola dell'infanzia, che è stato diffuso anche mediante il sito istituzionale dell'INVALSI[21]. Parallelamente, sulla base del quadro teorico, è stata avviata la produzione dei questionari iniziali per la raccolta di informazioni propedeutiche allo sviluppo di indicatori e descrittori del RAV Infanzia.

A maggio 2017 INVALSI ha coinvolto gli Uffici Scolastici Regionali (USR) e i principali interlocutori istituzionali, quali ANCI e FISM, ai quali ha trasmesso una nota ufficiale con le finalità dello strumento e con l'annuncio della disponibilità dei risultati della Consultazione del 2016. Nella nota viene ribadita la finalità del RAV Infanzia che è di:

---

[20] Per approfondire le caratteristiche della dimensione *Esiti* per la scuola dell'infanzia, si rimanda al cap. 4 del presente Rapporto

[21] Si veda sito INVALSI https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav .

«contribuire a definire la qualità della scuola dell'infanzia italiana innescando riflessioni utili ai processi di miglioramento continuo, anche valorizzando questo segmento di scuola all'interno di istituti comprensivi e circoli didattici, in modo che essa contribuisca in modo significativo alla qualità complessiva di istituto. Più in generale, il RAV Infanzia è uno strumento volto al miglioramento della qualità del sistema scolastico italiano, facendo emergere la grande tradizione pedagogica italiana che si esprime al meglio nella scuola dell'infanzia, contaminando positivamente i livelli scolastici successivi con originali pratiche educative, di inclusione e di attenzione per il soggetto che apprende».

Nel corso del 2017, l'INVALSI ha proceduto allo sviluppo del progetto di sperimentazione nazionale sul RAV Infanzia, alla messa a punto dei questionari necessari per la costruzione degli indicatori e a una loro prima verifica qualitativa. A partire dal 2017, sono stati intensi i contatti con il Coordinamento Nazionale Politiche Infanzia e altri interlocutori istituzionali, quali le FISM regionali e l'ANCI, per condividere l'impianto della sperimentazione e dei suoi strumenti.

1.1.4 Metodologia e fasi della sperimentazione

Con nota MIUR n. 5837 del 4 aprile 2018, il Ministero ha affidato a INVALSI il coordinamento della sperimentazione sul RAV Infanzia. L'11 maggio 2018, INVALSI ha dato avvio alla sperimentazione durante un seminario informativo per i referenti degli UU.SS.RR. per la scuola dell'infanzia e per gli organismi nazionali rappresentativi. Potevano partecipare alla sperimentazione le scuole estratte da INVALSI mediante campionamento statistico, chiamate pertanto a confermare la propria adesione, e le scuole che intendevano candidarsi liberamente[22].

Per favorire l'adesione delle scuole dell'infanzia e quindi garantire la significatività del campione statistico, INVALSI ha contestualmente previsto un contributo per ciascuna scuola partecipante a tutte le fasi del percorso sperimentale. Il contributo di 500 euro verrà erogato alla chiusura formale della sperimentazione, previa sottoscrizione di un'apposita convenzione.[23]

Dal 5 giugno 2018 è stata aperta la piattaforma SNV RAV Infanzia per la conferma online dell'adesione di oltre 1.800 tra scuole dell'infanzia campione e autocandidate, il doppio della numerosità di scuole inizialmente prevista da INVALSI.

Le fasi della sperimentazione erano pertanto obbligatorie per le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, ai fini dell'erogazione del contributo, mentre erano facoltative per le autocandidate, e sono state le seguenti (cfr. la fig. 1.2):

1. conferma dell'adesione o dell'autocandidatura di ciascuna scuola partecipante su piattaforma SNV RAV Infanzia (giugno 2018);
2. compilazione dei questionari iniziali Scuola e Docente mediante LimeSurvey (dal 20 maggio al 23 giugno 2019);

[22] Per approfondire, si veda il cap. 2 del presente Rapporto.

[23] La convenzione è un accordo che l'INVALSI stipula con ciascuna scuola del campione nella quale vengono definiti impegni reciproci e modalità di rendicontazione ai fini dell'erogazione del contributo. Dato il protrarsi delle operazioni della sperimentazione, INVALSI ha altresì predisposto un Addendum alla Convenzione, anch'esso da siglare a cura di ciascuna scuola campione partecipante.

3. compilazione del RAV Infanzia online nella piattaforma SNV RAV Infanzia (novembre 2019 – 31 gennaio 2020);
4. compilazione del Questionario di fine sperimentazione mediante LimeSurvey (dicembre 2019 – 9 marzo 2020).

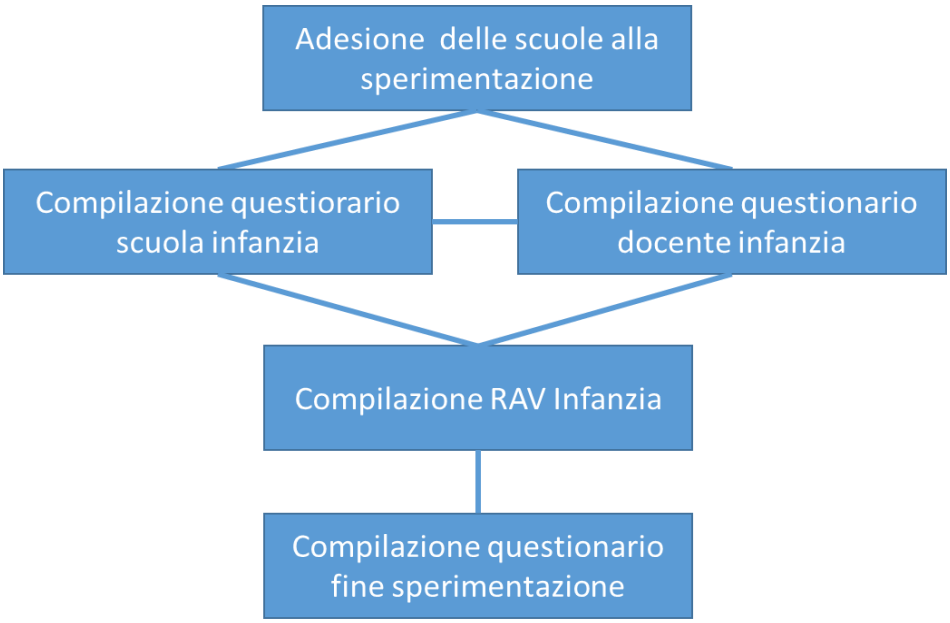

Figura 1.2 - Le fasi della sperimentazione RAV Infanzia

Il grande interesse per la sperimentazione ha portato un aumento delle scuole partecipanti, rispetto alle 900 totali previste inizialmente (di cui 500 campione) a 1.828 scuole dell'infanzia, di cui 464 del gruppo di riferimento e 1.364 autocandidate. L'elevato numero di scuole dell'infanzia coinvolte ha comportato alcune modifiche rispetto alla pianificazione iniziale, il calendario è stato più volte rivisto e non è stato possibile dar corso alla formazione in presenza.

Con riferimento alla seconda fase, in accordo con il MIUR, anche i questionari inizialmente previsti sono stati riconsiderati e ridotti nel numero e nelle domande: sono stati eliminati il questionario per Dirigente scolastico/Coordinatore (in parte recuperato al termine del Questionario Scuola solo per i Coordinatori delle attività educative e didattiche) e il questionario per i genitori dei bambini frequentanti (sviluppato ma non somministrato per non appesantire il carico di lavoro delle scuole partecipanti). Dal dicembre 2018 al maggio 2019, il MIUR e l'INVALSI hanno dunque lavorato per diminuire complessivamente il numero di domande da somministrare nei due questionari, privilegiando aspetti che potessero essere ripresi nella costruzione di indicatori e descrittori per il RAV Infanzia.

Per poter raggiungere capillarmente il gran numero di scuole dell'infanzia partecipanti, non più visitabili in loco, l'INVALSI ha optato quindi per una modalità di comunicazione e formazione a distanza, attraverso video-tutorial e video-lezioni, resi via via disponibili nell'Area Riservata alle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione. Come si vedrà in dettaglio nel capitolo 2, l'85,6% delle scuole del gruppo di riferimento e l'80,6% delle autocandidate ha compilato il Questionario Scuola. Anche la partecipazione al Questionario Docente è stata molto alta, in tutto 18.265 docenti, almeno un docente nell'88,1% delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione.

Tutte le operazioni si sono svolte online con aggiornamento dei dati nel passaggio dall'a.s. 2018/2019 all'a.s. 2019/2020 per quanto riguarda sia le scuole dell'infanzia in esercizio, sia i responsabili delle scuole, i dirigenti scolastici, i coordinatori infanzia, i referenti e con la costituzione dei Nuclei interni di valutazione (NIV) per l'infanzia.

Con riferimento alla terza fase, relativa alla compilazione del RAV Infanzia online, soltanto 96 delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione hanno fatto richiesta di formale rinuncia (rispettivamente 48 del gruppo di riferimento e 48 autocandidate); delle restanti, ben l'87,2% ha compilato le dieci rubriche di valutazione: il 94% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e l'85% delle scuole autocandidate.[24]

Infine, hanno preso parte alla quarta e ultima fase l'80% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e il 65% delle scuole autocandidate, attraverso la compilazione da parte del Dirigente scolastico/Coordinatore del Questionario di fine sperimentazione.

1.2 Il RAV Infanzia: quadro di riferimento e struttura

La struttura del RAV Infanzia ricalca quella già proposta per il RAV degli altri ordini, esemplificata nello schema della fig. 1.3.

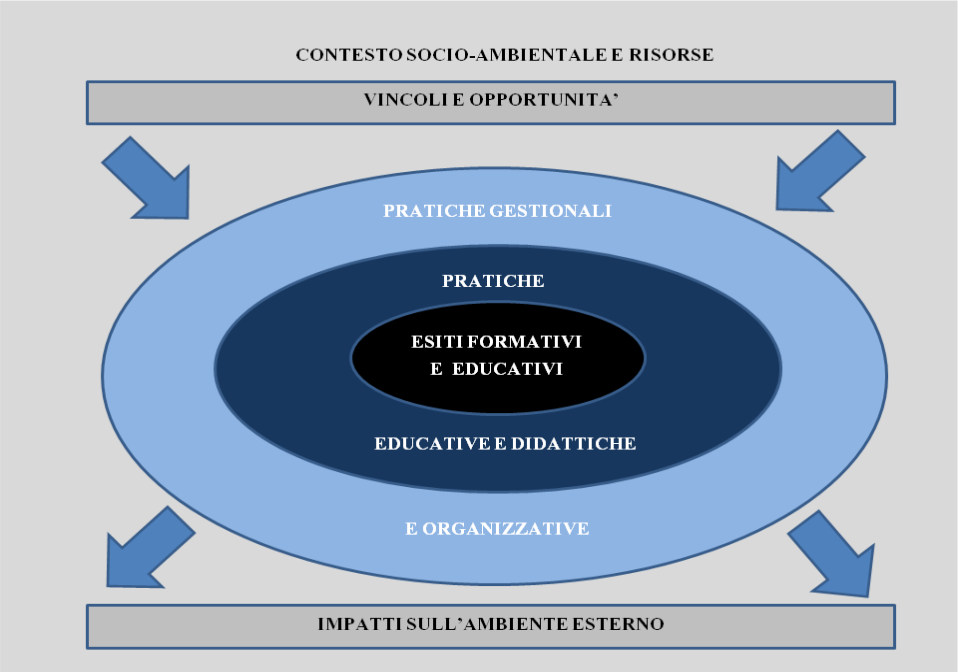

Figura 1.3 - Quadro teorico RAV

[24] Per conoscere come le scuole si sono auto valutate si rimanda al capitolo 7 del presente Rapporto, per conoscere le loro priorità, al capitolo 8 e per l'analisi di dettaglio sull'attività dei NIV durante l'autovalutazione in piattaforma, si rimanda al capitolo 10.

Rispetto al RAV per gli altri ordini, il RAV Infanzia presenta delle differenze e degli adattamenti importanti, che rendono conto della specificità di questo ordine scolastico. Nella fig. 1.4 si riassumono tali adattamenti: nell'elenco, si riportano in blu le denominazioni delle aree che non sono presenti nel RAV Scuola.

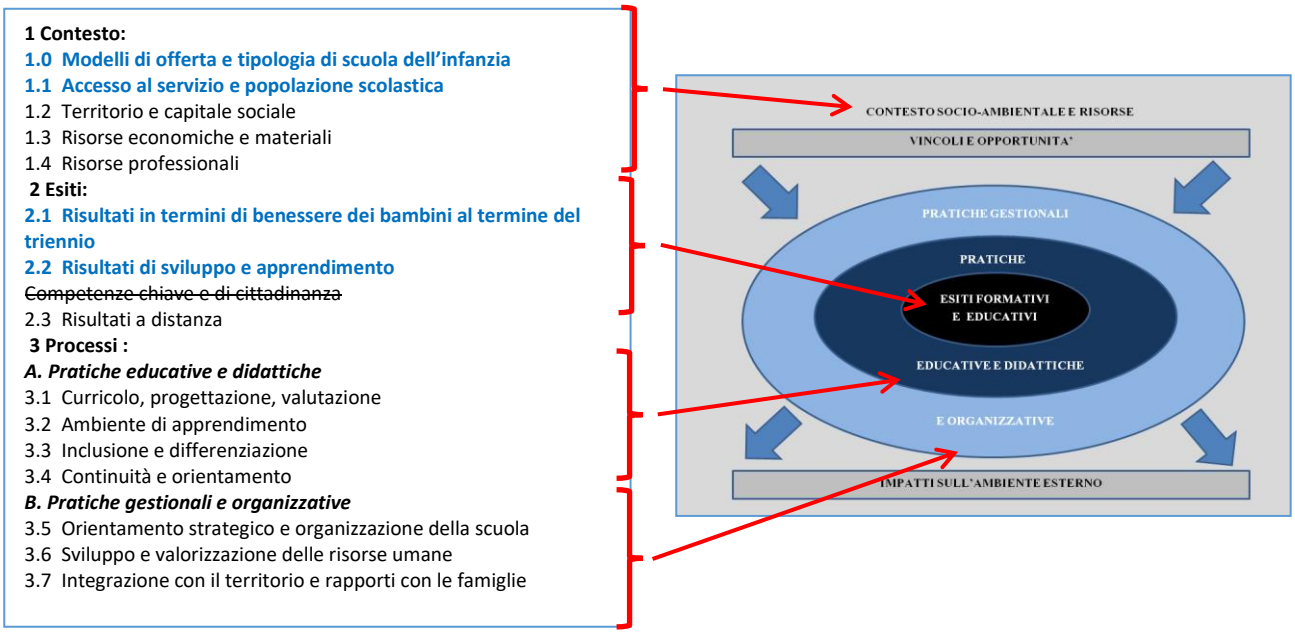

Figura 1.4 - Dal quadro teorico del RAV alla struttura specifica del RAV Infanzia

Le principali differenze tra la struttura del RAV Infanzia rispetto a quella del RAV per gli altri ordini concernono le dimensioni del *Contesto* e degli *Esiti*. Nel *Contesto*, sono presenti due aree aggiuntive e specifiche per la scuola dell'infanzia, che ne descrivono l'offerta e le tipologie diverse (scuola statale, comunale, paritaria).

Le funzioni del RAV Infanzia sono quelle già previste per l'analogo strumento sviluppato per gli altri livelli scolastici e si possono riassumere nella fig. 1.5.

Figura 1.5 - Le funzioni del RAV Infanzia

Alle funzioni del RAV Infanzia corrispondono le seguenti sezioni: Contesto, Esiti, Processi (articolati in Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative), Autovalutazione, e Priorità.

Dalla letteratura scientifica di riferimento e dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a), il Gruppo di lavoro del RAV Infanzia ha definito i criteri di qualità che informano le 10 rubriche di valutazione del RAV Infanzia e i relativi indicatori (cfr. il Box 1.1).

Box 1.1 - Criteri di qualità nelle rubriche di valutazione del RAV Infanzia

2.1 La scuola promuove il benessere, il coinvolgimento e l'inclusione di ciascun bambino, con particolare riguardo per quelli svantaggiati

2.2 La scuola garantisce il conseguimento delle sue finalità: sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e avvio alla cittadinanza

2.3 La scuola favorisce lo sviluppo globale dei bambini, delle competenze chiave, di cittadinanza e degli apprendimenti di base che saranno centrali per i successivi percorsi di studio, di lavoro e di vita. La scuola si raccorda con gli altri ordini scolastici per comprendere quanto è stata efficace nella promozione delle competenze e nella riduzione precoce delle disuguaglianze

3.1 La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, rileva interessi, esigenze, acquisizioni dei bambini utilizzando criteri e strumenti condivisi

3.2 La scuola offre un ambiente educativo che valorizza le competenze cognitive e socio-relazionali dei bambini anche in vista della promozione di attitudini di cooperazione e solidarietà, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali della vita scolastica

3.3 La scuola cura l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun alunno attraverso percorsi diversificati. La scuola svolge un'azione di sensibilizzazione dei bambini alle differenze culturali tramite l'organizzazione ambientale, la scelta dei materiali, specifiche attività e attraverso il coinvolgimento dei genitori

3.4 La scuola garantisce la continuità del percorso scolastico e ne cura le transizioni

3.5 La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie

3.6 La scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione

3.7 La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa e nella vita della scuola

I criteri di qualità del RAV Infanzia nascono dall'esigenza di adattare il RAV degli altri ordini alla scuola dell'infanzia, che presenta numerose specificità rispetto agli altri livelli scolastici. I criteri di qualità nella scuola dell'infanzia costituiscono l'insieme dei fattori che la scuola può autovalutare e che hanno un impatto su benessere, coinvolgimento, sviluppo e apprendimento dei bambini. Si tratta quindi di qualità sostanziale, che produce effetti positivi per i bambini. La qualità che può esprimere una scuola dell'infanzia è generalmente composta da tre insiemi di fattori (Anders, 2015):

- qualità strutturale (di strutture interne ed esterne dell'edificio scolastico, come aule, spazi dedicati all'esplorazione e al gioco, giardino e orto, spazi dedicati alle routine quotidiane);
- qualità processuale (ovvero delle interazioni che si creano tra docenti e altri adulti con i bambini e tra bambini all'interno delle sezioni, ma anche tra bambini e materiali di sviluppo e apprendimento);
- qualità degli orientamenti degli adulti che lavorano a contatto con i bambini (valori, credenze, idee che stanno alla base dei comportamenti degli adulti con i bambini).

Si ipotizza il seguente modello teorico degli effetti delle caratteristiche di scuola, coordinatori e docenti, sulle pratiche scolastiche e sugli esiti per i bambini (cfr. la fig. 1.6).

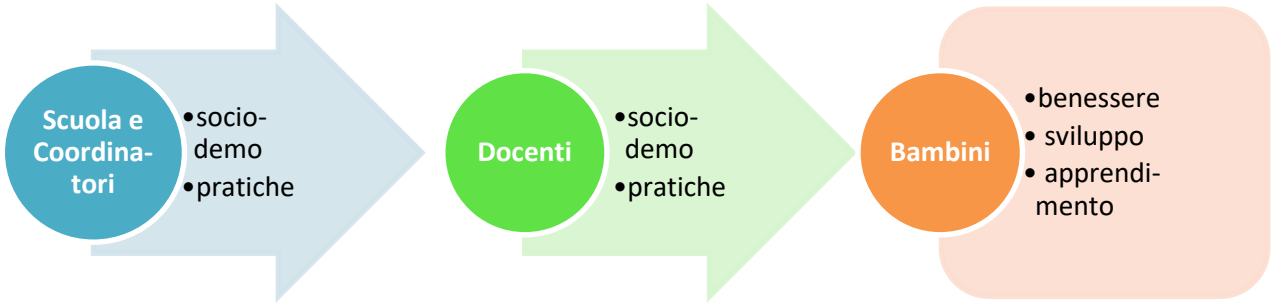

Figura 1.6 - Modello teorico delle determinanti degli esiti per i bambini

I criteri di qualità informano le rubriche di valutazione, come esemplificato nella fig. 1.7, che mostra la rubrica di valutazione presente nella prima area degli Esiti, *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*.

Criterio di qualità
La scuola promuove il benessere, il coinvolgimento e l'inclusione di ciascun bambino, con particolare riguardo per quelli svantaggiati

Rubrica di valutazione	*Situazione della scuola*
La maggioranza dei bambini della scuola ha difficoltà nel momento del distacco dai genitori, non si coinvolge nelle attività proposte, ha scarsa autonomia, la relazione nel gruppo è molto povera e conflittuale, la maggioranza dei bambini vive con difficoltà le situazioni di routine (pranzo, riposo, uso dei servizi).	① Molto critica
	②
Alcuni bambini mostrano difficoltà nel momento del distacco dai genitori, in generale i bambini hanno tempi brevi di attenzione nelle attività proposte, hanno autonomia solo relativamente ad alcuni spazi e giochi, la socialità è di gruppi amicali ristretti, ci sono bambini esclusi da tutti i gruppi, alcuni bambini vivono con disagio le situazioni di routine.	③ Con qualche criticità
	④
La maggior parte dei bambini è serena nel momento del distacco dai genitori, mostrano interesse per le attività proposte, si autorganizzano con piacere utilizzando con competenza gli spazi della sezione, propongono attività o esplorazioni. Le relazioni amicali includono tutti i bambini. Tutti i bambini accettano con serenità le situazioni di routine.	⑤ Positiva
	⑥
I bambini vivono serenamente il distacco dai genitori, le difficoltà sono sporadiche e temporanee, mostrano interesse per le attività proposte e sono propositivi verso nuove possibilità, si autorganizzano con competenza e piacere negli spazi della sezione di cui si prendono cura stabilmente, sono incoraggiati a proporre attività o esplorazioni. Le relazioni amicali sono inclusive, cooperative e di solidarietà e i bambini sanno affrontare e risolvere autonomamente i conflitti. I bambini vivono le situazioni di routine partecipando con piacere e in autonomia, in un clima di rispetto delle esigenze anche personali.	⑦ Eccellente

Criterio di qualità

Le descrizioni servono come guida per capire dove meglio collocare la propria scuola lungo la scala

Le situazioni non descritte permettono di posizionare le scuole che riscontrano solo per alcuni aspetti una corrispondenza tra la descrizione e la situazione effettiva

Figura 1.7 - La rubrica di valutazione presente nell'area 2.1 *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*

Le 10 rubriche di valutazione del RAV Infanzia hanno una struttura descrittiva fissa, in tutto simile a quella del RAV per gli altri ordini: dalla situazione più critica, della posizione di livello 1, a quella di eccellenza del livello 7. I livelli 1, 2 e 3 sono quelli tendenzialmente da migliorare, il livello 4 è quello intermedio e i livelli 5, 6 e 7 sono quelli positivi. Nelle rubriche di valutazione sono descritti solamente i livelli dispari, mentre quelli pari servono alle scuole dell'infanzia per posizionarsi a un livello quando non sono soddisfatte tutte le condizioni dei livelli vicini. Le aree prevedono indicatori e descrittori che le scuole dell'infanzia possono consultare per esprimere i propri giudizi autovalutativi. Nel RAV Infanzia le rubriche di valutazione hanno una descrizione ricca di situazioni (ancore) e, in questo senso, hanno un orientamento chiaramente pedagogico: il loro intento è di descrivere con precisione e progressione i livelli di qualità che può esprimere una scuola dell'infanzia, mediante specificazione di aspetti ritenuti rilevanti dal Gruppo di lavoro che lo ha redatto. Le scuole dell'infanzia, durante la Consultazione Nazionale del 2016, hanno sostanzialmente confermato questa impostazione e le rubriche di valutazione sono state poste all'attenzione delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione senza modifiche.

1.3 Gli strumenti di raccolta dati per la costruzione degli indicatori: Questionario Scuola e Docente

I Questionari proposti per la definizione di indicatori e descrittori del RAV Infanzia costituiscono una base informativa essenziale per poter costruire i riferimenti territoriali, mediante confronto con scuole dalle caratteristiche analoghe. Tali riferimenti a loro volta alimentano con dati concreti la riflessione delle scuole dell'infanzia nella fase di autovalutazione, analogamente a quanto già accade per gli altri livelli scolastici. La particolarità del sistema Infanzia italiano richiede, tuttavia, strumenti solo in parte comparabili a quelli degli altri livelli, che pure sono stati considerati come base di partenza per lo sviluppo dei questionari iniziali: la carenza ad esempio di informazioni di base a livello nazionale[25] suggerisce infatti di colmare tali lacune, al fine di poter iniziare ad analizzare la situazione di partenza, prima ancora di studiare gli effetti del RAV Infanzia quale innovazione di sistema su vasta scala.

I due questionari sono costruiti sulla base dei seguenti riferimenti e criteri:

- sviluppo degli indicatori già presenti nella versione 2015 del RAV Infanzia cartaceo, sottoposta a sperimentazione;
- sviluppo di alcuni indicatori richiesti dalle scuole dell'infanzia durante la Consultazione Nazionale 2016;
- possibilità di fornire alle scuole dell'infanzia dati per l'individuazione dei punti di forza e di debolezza nelle specifiche aree;
- per ciascuna delle dieci rubriche di valutazione del RAV Infanzia, disponibilità di almeno un descrittore significativo da restituire alle singole scuole con i riferimenti territoriali;
- comparabilità di alcuni risultati dell'infanzia con quelli di altri livelli scolastici;
- letteratura internazionale sui fattori con impatto sugli esiti in termini di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini;

[25] Si vedano in proposito gli studi a cui l'Italia ha finora partecipato a livello internazionale: OECD (2015); IEA ECES (2016).

- fattori che la letteratura internazionale considera malleabili, cioè sui quali è possibile per la scuola intervenire, dunque fattori potenzialmente utili per i decisori politici e per il miglioramento all'interno di ciascuna scuola;
- carico di lavoro sostenibile per le scuole dell'infanzia.

Il collegamento tra indicatori, domande guida e rubriche di valutazione del RAV Infanzia consente alle scuole dell'infanzia di autovalutarsi nelle specifiche aree.

I due questionari sono stati predisposti in modo da poter triangolare le risposte di Dirigenti scolastici/Coordinatori delle attività educative e didattiche e docenti su alcuni aspetti ritenuti essenziali, come ad esempio gli esiti per i bambini o l'ambiente di apprendimento.

I dati provenienti dai questionari, integrati con i dati delle scuole, dovrebbero pertanto consentire di ricostruire un modello teorico sulla qualità del sistema Infanzia.

1.3.1 Il Questionario Scuola Infanzia

Il Questionario Scuola Infanzia è rivolto alla figura di riferimento, che per le scuole statali è individuata nel Dirigente Scolastico, mentre per le scuole comunali e paritarie private è il Coordinatore delle attività educative e didattiche.

I contenuti delle domande del Questionario Scuola Infanzia sono riportati nella tab. 1.1.

Tabella 1.1 - Struttura del Questionario Scuola Infanzia

Dimensione	Area della Dimensione	N. domande
Contesto	Modelli di offerta e tipologia di scuola	3
	Accesso al servizio e popolazione scolastica	4
	Territorio e capitale sociale	-
	Risorse economiche e materiali	5
	Risorse professionali - Il personale docente	5
Esiti	Risultati di sviluppo e apprendimento	1
	Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio	2
	Risultati a distanza	-
Processi - Pratiche educative e didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione	5
	Ambiente di apprendimento	4
	Inclusione e differenziazione	1
	Continuità	2
Processi - Pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	1
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	3
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	6
Anagrafica del coordinatore (solo scuole paritarie)	Anagrafica professionale del Coordinatore delle attività educative e didattiche	19
Domanda di commento		1
Totale domande del questionario		62

Il Questionario Scuola infanzia è stato costruito sulla base dell'analogo questionario per gli altri ordini (I ciclo, versione 2014-15 del 5 febbraio 2015) per favorire eventuali confronti tra livelli diversi. È stato inoltre considerato l'insieme di domande sulla scuola dell'infanzia e sul coordinatore presente nell'indagine internazionale OECD TALIS e OECD TALIS *Starting Strong Survey*.[26] Per la sezione del questionario rivolta al Coordinatore delle attività educative e didattiche si è fatto riferimento anche a un'indagine sui coordinatori svolta nella Regione Emilia Romagna (2009).

1.3.2 Il Questionario Docente

Per la costruzione del Questionario Docente Infanzia si è fatto riferimento ai temi delle indagini internazionali OECD TALIS *Starting Strong Survey* e OECD TALIS 2013, ma adattate rispetto alle finalità. I contenuti delle domande del Questionario Docente sono riportati nella tab. 1.2. Sono stati coinvolti nella compilazione del Questionario Docente tutti i docenti delle scuole dell'infanzia statali, paritarie e comunali campione del gruppo di riferimento e autocandidate, facenti parte della sperimentazione del RAV Infanzia, inclusi gli assistenti dei docenti, nelle scuole che prevedono questo ruolo, e i docenti di sostegno, tutti di ruolo nella scuola oppure con almeno un anno di insegnamento in quella scuola alla data dell'indagine.

Tabella 1.2 - Struttura del Questionario Docente Infanzia

Dimensione	Area della Dimensione	N. domande
Selezione della scuola		1
Informazioni anagrafiche	Informazioni anagrafiche	9
Contesto	Modelli di offerta e tipologia di scuola	-
	Accesso al servizio e popolazione scolastica	-
	Territorio e capitale sociale	-
	Risorse economiche e materiali	-
	Risorse professionali - Il personale docente	1
Esiti	Risultati di sviluppo e apprendimento	1
	Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio	-
	Risultati a distanza	-
Processi - Pratiche educative e didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione	11
	Continuità	2
	Ambiente di apprendimento	6
	Inclusione, benessere e differenziazione	1
Processi - Pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	-
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	10
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	1
Domanda di commento		1
Totale domande del questionario		44

[26] Dato che l'indagine OECD TALIS 2018 era in preparazione in concomitanza con la redazione dei Questionari Scuola e Docente INVALSI, non si è potuto fare riferimento ai testi delle domande ufficiali del questionario italiano di TALIS 2018. Per questo motivo il riferimento è allo strumento del 2013 in lingua inglese, ufficialmente rilasciato da OECD.

1.4 La classificazione dei descrittori RAV Infanzia

Gli indicatori e i descrittori RAV Infanzia sono costruiti per fornire informazioni sulla qualità della scuola dell'infanzia a Dirigenti scolastici, Coordinatori, docenti, genitori, e altri soggetti interessati alla qualità del sistema Infanzia.

Dalle informazioni raccolte mediante i Questionari Scuola e Docente Infanzia e mediante altre fonti, sono stati costruiti gli indicatori ipotetici, declinati in descrittori più fini (cfr. la tab. 1.3).

Tabella 1.3 - Numero di Indicatori e Descrittori RAV Infanzia per dimensione e area

Dimensione	Area	N indicatori	N descrittori
1. Contesto	1.0 Modelli di offerta e tipologia di scuola	3	4
	1.1 Accesso al servizio e popolazione scolastica	3	6
	1.2 Territorio e capitale sociale	2	2
	1.3 Risorse economiche e materiali	3	14
	1.4 Risorse professionali	3	13
2. Esiti	2.1 Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio	3	3
	2.2 Risultati di sviluppo e apprendimento	2	2
	2.3 Risultati a distanza	-	-
3. Processi - A) Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo, progettazione e valutazione	4	13
	3.2 Ambiente di apprendimento	3	5
	3.3 Inclusione e differenziazione	1	4
	3.4 Continuità e orientamento	1	5
3. Processi - B) Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola	6	8
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	3	9
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	5	11
Totale		42	99

La costruzione di indicatori e descrittori si basa sui seguenti principi:

- disporre di informazioni valide e affidabili sulla qualità del sistema Infanzia;
- fornire alle scuole dell'infanzia informazioni che possano guidarle nell'autovalutazione e nella riflessione verso il miglioramento (in coerenza con quanto indicato nel RAV Infanzia cartaceo);
- incoraggiare e sostenere il miglioramento della qualità espressa da questo livello scolastico.

Nella fase di operazionalizzazione, indicatori e descrittori sono stati creati con un ulteriore principio fondamentale: per quanto possibile, avvicinare anche semanticamente gli indicatori e i descrittori alle rubriche di valutazione del RAV Infanzia, in modo tale da renderne più chiaro il nesso.

Gli indicatori e i descrittori derivano da quelli originariamente previsti per il RAV degli altri ordini, specialmente per la sezione dei processi. Tuttavia, in accordo con lo sviluppo dello strumento RAV Infanzia, essi sono stati adattati per rispondere alle esigenze specifiche della scuola dell'infanzia.

Gli indicatori e i descrittori selezionati forniscono informazioni che consentono alle scuole di identificare i propri punti di forza e quelli da migliorare in tre dimensioni chiave: esiti di benessere, sviluppo, coinvolgimento e apprendimento dei bambini; pratiche educative e didattiche; pratiche gestionali e organizzative. Nel quadro teorico alla base dello sviluppo degli indicatori, queste dimensioni e le loro interconnessioni sono considerate decisive per la qualità dei servizi per l'infanzia. Nella dimensione del *Contesto*, le scuole trovano indicatori e descrittori che aiutano a individuare opportunità e vincoli di cui tener conto nell'impostazione del proprio lavoro e che hanno un impatto su esiti e processi specifici per questo ordine scolastico.

I dati sui 99 descrittori sono stati restituiti a tutte le scuole partecipanti alla sperimentazione. Una scelta teorica determinante è stata quella di classificare i descrittori ipotetici, che sono stati suddivisi in tre insiemi, *essenziali*, *per approfondire*, *per confronto*, e di ognuno si fornisce di seguito la definizione (fig. 1.8).

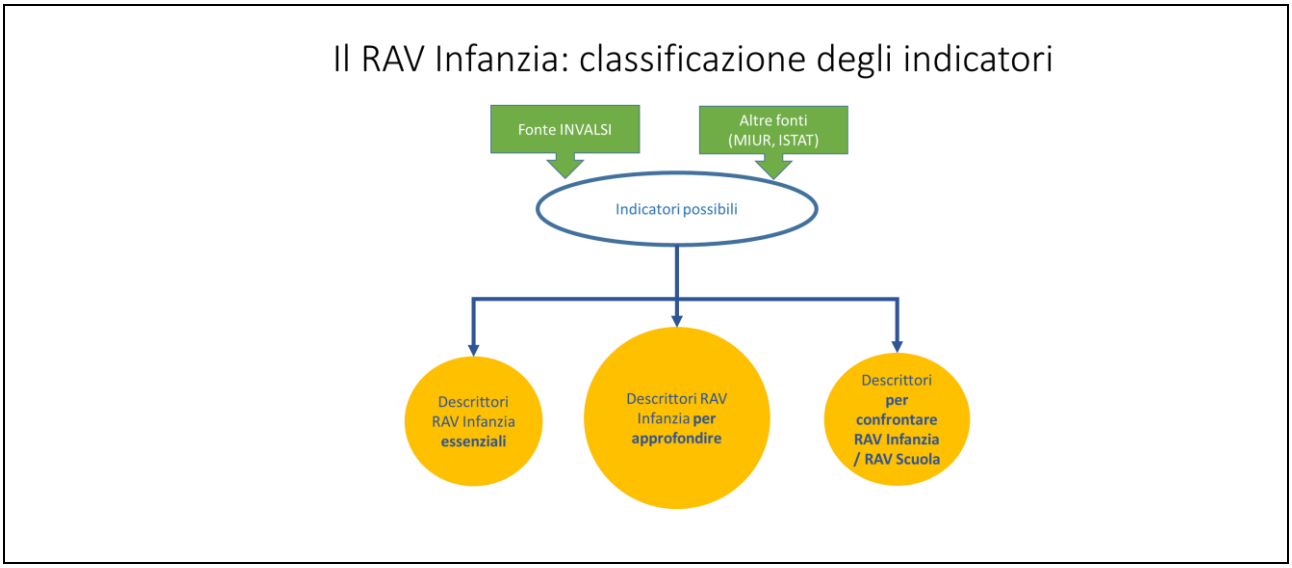

Figura 1.8 - Processo di sviluppo e classificazione di indicatori e descrittori RAV Infanzia

I descrittori *essenziali,* 33 in totale, consentono a tutte le scuole dell'infanzia (anche le più piccole) di valutarsi nelle 10 rubriche di valutazione. Questa scelta è strettamente legata alla necessità di snellire le informazioni disponibili per le piccole scuole con un NIV di dimensioni ridotte ed è legata al cosiddetto mini-RAV Infanzia, di cui si dà conto di seguito. Questo insieme contiene quindi descrittori irrinunciabili per comprendere la qualità espressa da una scuola dell'infanzia.

I descrittori *per approfondire* riuniscono tutti i descrittori specifici per l'infanzia che cercano di rappresentare la specificità di questo ordine scolastico e sono utili per approfondire i diversi aspetti delle 10 aree valutative in cui è articolato il RAV Infanzia. I descrittori *per confrontare il RAV Infanzia con il RAV Scuola* sono utili soprattutto per gli istituti comprensivi statali e paritari che desiderano comparare la scuola dell'infanzia rispetto alla scuola primaria o secondaria di I grado. Sono basati sui descrittori del RAV Scuola e consentono degli accostamenti tra infanzia e primaria. Si rimanda alla Mappa degli Indicatori (INVALSI, 2019a) per un elenco completo di questo tipo di descrittori.

La classificazione dei descrittori ha peraltro consentito alle scuole dell'infanzia inserite in scuole con più ordinamenti (es. direzioni didattiche, istituti comprensivi) di esaminare anche i dati per confronto tra i diversi livelli scolastici e, più in generale, a tutte le scuole dell'infanzia sono stati restituiti descrittori per approfondire diversi temi di loro interesse sui processi educativi e organizzativi. In questo modo, INVALSI ha ritenuto di poter soddisfare le esigenze di tipi di scuole dell'infanzia differenti, così come richiesto dalle scuole stesse durante la Consultazione Nazionale 2016.

Per le scuole dell'infanzia di piccole dimensioni, INVALSI ha previsto una compilazione snella consistente nell'autovalutazione sulle 10 rubriche del RAV Infanzia (mini-RAV Infanzia). Tale compilazione poteva essere svolta con o senza analisi dei dati messi a disposizione da INVALSI sulla piattaforma, ma alle piccole scuole dell'infanzia mono-ordinamentali si suggeriva di esaminare almeno per l'insieme di descrittori *essenziali*.

2 Le caratteristiche del gruppo di riferimento e la costruzione degli indicatori[27]

2.1 Procedure di campionamento delle scuole dell'infanzia

INVALSI e MIUR hanno concordato sull'utilità di invitare alla sperimentazione due tipologie di scuola dell'infanzia: quelle che spontaneamente desideravano aderire alla sperimentazione (scuole autocandidate) e quelle invitate a farlo a seguito di estrazione campionaria. Le scuole che si autocandidano, infatti, sono tendenzialmente più interessate e potrebbero differire in modo significativo rispetto a tutte le altre, creando distorsioni nell'analisi dei dati. Pertanto, la sperimentazione si configura come la prima indagine campionaria italiana nell'ambito infanzia.

L'estrazione è stata condotta su un'anagrafe contenente le scuole dell'infanzia presenti sul territorio italiano aggiornata a Marzo 2018 con le scuole attive nell'a.s. 2017/2018. Tale anagrafe è stata frutto dell'unione di più basi dati provenienti da diverse fonti: MIUR e Uffici Scolastici Regionali. Dall'anagrafe generale sono state poi escluse le scuole con una tipologia di gestione privata non paritaria, provinciale e regionale[28]. Le scuole oggetto di indagine sono state quindi le sole scuole statali, comunali e paritarie presenti nelle liste sopra richiamate.

Lo schema di campionamento per la sperimentazione RAV infanzia ha previsto, in una prima fase, la definizione delle numerosità campionarie per strato, sulla base di informazioni ricevute dal MIUR e suddivise secondo la tab. 2.1. Tale numerosità è stata determinata da scelte di carattere logistico ed economico.

Tabella 2.1 - Campionamento scuole della Sperimentazione RAV Infanzia 2018

Aree/Tipo scuole	Statali	Comunali	Paritarie	Totale campione
Nord-Ovest	60	15	25	100
Nord-Est	60	15	25	100
Centro	60	15	25	100
Sud	60	15	25	100
Sud e Isole	60	15	25	100
Totale	300	75	125	500

[27] Il capitolo 2 è da attribuirsi a Patrizia Falzetti, Andrea Bendinelli, Michele Cardone, Giuseppina Le Rose.

[28] La stessa tipologia di scuole è stata inizialmente discussa all'interno del gruppo tecnico-scientifico INVALSI-MIUR. La definizione degli insiemi di scuole con caratteristiche simili differiva infatti a seconda della fonte considerata, es.: la DG MIUR Ordinamenti suddivideva le scuole in statali, comunali e paritarie, mentre le liste DGCASIS presentavano delle definizioni in parte diverse, includendo anche scuole provinciali e regionali. Particolarmente complessa è risultata l'attribuzione delle scuole all'insieme delle paritarie, anche per la difficoltà di aggiornamento di questo attributo per ciascuna scuola, assegnato dagli USR. Per questi motivi si è fatto ricorso all'esperienza MIUR nell'attribuzione delle quote per tipologia di scuola e macro-area geografica. Le scuole private non paritarie non sono considerate facenti parte del sistema dell'istruzione nazionale e per questo sono state escluse d'ufficio dalla sperimentazione.

Sono stati costruiti 15 domini di stima (strati), suddivisi secondo il tipo di gestione scolastica (statale, comunale o paritaria) e la macro-area geografica a cinque modalità in cui è suddiviso il paese (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud e Isole)[29].

Sulla base della costruzione dei 15 strati sopra illustrati, si è proceduto all'estrazione del campione di scuole e dei relativi rimpiazzi tramite una selezione aleatoria mediante *software* SPSS versione 25. Il risultato è un campione casuale di scuole dell'infanzia italiane stratificato per macro-area geografica e per tipologia di scuola dell'infanzia (statale, comunale, paritaria).

Per confermare il campione, INVALSI ha trasmesso un invito alle scuole selezionate a registrarsi sul portale SNV RAV Infanzia. In questa fase, INVALSI ha svolto un'intensa campagna di contatti scuola per scuola e via via sono state contattate anche le scuole di rimpiazzo delle scuole impossibili da raggiungere (molte delle quali non più in esercizio o senza contatti aggiornati) o delle rinunciatarie del campione.

L'operazione di conferma del campione si è conclusa a giugno 2018. Le scuole campione che hanno confermato la propria adesione alla sperimentazione, pari a 464, si sono distribuite secondo quanto evidenziato nella tab. 2.2.

Tabella 2.2 - Distribuzione delle scuole campione partecipanti per tipo di scuola e area geografica

Aree/Tipo scuole	Statali	Comunali	Paritarie	Totale campione
Nord-Ovest	59	13	22	94
Nord-Est	60	15	24	99
Centro	56	8	22	86
Sud	61	8	26	95
Sud e Isole	58	7	25	90
Totale	294	51	119	464

Nota: I dati sono aggiornati alle adesioni pervenute fino all'11/06/2019.
Fonte: INVALSI.

Con il 92,8% di tenuta complessiva, il campione delle scuole dell'infanzia si può considerare molto soddisfacente, secondo gli standard internazionali. Le scuole comunali sono state quelle di più difficile contatto, perché molte sono in sofferenza e stanno chiudendo o sono riassorbite in istituti comprensivi statali, specie al Sud e nel Sud e Isole.

A livello istituzionale, la sperimentazione ha consentito una maggiore attenzione alla scuola dell'infanzia, che per la prima volta ha partecipato a uno studio campionario nazionale. Le difficoltà iniziali sulle liste non hanno impedito di estrarre un campione e di lavorare al suo mantenimento[30]. Viste le liste di partenza, che inducono a una certa cautela riguardo alla popolazione ivi inclusa, non è tuttavia possibile considerare che il campione estratto rappresenti le scuole dell'infanzia italiane nella loro configurazione attuale, ma soltanto la popolazione delle

[29] Nord-Ovest: Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta; Nord-est: Emilia Romagna, Friuli, Veneto; Centro: Lazio, Marche, Toscana, Umbria; Sud: Abruzzo, Campania, Molise, Puglia; Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia.

[30] Le liste iniziali includevano diverse scuole senza contatti aggiornati e molte scuole che INVALSI ha appurato essere chiuse o non operative solo dopo il primo contatto.

scuole (a totale Italia) presenti nelle liste al momento del campionamento. Per questa limitazione, in fase di restituzione dati alle scuole si è deciso di rinominare il campione, denominandolo Gruppo di riferimento nazionale.

Il lavoro incessante di contatto, che INVALSI ha svolto durante tutto l'arco della sperimentazione, permetterà negli anni futuri di lavorare su una anagrafica in costante miglioramento qualitativo e aggiornamento. La lista scuole aggiornata è pertanto il primo prodotto tangibile e sistemico della sperimentazione RAV Infanzia. Grazie anche all'anagrafe delle scuole paritarie, avviata nel frattempo dal MIUR, sarà possibile un contatto sempre più preciso con le scuole dell'infanzia.

Nella fase di conferma campionaria e durante il corso della sperimentazione è stato possibile intercettare altri fenomeni degni di nota. Ad esempio, si è registrata la chiusura di molte scuole dell'infanzia paritarie o comunali, forse per effetto del calo demografico e delle risorse comunali, e il dimensionamento degli istituti statali, per cui nel corso della sperimentazione alcune scuole hanno cambiato codice meccanografico e Dirigente nel passaggio da un anno scolastico al successivo. Questi delicati aspetti di contatto hanno fortemente condizionato tutte le fasi della sperimentazione, ma con l'apporto delle scuole stesse sono stati superati dalla quasi totalità delle istituzioni confermate a giugno 2018, come si vedrà nei paragrafi successivi.

La tab. 2.3 riepiloga il numero totale di scuole della sperimentazione, includendo anche le scuole autocandidate.

Tabella 2.3 - Distribuzione delle scuole sperimentali per tipo di scuola e tipo di adesione (campionamento e autocandidatura)

Tipo di scuola dell'infanzia	Autocandidata	Campione	Totale
Statale	861	294	1.155
Paritaria	474	119	593
Comunale	29	51	80
Totale	1.364	464	1.828

Nota: I dati sono aggiornati alle adesioni pervenute fino all'11/06/2019.
Fonte: INVALSI.

2.2 I questionari raccolti

I questionari iniziali per scuola e docente sono stati somministrati esclusivamente online e sono stati compilati dagli istituti della sperimentazione nel periodo maggio-giugno 2019. Le tabelle seguenti riportano i dati relativi alla compilazione rispettivamente del Questionario Scuola (da parte dei Dirigenti scolastici) e del Questionario Docente (da parte dei singoli docenti), distinti per tipologia di scuola e per appartenenza al gruppo di riferimento o a quello delle autocandidate. È utile qui ricordare che la differente unità di rilevazione dei due strumenti (singolo Dirigente scolastico nel primo caso, più docenti nel secondo), comporta una differente procedura di elaborazione e di restituzione del dato alla singola scuola, aspetto approfondito in seguito.

La compilazione del Questionario Scuola è sintetizzata dalla tab. 2.4.

Tabella 2.4 - Partecipazione al Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019 per forma giuridica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale di scuole

Forma giuridica	Gruppo di appartenenza								
	Gruppo di riferimento			Autocandidate			Totale		
	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%
Statale	261	294	*88,8%*	694	861	*80,6%*	955	1.155	*82,7%*
Paritaria	92	119	*77,3%*	386	474	*81,4%*	478	593	*80,6%*
Comunale	44	51	*86,3%*	20[1]	29	*69,0%*	64	80	*80,0%*
Totale	397	464	*85,6%*	1.100	1.364	*80,6%*	1.497	1.828	*81,9%*

[1] Comprende una scuola Provinciale paritaria.
Nota: Ogni scuola compila un questionario.
Fonte: INVALSI.

Osservando le ultime tre colonne, a fronte di un dato atteso di 1.828 questionari (pari al numero totale delle scuole dell'infanzia della sperimentazione) ne sono stati debitamente compilati 1.497, ovvero circa l'82%, quindi più di 8 dirigenti scolastici dell'infanzia su 10 hanno completato la procedura di compilazione e invio *online* di questo strumento. È utile sottolineare che l'elevata quota di compilazione è tale anche rispetto alla forma giuridica e all'appartenenza al gruppo di riferimento o al gruppo di scuole autocandidate: le percentuali sono in un *range* di 11 punti percentuali, oscillando tra il minimo del 77% delle paritarie del gruppo di riferimento a oltre l'88% delle statali sempre del gruppo di riferimento. Si evidenzia, inoltre, una diminuzione maggiore della compilazione da parte delle statali autocandidate (80,6%) rispetto alle statali del gruppo di riferimento (88,8%), la differenza è di circa 8 punti in meno a svantaggio delle autocandidate.

La compilazione del Questionario Docente è riassunta nelle tabelle seguenti per tipo di scuola partecipante. Nella tab. 2.5, si riepilogano le scuole con almeno un Questionario Docente completato, mentre nella tab. 2.6 si mostra il numero di docenti che hanno completato il relativo questionario.

Tabella 2.5 - Numero di scuole con almeno un Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019 completato, per forma giuridica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale di scuole

Forma giuridica	Gruppo di appartenenza			Attese	%
	Gruppo di riferimento	Autocandidate	Totale		
Statale	282	796	1.078	1.155	*93,3%*
Paritaria	90	381	471	593	*79,4%*
Comunale	43	18	61	80	*76,3%*
Totale	415	1.195	1.610	1.828	*88,1%*

Fonte: INVALSI.

La tab. 2.5 mostra che nell'88% delle scuole c'è stato almeno un docente che ha compilato il questionario: questo è un dato incoraggiante soprattutto in vista di future somministrazioni nelle scuole dell'infanzia, in particolare per quelle statali dove la percentuale supera il 93%. È d'obbligo sottolineare che, in ogni caso, questo dato, non tenendo conto del numero di docenti della scuola,

non può propriamente definirsi come 'partecipazione' dei docenti, aspetto riportato puntualmente nella tabella seguente.

Tabella 2.6 - Partecipazione al Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019 per forma giuridica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale dei questionari completati

Forma giuridica	Gruppo di appartenenza								
	Gruppo di riferimento			Autocandidate			Totale		
	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%
Statale	4.165	6.106	*68,2%*	12.056	20.194	*59,7%*	16.221	26.300	*61,7%*
Paritaria	274	496	*55,2%*	1.406	2.558	*55,0%*	1.680	3.054	*55,0%*
Comunale	287	457	*62,8%*	77	253	*30,4%*	364	710	*51,3%*
Totale	4.726	7.059	*66,9%*	13.539	23.005	*58,9%*	18.265	30.064	*60,8%*

Fonte: Elaborazioni INVALSI sui questionari attesi, così come da dichiarazione del DS/Coordinatore sul numero di docenti presenti in ciascuna scuola dell'infanzia sperimentale. Per le scuole che non hanno compilato il Questionario Scuola Infanzia, il numero atteso proviene da fonte MIUR. Per 49 scuole dell'infanzia non si dispone del numero di docenti attesi. Ogni scuola dell'infanzia compila tanti questionari quanti sono i docenti in servizio.

La partecipazione dei docenti è stata nel complesso soddisfacente: sempre dalle ultime tre colonne della tab. 2.6, si rileva che INVALSI ha potuto elaborare 18.265 questionari, pari al 61% circa dei docenti che lavorano nelle scuole dell'infanzia[31]. A differenza del Questionario Scuola, se si considera il gruppo di appartenenza e la forma giuridica, per i docenti le percentuali di compilazione sono però più varie: vanno da un minimo del 30,4% delle comunali autocandidate a un massimo del 68,2%, relativo alle statali del gruppo di riferimento.

Nelle tre tabelle che seguono si mostrano i tassi di partecipazione ai questionari scuola e docente per gruppo di appartenenza e ripartizione geografica. La prima (tab. 2.7) si riferisce al Questionario Scuola mentre, per il Questionario Docente, nella tab. 2.8 si fornisce il numero di scuole con almeno un Questionario Docente completato e nella tab. 2.9 il numero totale di docenti attivi per macro-area.

Tabella 2.7 - Partecipazione al Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019 per area geografica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale di scuole

Area geografica	Gruppo di appartenenza								
	Gruppo di riferimento			Autocandidate			Totale		
	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%
Nord-Ovest	86	94	*91,5%*	220	262	*84,0%*	306	356	*86,0%*
Nord-Est	88	99	*88,9%*	258	302	*85,4%*	346	401	*86,3%*
Centro	74	86	*86,0%*	140	190	*73,7%*	214	276	*77,5%*
Sud	77	95	*81,1%*	285	342	*83,3%*	362	437	*82,8%*
Sud e Isole	72	90	*80,0%*	197	268	*73,5%*	269	358	*75,1%*
Totale	397	464	*85,6%*	1.100	1.364	*80,6%*	1.497	1.828	*81,9%*

Nota: ogni scuola compila un questionario.
Fonte: INVALSI.

[31] Fonte: MIUR a Febbraio 2019. Sono conteggiati docenti a tempo indeterminato e a tempo determinato e, per le non statali, anche i docenti a titolo gratuito.

Considerando la distribuzione geografica dei questionari scuola, emerge che per il gruppo di riferimento in tutte le aree geografiche si è raggiunto almeno l'80% di compilazione, arrivando al 90% per le scuole del Nord, mentre per le autocandidate c'è un calo nelle scuole del Centro e del Sud e Isole, entrambe le ripartizioni con valori leggermente al di sotto del 74%.

Tabella 2.8 - Numero di scuole con almeno un Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019 completato, per area geografica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale delle scuole

Area geografica	Gruppo di appartenenza			Attese	%
	Gruppo di riferimento	Autocandidate	Totale		
Nord-Ovest	88	233	321	356	*90,2%*
Nord-Est	93	265	358	401	*89,3%*
Centro	76	156	232	276	*84,1%*
Sud	81	307	388	437	*88,8%*
Sud e Isole	77	234	311	358	*86,9%*
Totale	415	1.195	1.610	1.828	*88,1%*

Fonte: Elaborazioni INVALSI sui questionari attesi, così come da dichiarazione del DS/Coordinatore sul numero di docenti presenti in ciascuna scuola dell'infanzia sperimentale. Per le scuole che non hanno compilato il Questionario Scuola, il numero atteso proviene da fonte MIUR. Per 49 scuole non si dispone del numero di docenti attesi. Ogni scuola compila tanti questionari quanti sono i docenti in servizio.

Tabella 2.9 - Partecipazione al Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019 per area geografica e gruppo di appartenenza – Numero e percentuale dei questionari completati

Area geografica	Gruppo di appartenenza								
	Gruppo di riferimento			Autocandidate			Totale		
	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%	Compilati	Attesi	%
Nord-Ovest	1.000	1.480	*67,6%*	2.231	3.768	*59,2%*	3.231	5.248	*61,6%*
Nord-Est	828	1.318	*62,8%*	1.630	2.838	*57,4%*	2.458	4.156	*59,1%*
Centro	882	1.423	*62,0%*	2.023	3.819	*53,0%*	2.905	5.242	*55,4%*
Sud	1.146	1.573	*72,9%*	4.851	7.726	*62,8%*	5.997	9.299	*64,5%*
Sud e Isole	870	1.265	*68,8%*	2.804	4.854	*57,8%*	3.674	6.119	*60,0%*
Totale	4.726	7.059	*66,9%*	13.539	23.005	*58,9%*	18.265	30.064	*60,8%*

Fonte: Elaborazioni INVALSI sui questionari attesi, così come da dichiarazione del DS/Coordinatore sul numero di docenti presenti in ciascuna scuola dell'infanzia sperimentale. Per le scuole che non hanno compilato il Questionario Scuola, il numero atteso proviene da fonte MIUR. Per 49 scuole non si dispone del numero di docenti attesi. Ogni scuola compila più questionari.

Osservando la distribuzione geografica dei Questionari Docente, emerge una situazione diversa rispetto ai questionari compilati dai Dirigenti scolastici. Infatti, la partecipazione più alta si rileva al Sud in entrambi i gruppi di appartenenza delle scuole. Il *range* di variazione è di 20 punti percentuali, da un minimo di 53% dei docenti delle scuole autocandidate del Centro al 73% dei docenti delle scuole del gruppo di riferimento del Sud.

I dati esaminati sembrano soddisfacenti: per l'82% delle scuole dell'infanzia disponiamo del Questionario Scuola, nell'88% di esse almeno un docente ha compilato il Questionario Docente e nel complesso il 61% dei docenti attesi lo ha compilato. I dati sembrano confortanti, a maggior

ragione se si considerano la novità della somministrazione per questo grado scolastico e il poco tempo a disposizione delle scuole e dei docenti per la compilazione. Il numero elevato di richieste di assistenza di tipo tecnico e di questionari parzialmente compilati se da una parte suggeriscono una difficoltà oggettiva nella compilazione, dall'altra testimoniano la voglia di partecipazione del personale di un grado scolastico meno abituato alla partecipazione a rilevazioni di questo tipo.

In conclusione, la compilazione dei questionari scuola e docente è stata nel complesso soddisfacente, soprattutto considerando le scuole aderenti alla sperimentazione nell'anno precedente: l'85,6% delle scuole, che nell'a.s. 2017/2018 hanno aderito alla sperimentazione, ha compilato il Questionario Scuola nell'a.s. 2018/2019 e ben 88,1% sono state le scuole dell'infanzia attive con almeno un questionario docente completato nello stesso periodo. È utile sottolineare che, nonostante sia trascorso un anno dall'adesione delle scuole dell'infanzia alla sperimentazione, nella fase di compilazione dei Questionari Scuola e Docente è stato sostanzialmente mantenuto il campione confermato l'anno precedente. Questo appare un risultato ragguardevole e per nulla scontato.

2.3 La costruzione di indicatori e descrittori

L'iter di costruzione degli indicatori ha tenuto conto in qualsiasi fase del processo delle caratteristiche distintive della scuola dell'infanzia attraverso un'analisi costante delle esigenze informative e delle possibili difficoltà nella lettura dei dati di questo ordine scolastico, che per la prima volta è stato protagonista di un processo di autovalutazione. La messa a punto del sistema di misura e monitoraggio degli indicatori è stata realizzata attraverso due fasi principali, una prima fase di pianificazione e una successiva di controllo.

Nella fase di pianificazione:

1) sono stati identificati i processi da monitorare e la fonte informativa;
2) sono stati proposti degli indicatori ipotetici;
3) è stata stabilita la modalità di calcolo per ognuno;
4) è stato individuato il responsabile del calcolo.

Nella fase di controllo sono stati analizzati e valutati i dati raccolti e proposti gli indicatori definitivi.

Un nodo cruciale nella fase di pianificazione ha riguardato l'individuazione di quali aspetti delle tre dimensioni chiave indicate dalla letteratura come decisive per la qualità della scuola dell'infanzia andassero monitorate e la fonte da cui attingere questa informazione. Per gli indicatori, i_1.1.b (bambini svantaggiati), i_1.1.d (Rapporto bambini – insegnante), i_1.2.a (disoccupazione), i_1.2.b (immigrazione), i_1.4.a (caratteristiche degli insegnanti), i_2.2.a (età di accesso alla scuola primaria) e i_3.2.a (Orario giornaliero di fruizione del servizio), INVALSI ha fatto riferimento a fonti esterne, MIUR e ISTAT, per evitare di chiedere alle scuole informazioni già disponibili. Per gli altri indicatori, invece, si è fatto riferimento a fonti interne, ovvero ai questionari iniziali (Scuola e Docente)[32].

[32] Per approfondire si veda la Mappa degli Indicatori RAV Infanzia (INVALSI, 2019a).

Per ciascun indicatore è stato definito un codice numerico e le caratteristiche tecniche dei relativi descrittori. Il codice numerico dei descrittori "per confrontare il RAV infanzia/scuola" ha seguito lo stesso sistema di classificazione del RAV scuola, per avere un linguaggio comune che permettesse confronti tra scuole di grado diverso e per evitare a dirigenti e coordinatori, nel caso di scuole con più ordini scolastici, uno sforzo cognitivo maggiore per interpretare due diversi sistemi di nomenclatura. Anche per i descrittori, oltre al nome e a una breve descrizione, è stato deciso un codice numerico composto dal codice dell'indicatore più una parte specifica, in modo da avere sempre un collegamento concettuale indicatore/descrittore. È stato esplicitato l'abbinamento domanda del questionario/descrittore, nel caso di fonti interne, e sono state prese decisioni sulla modalità di calcolo e di restituzione alla scuola.

Per la modalità di calcolo degli indicatori è stato privilegiato un approccio descrittivo del fenomeno per due motivi principali: per le poche conoscenze sulle scuole dell'infanzia e, quindi, della loro familiarità nell'uso e interpretazione di questo tipo di informazioni e per renderle maggiormente partecipi del processo. Nella maggior parte dei casi si tratta di indicatori che rilevano la presenza, il numero o la percentuale di alcuni aspetti e quindi la scuola può avere un riscontro immediato della corrispondenza tra quello che è stato dichiarato nei questionari e l'indicatore. Un altro strumento molto importante per le scuole è stata la possibilità di confrontare i propri dati con un gruppo di riferimento per capire in modo immediato su quali aspetti lavorare maggiormente.

I descrittori costruiti per ciascun indicatore sono abbastanza analitici proprio per questo motivo. Ad esempio per l'indicatore i_3.4.a (Attività di continuità), così come per molti altri, si è preferito indicare la presenza di ciascuna azione elencata nelle domande del questionario scuola D31 e D36.2 e nel riferimento fornire le percentuali delle scuole che indicano la presenza di ciascun aspetto, piuttosto che creare un indice sintetico che per il tipo di scuola sarebbe stato poco informativo e di difficile interpretazione.

Per le scuole dell'infanzia, è importante notare che il gruppo di riferimento non costituisce ancora un *benchmark* rappresentativo della realtà, almeno non ancora in questa fase sperimentale poiché il campione non ha raggiunto gli standard di qualità necessari a questo scopo. Gli indicatori calcolati tramite le risposte del gruppo di riferimento ai questionari costituiscono un dato con il quale è comunque possibile confrontarsi tenendo presente l'avvertenza sopra riportata.

Per migliorare l'attrattività della presentazione di descrittori e riferimenti si è deciso di alternare tabelle e grafici tenendo conto del tipo di dati sintetizzati. Infine, sulla base di tutte queste caratteristiche è stato deciso il responsabile del calcolo (INVALSI, MIUR, DXC) e la modalità di scambio delle informazioni tra i vari soggetti coinvolti nella costruzione e pubblicazione dei descrittori.

Dopo la somministrazione dei due questionari (Scuola e Docente) e il *data cleaning* delle matrici dei dati, è iniziata la fase di controllo, in cui sono stati individuati i descrittori con le caratteristiche statistiche adeguate per essere comunicati alle scuole. Per ciascun item è stato calcolato il tasso di risposta, è stata verificata la congruenza tra il dato raccolto e il descrittore teorizzato e, per i descrittori basati sul questionario docente, sono state stabilite anche le soglie sulla percentuale di copertura dei descrittori.

Tutti gli indicatori e descrittori del RAV Infanzia sono stati validati su base empirica. Per tutti gli item interessati nel calcolo degli indicatori i tassi di risposta di scuole e docenti sono adeguati, le domande filtro, quindi, hanno funzionato così come la decisione di rendere obbligatoria la risposta ad alcune domande del questionario.

Dei descrittori teorizzati, tutti sono risultati calcolabili in base ai dati raccolti tranne i seguenti: i_1.3.a.4 (Finanziamenti provenienti dalle famiglie); i_3.2.g.5 (Comportamenti aggressivi ripetuti); i_3.2.g.6 (Mancato rispetto delle regole condivise). Non è stato possibile calcolare questi descrittori perché le domande del questionario sono risultate ambigue. Non è stato possibile calcolare altri due descrittori per problemi di tipo economico-amministrativo: i_1.2.c.1 (Spese per la scuola infanzia dei Comuni della Provincia); i_1.2.c.2 (Spese per assistenza scolastica dei Comuni della Provincia).

Per i descrittori basati sul Questionario Docente c'è stato un ulteriore filtro sulla visibilità alle scuole dovuto alle soglie di copertura, di cui si dà conto nel paragrafo che segue.

2.4 I criteri per la restituzione dei dati alle scuole per la compilazione del RAV Infanzia

Più articolato è il discorso riguardo alla restituzione dei dati alle scuole, che ha seguito due linee di elaborazione e di restituzione diverse. Infatti, mentre per il Questionario Scuola l'unità statistica e l'unità di rilevazione coincidono, questo non vale per il Questionario Docente, per il quale l'unità statistica è sempre la scuola e l'indicatore si ottiene aggregando le informazioni di più Questionari Docente della stessa scuola. Dal punto di vista dell'elaborazione dei dati questo comporta la sintesi di più informazioni tramite medie (se variabili quantitative) e conteggi o distribuzioni (se variabili qualitative). Per la restituzione degli indicatori alle scuole, questo significa che le informazioni del Questionario Scuola si restituiscono tutte, mentre per il Questionario Docente sono state operate delle scelte in base ai tassi di partecipazione e altri criteri che si riassumono più avanti.

Le linee base seguite per la restituzione degli indicatori dei docenti sono state fondamentalmente due: rispettare le regole della privacy e massimizzare la validità dei dati, ovvero "il grado in cui uno strumento misura ciò che dice di misurare".

Per il rispetto della riservatezza si è scelto di non restituire indicatori di scuole dove hanno risposto meno di 3 docenti. Per la garanzia della validità si è calcolato, nell'intento di quantificare quanto i docenti rispondenti di ogni scuola rappresentassero la scuola, il rapporto tra docenti rispondenti e totale docenti teorici della scuola. Per calcolare il tasso di risposta dei docenti per ogni scuola (percentuale di copertura), sono stati considerati due denominatori: il dato fornito dal MIUR a Febbraio 2019 e quello fornito dai Dirigenti scolastici nella compilazione del Questionario Scuola. Il vincolo finale è il seguente: se la scuola ha almeno tre Questionari Docente compilati e se almeno uno dei due tassi di risposta è maggiore del 50% e non superiore al 100%, si restituiscono gli indicatori dei docenti.

La tab. 2.10 riassume la compilazione e la successiva restituzione dei dati dei docenti alle scuole sperimentali (campione e autocandidate). Con il dato 1.610 dell'ultima riga 'g' intendiamo le scuole con almeno un Questionario Docente compilato, numero superiore a 1.497, ovvero al numero di scuole che hanno compilato il Questionario Scuola. Ciò significa che ci sono 113 scuole dove almeno un docente ha compilato ma delle quali non disponiamo del Questionario Scuola.

Tabella 2.10 - Copertura e restituzione del Questionario Docente Infanzia 2018-19 per criterio di restituzione – Numero e percentuale di scuole

	Dettaglio copertura	N casi	%	Dettaglio restituzione	
a)	Scuole con numero Qst. Docente compilati < 3	233	12,70%	23,30%	Compilati e non restituiti
b)	Scuole con Qst. Docente compilati >= 3 ed entrambe le coperture non calcolabili	49	2,70%		
c)	Scuole con Qst. Docente compilati >= 3 ed entrambe le coperture <= 50%	94	5,10%		
d)	Scuole con Qst. Docente compilati >= 3 ed entrambe le coperture > 100%	50	2,70%		
e)	Scuole con Qst. Docente compilati >= 3 ed almeno una copertura valida (nel range 50% < <= 100%)	280	15,30%	64,80%	Compilati e restituiti
f)	Scuole con Qst. Docente compilati >= 3 ed entrambe le coperture valide (nel range 50% < <= 100%)	904	49,50%		
g)	Scuole con almeno un Qst. Docente compilato	1.610	88,10%	88,10%	Totale compilati
h)	Scuole con nessun Qst. Docente compilato	220	12,00%	12,00%	Non compilati e non restituiti
i)	Totale scuole sperimentali	1.828	100,00%	100,00%	Totale

Fonte: Elaborazioni INVALSI sui questionari scuola e docenti attesi. Per le scuole che non hanno compilato il questionario scuola, il numero atteso dei questionari docente proviene da fonte MIUR. Per le 49 scuole della riga 'b' non si dispone di fonte sul numero di docenti attesi.

Le ultime due colonne della tab. 2.10 forniscono il risultato della scelta nella restituzione dei dati: gli indicatori calcolati sui docenti si forniscono al 64,8% delle scuole dell'infanzia, circa a 2 su 3, ma si è scelto di non restituirli al 23,3%, circa 1 scuola su 4, per scelte relative a *privacy* e rappresentatività.

Nell'ottica di migliorare la partecipazione in una prossima somministrazione alle scuole dell'infanzia, sarà necessario considerare i seguenti valori, rilevati nonostante i numerosi solleciti alle scuole:

- il 12,7% (riga 'a'), che rappresenta la parte di scuole che non ha soddisfatto il criterio della '*privacy*' (almeno 3 questionari compilati per scuola), comprende scuole piccolissime ma include anche scuole con più di 3 docenti, le quali avrebbero avuto la possibilità di inviare più questionari, evitando l'esclusione dalla restituzione;
- il 10,5% delle scuole con questionari compilati ma con dati non restituiti (somma di riga 'b', 'c' e 'd') si potrebbe ridurre verificando, in fase di compilazione, eventuali incongruenze tra il numero di questionari compilati e il numero di docenti teorici e, in fase di costruzione degli indicatori, eventuali anomalie nel numero di docenti di scuola, rilevati attraverso le due fonti MIUR e Questionario Scuola Infanzia INVALSI, contattando direttamente i Dirigenti scolastici, per sciogliere le eventuali incongruenze;
- il 12% delle scuole campione e autocandidate (riga 'h') non ha compilato alcun Questionario Docente e questa percentuale si potrebbe ridurre con un'azione di assistenza ancora più capillare di quella che INVALSI ha fornito nel periodo maggio-giugno 2019.

II. La scuola dell'infanzia in cifre[33]

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[34]; 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.[35] 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

[33] L'introduzione alla Sezione II è da attribuirsi a Cristina Stringher.

[34] 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.

[35] 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[36]

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.

[36] 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.[37] 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.

[37] 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.

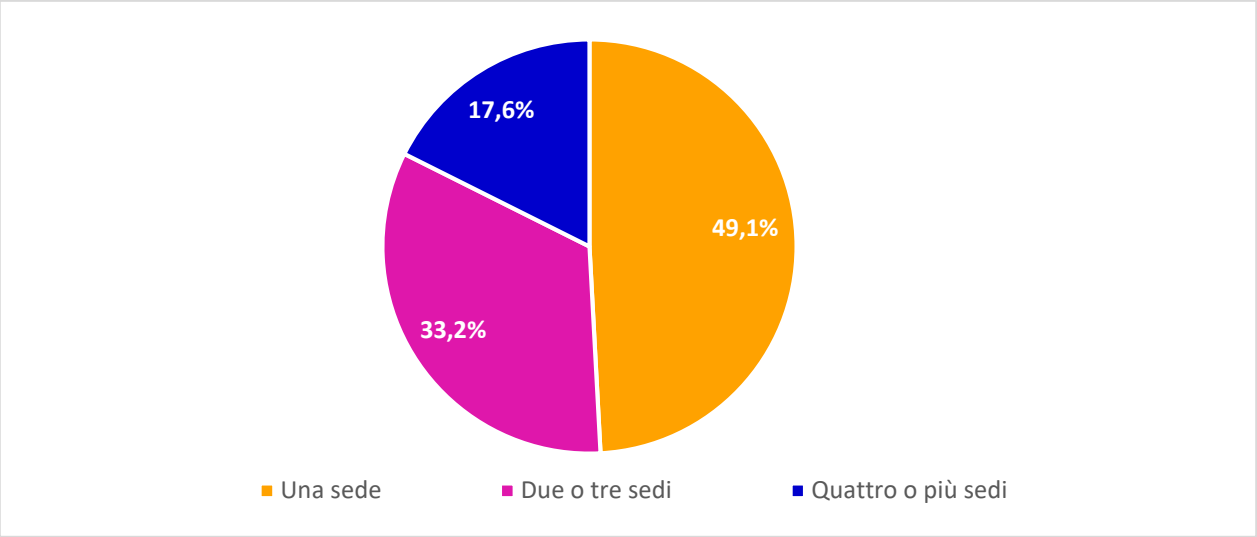

Figura 3.1 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di sedi infanzia/plessi (*)
La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.
(*) Per sede si intende ciascuna scuola individuata dal MIUR con un codice meccanografico 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.

Abruzzo	56,1
Basilicata	50,4
Calabria	42,4
Campania	62,3
Emilia Romagna	69,3
Friuli V.G.	58,1
Lazio	75,6
Liguria	62,0
Lombardia	82,4
Marche	62,3
Molise	44,3
Piemonte	62,6
Puglia	70,3
Sardegna	49,0
Sicilia	57,6
Toscana	63,5
Trentino A.A.	51,5
Umbria	53,5
Valle d'Aosta	32,9
Veneto	69,6
ITALIA	64,7

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[38] 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.[39]

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

[38] Rilevazione MIUR sulle scuole - Dati generali A2 a.s. 2018/2019.

[39] 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.

Abruzzo	8,3
Basilicata	4,5
Calabria	4,3
Campania	3,0
Emilia Romagna	19,0
Friuli V.G.	15,0
Lazio	10,8
Liguria	15,4
Lombardia	17,3
Marche	12,0
Molise	3,9
Piemonte	15,5
Puglia	3,4
Sardegna	2,6
Sicilia	3,7
Toscana	15,7
Trentino A.A.	14,4
Umbria	14,5
Valle d'Aosta	8,9
Veneto	16,3
ITALIA	11,4

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).

Abruzzo	11,4
Basilicata	9,9
Calabria	10,1
Campania	10,3
Emilia Romagna	11,7
Friuli V.G.	10,0
Lazio	13,6
Liguria	11,7
Lombardia	11,6
Marche	11,5
Molise	10,0
Piemonte	11,0
Puglia	12,7
Sardegna	10,0
Sicilia	13,9
Toscana	11,3
Trentino A.A.	0,0
Umbria	11,5
Valle d'Aosta	0,0
Veneto	11,1
ITALIA	11,7

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.

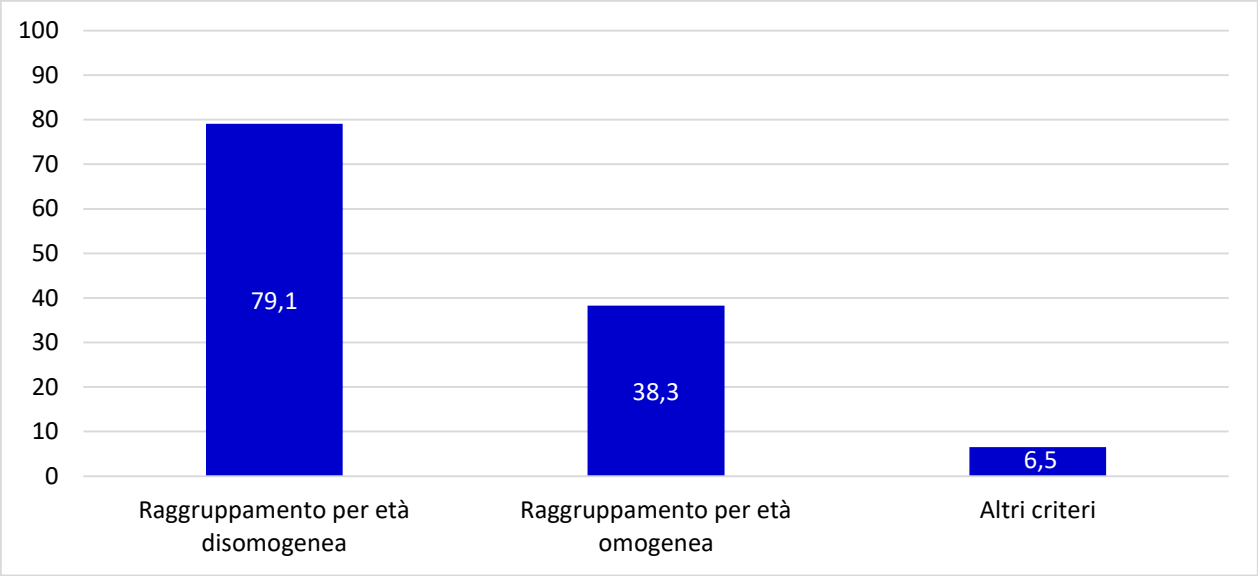

Figura 3.5 - Percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per composizione delle sezioni
Fonte: INVALSI Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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)[40]. 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*

[40] 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.

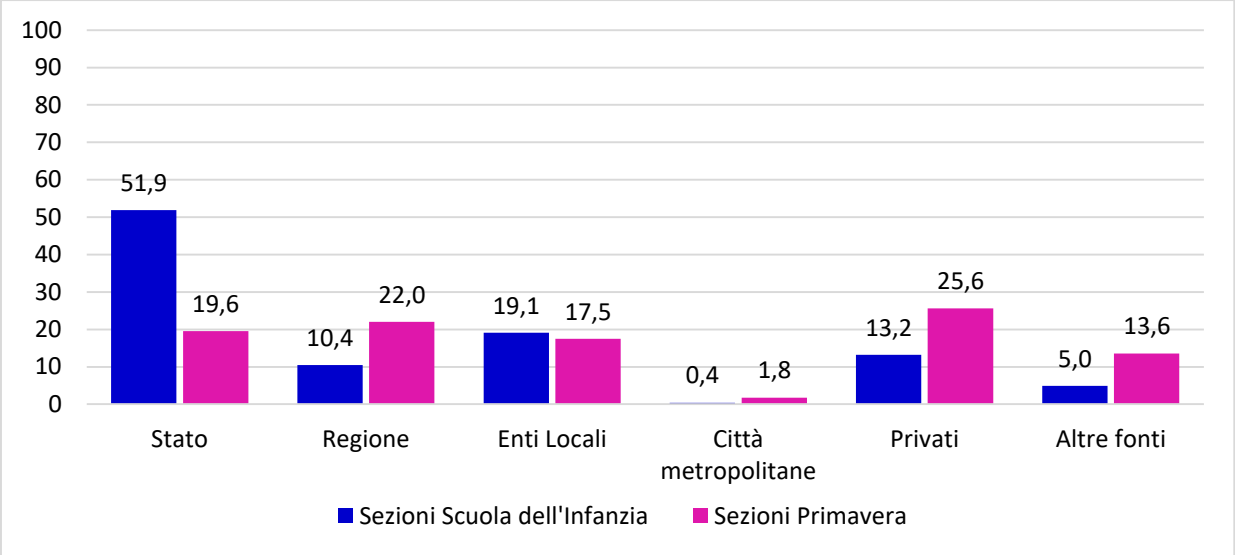

Figura 3.6 - Istituzioni che finanziano le sezioni Scuola dell'infanzia e Primavera delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (media percentuale)
La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

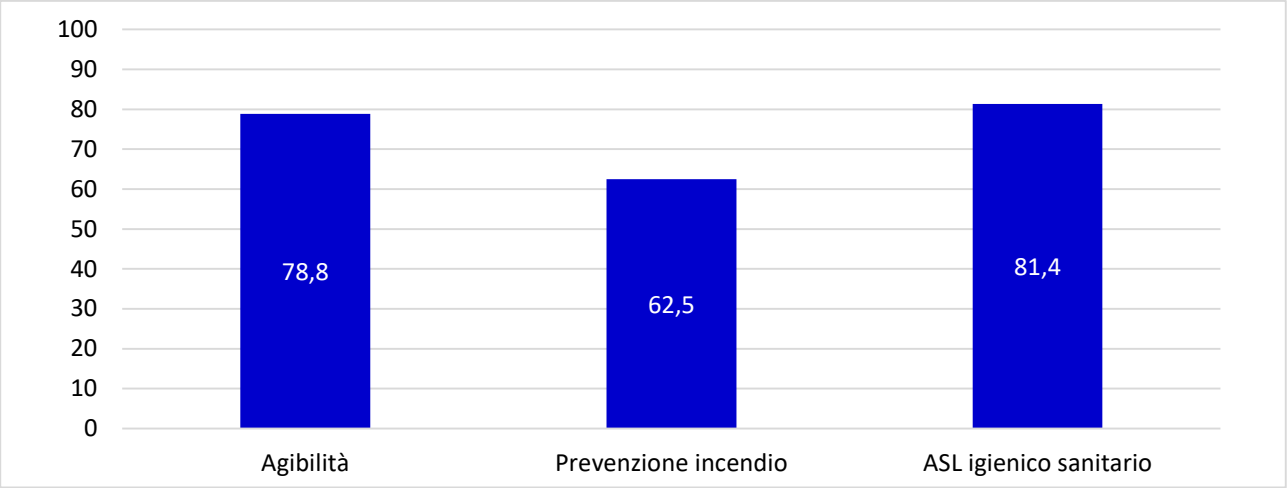

Figura 3.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano certificazioni
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

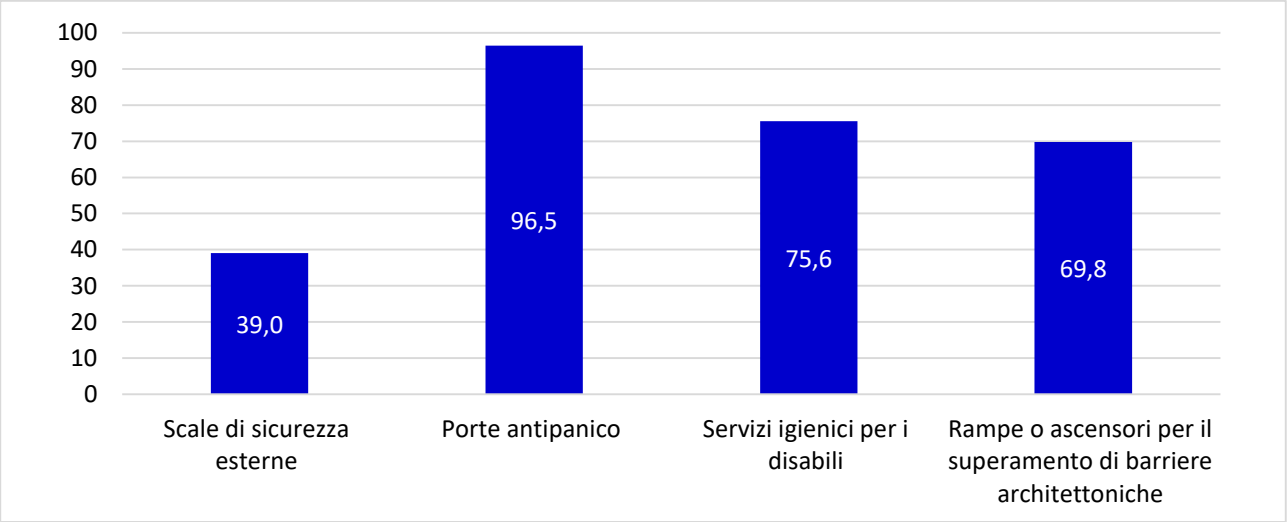

Figura 3.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di condizioni strutturali per la sicurezza e per il superamento delle barriere architettoniche
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

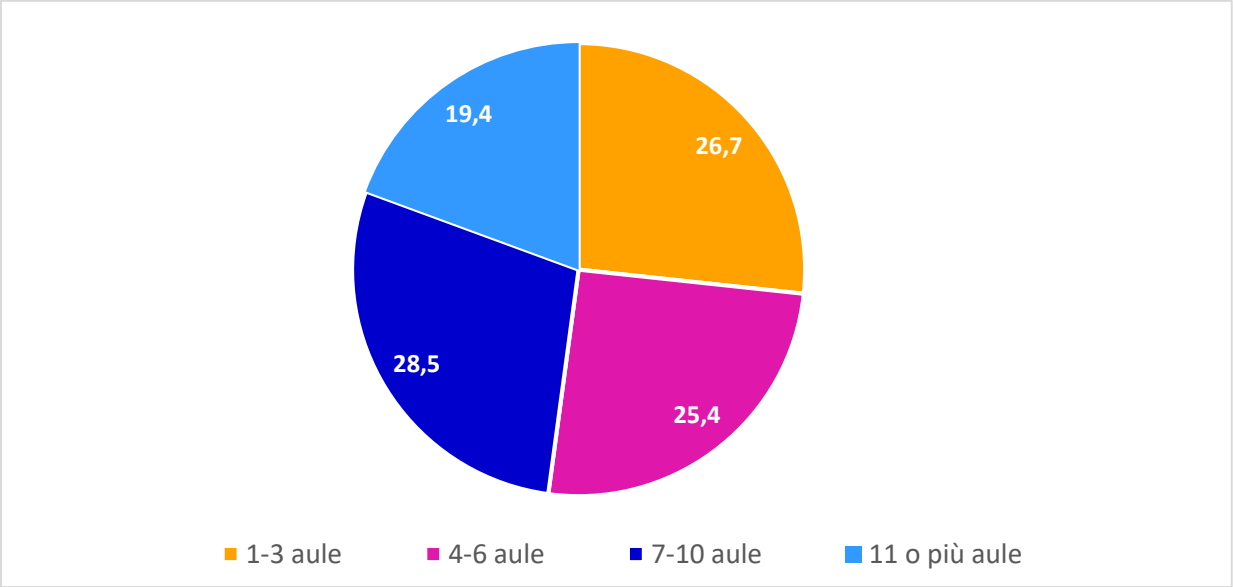

Figura 3.9 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di aule adibite a scuola dell'infanzia
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

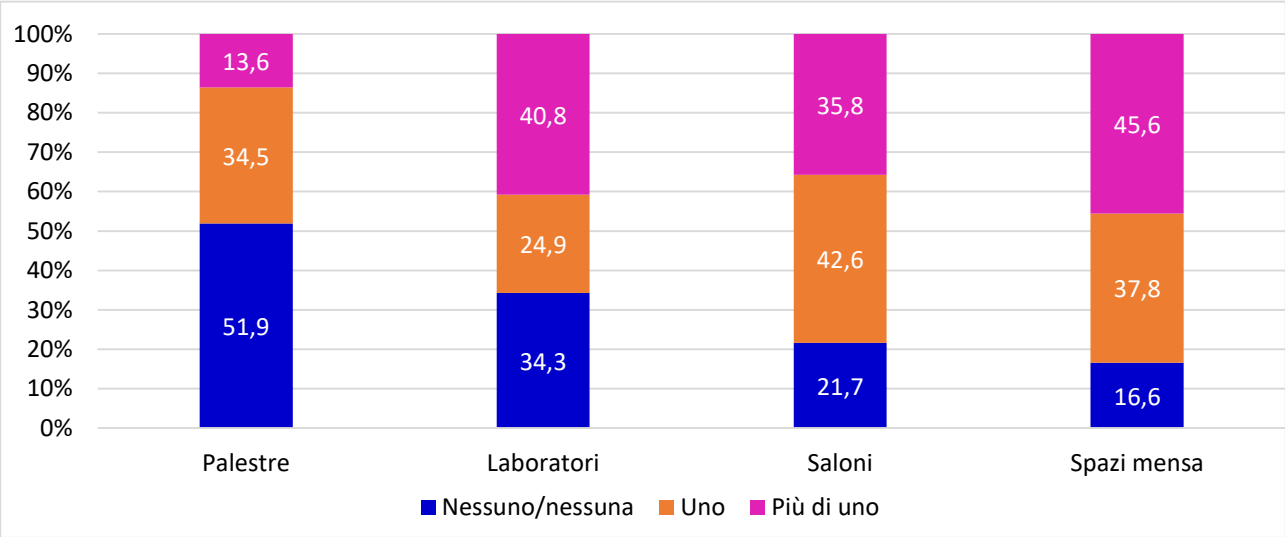

Figura 3.10 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di palestre, laboratori, saloni e spazi mensa
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

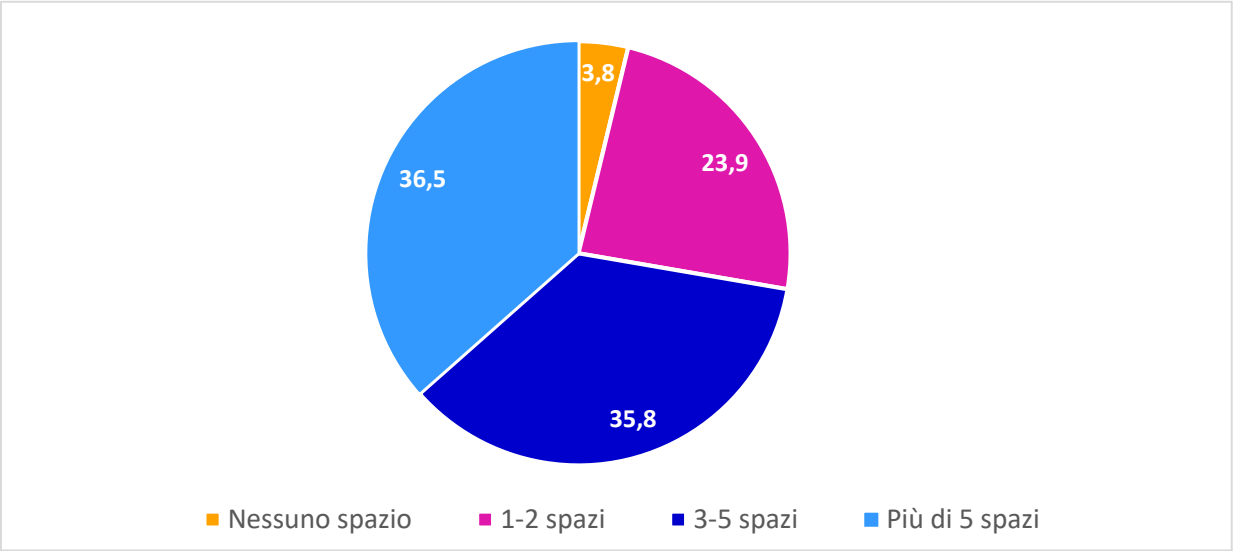

Figura 3.11 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di spazi polifunzionali interni
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

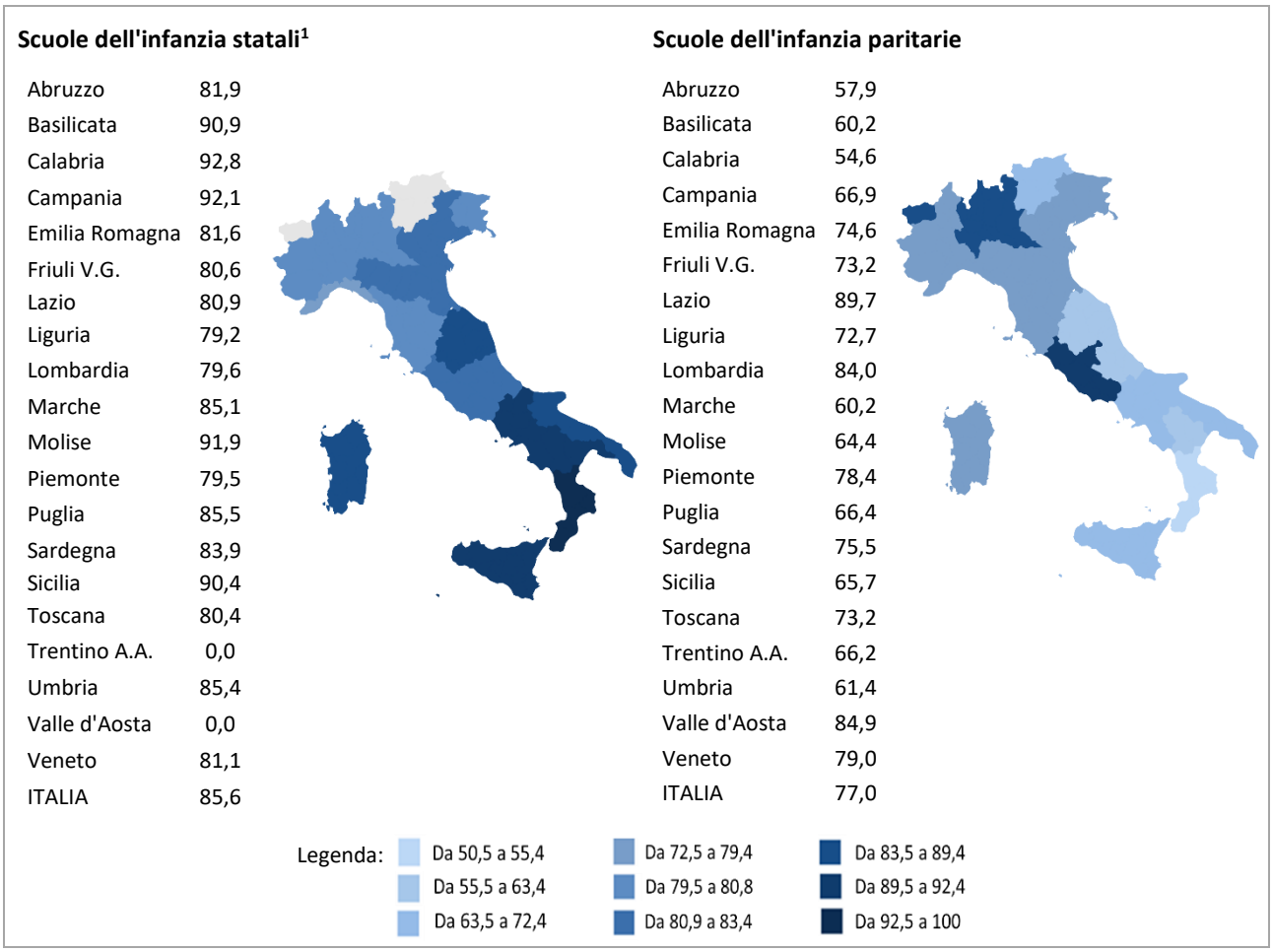

Figura 3.12 - Percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato nelle scuole dell'infanzia statali e paritarie
Nota: In Valle d'Aosta e Trentino A.A. non sono presenti scuole dell'infanzia statali.
Fonte: elaborazione INVALSI su dati MIUR, a.s. 2018/2019.

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.[41]

[41] 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.

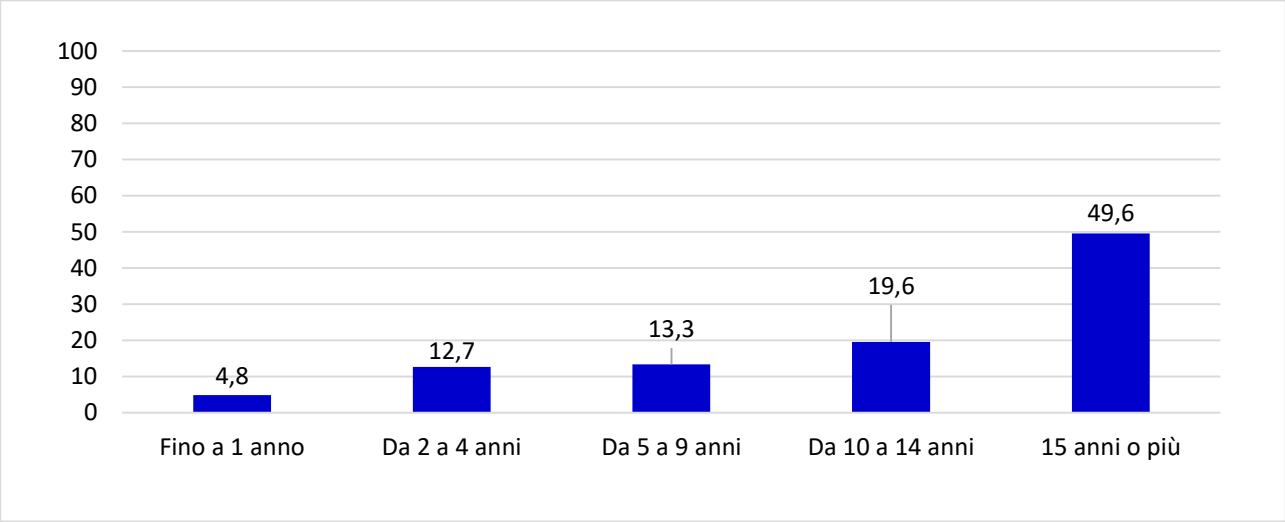

Figura 3.13 - Distribuzione percentuale degli insegnanti a tempo indeterminato delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per fasce di anni di esperienza nella scuola dell'infanzia
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

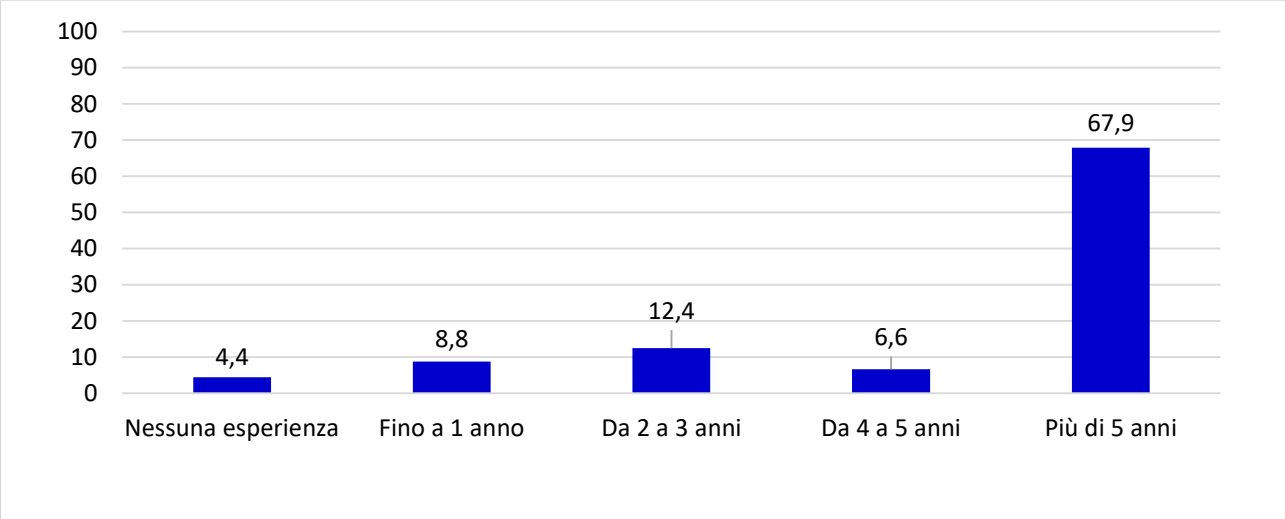

Figura 3.14 - Distribuzione percentuale dei Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie del gruppo di riferimento per anni di servizio (esperienza)
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

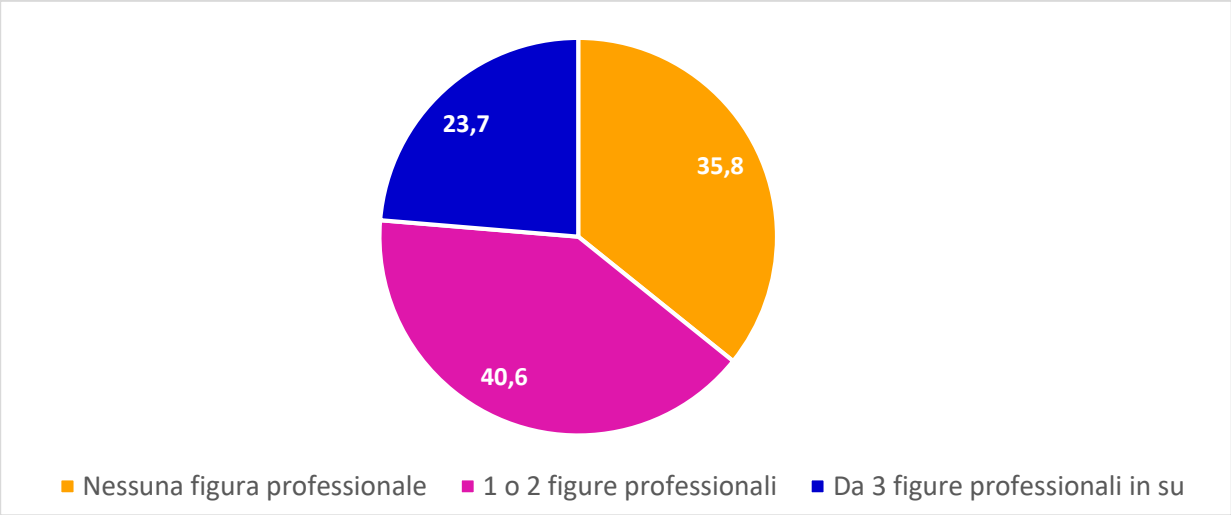

Figura 3.15 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero di altre figure professionali presenti
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

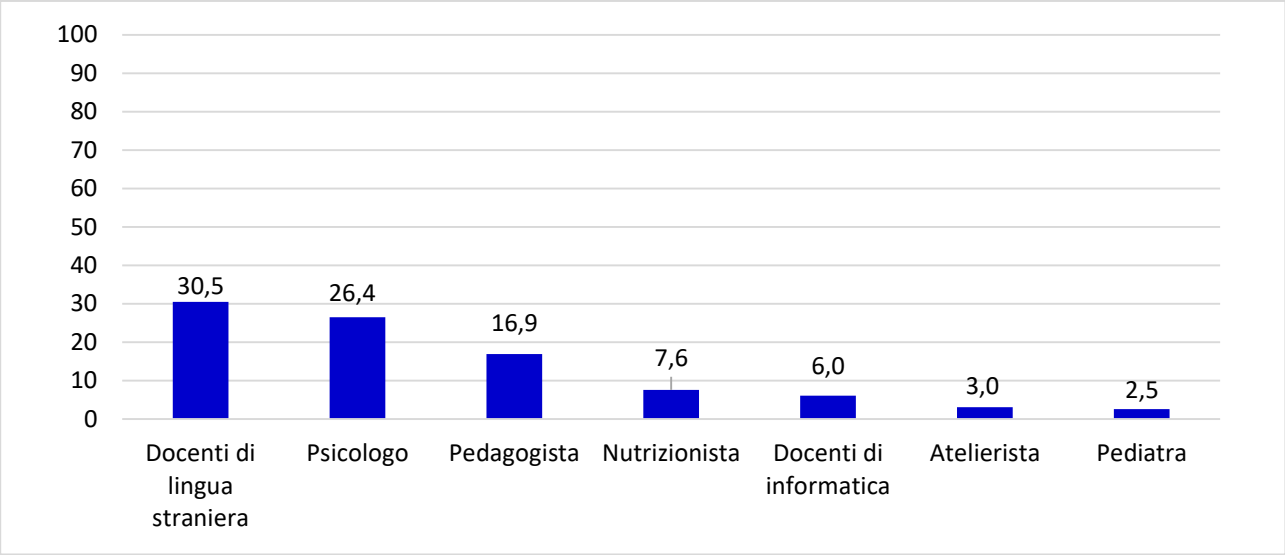

Figura 3.16 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di altre figure professionali presenti
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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 esiti[42]

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[43] (cfr. la fig. 4.1).

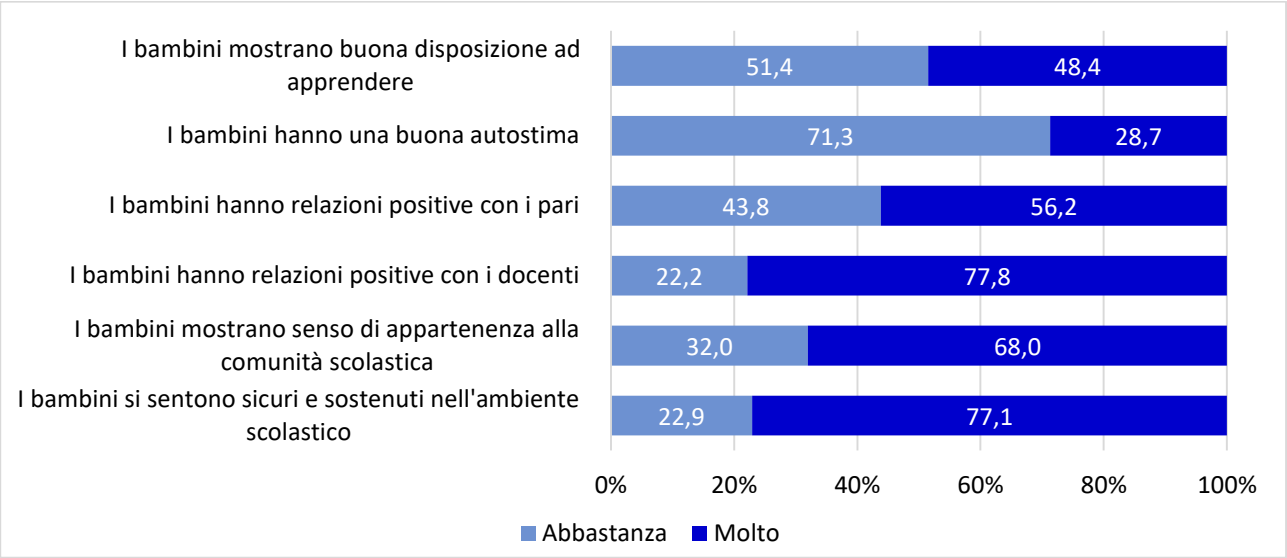

Figura 4.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per livello di benessere dei bambini a scuola alla fine del triennio a.s. 2017/2018
La somma dei valori può non essere 100 a causa degli arrotondamenti dei singoli valori.
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

[42] Il capitolo 4 è da attribuirsi a Daniela Torti.

[43] 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.

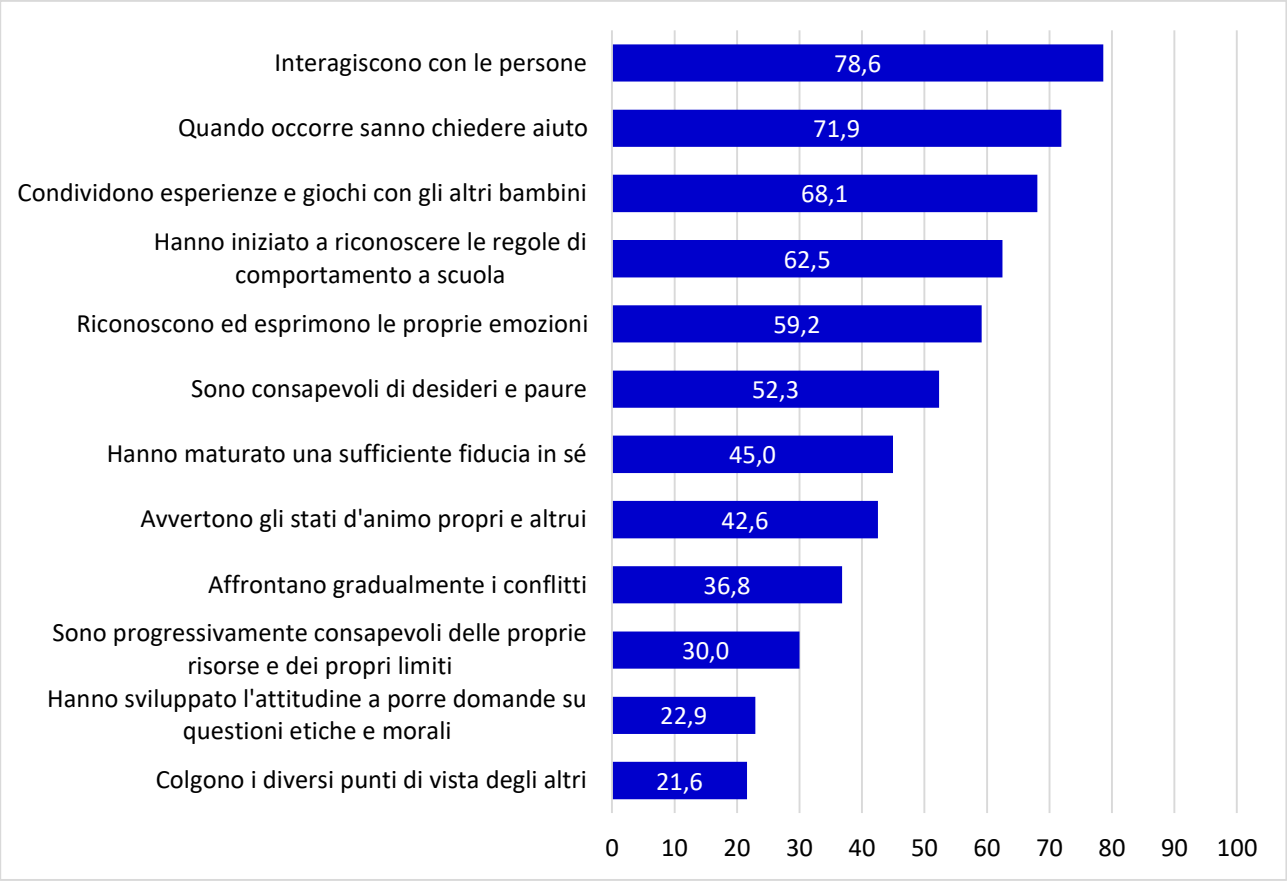

Figura 4.2 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Il sé e l'altro*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s.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

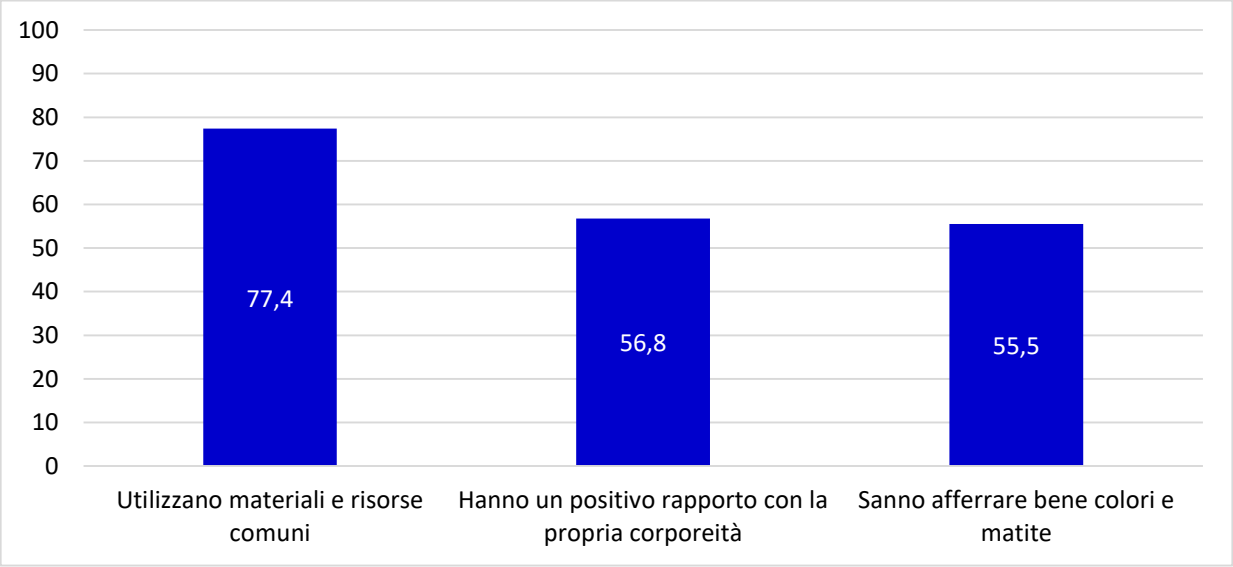

Figura 4.3 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Il corpo e il movimento*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia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

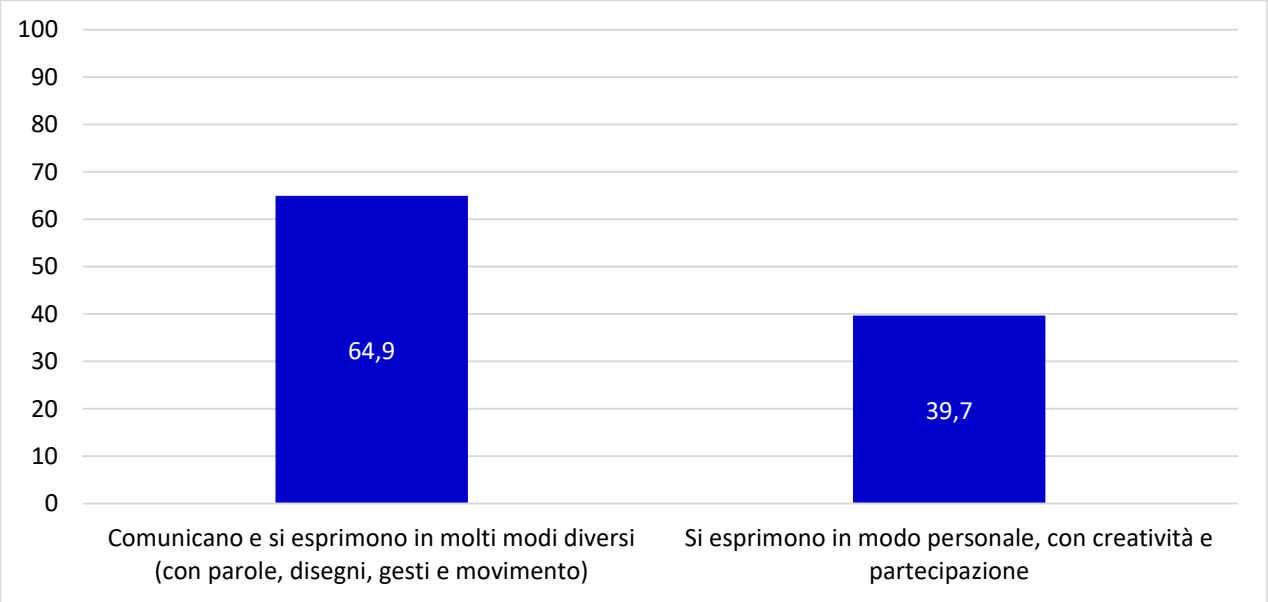

Figura 4.4 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *Immagini, suoni e colori*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia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

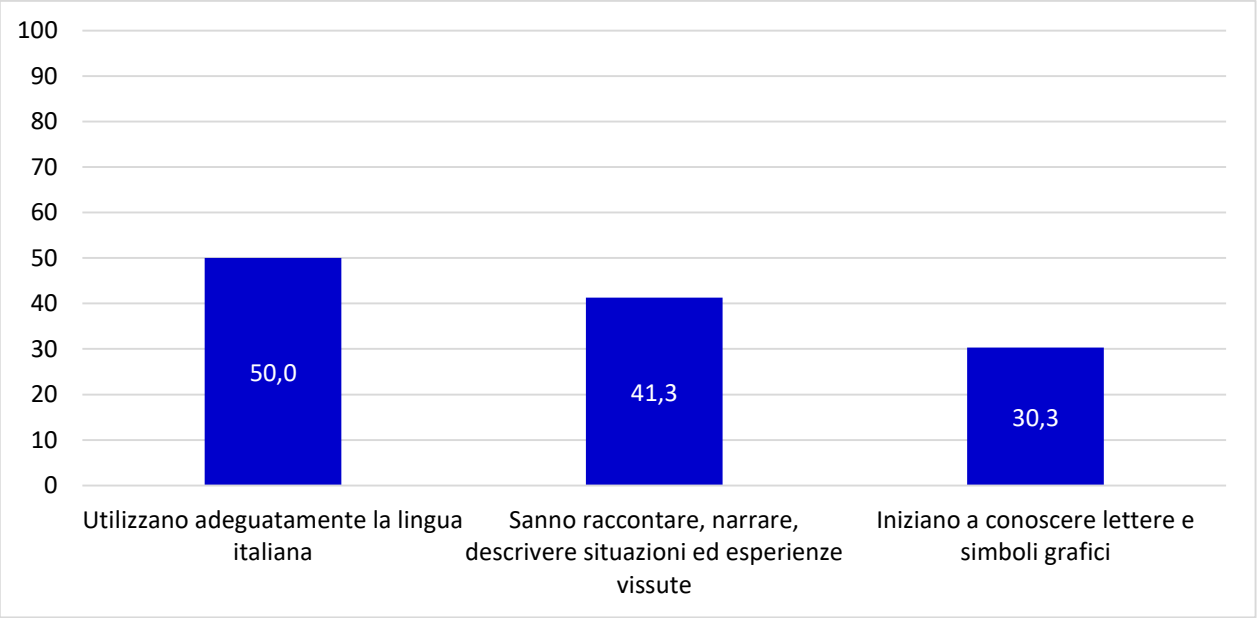

Figura 4.5 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *I discorsi e le parole*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia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

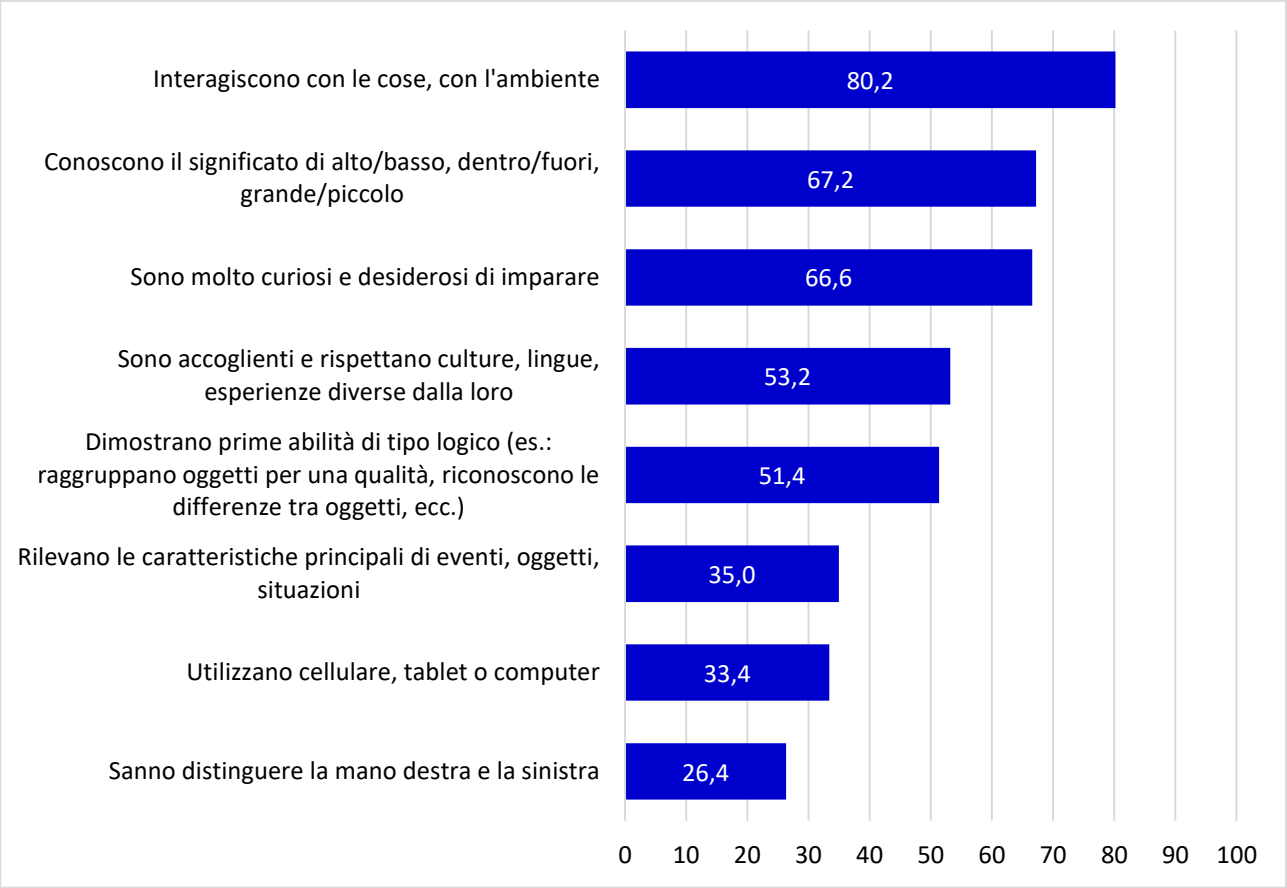

Figura 4.6 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che hanno dichiarato che nella loro sezione tutti o quasi tutti i bambini hanno mostrato comportamenti specifici inerenti il campo d'esperienza *La conoscenza del mondo*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente a.s.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

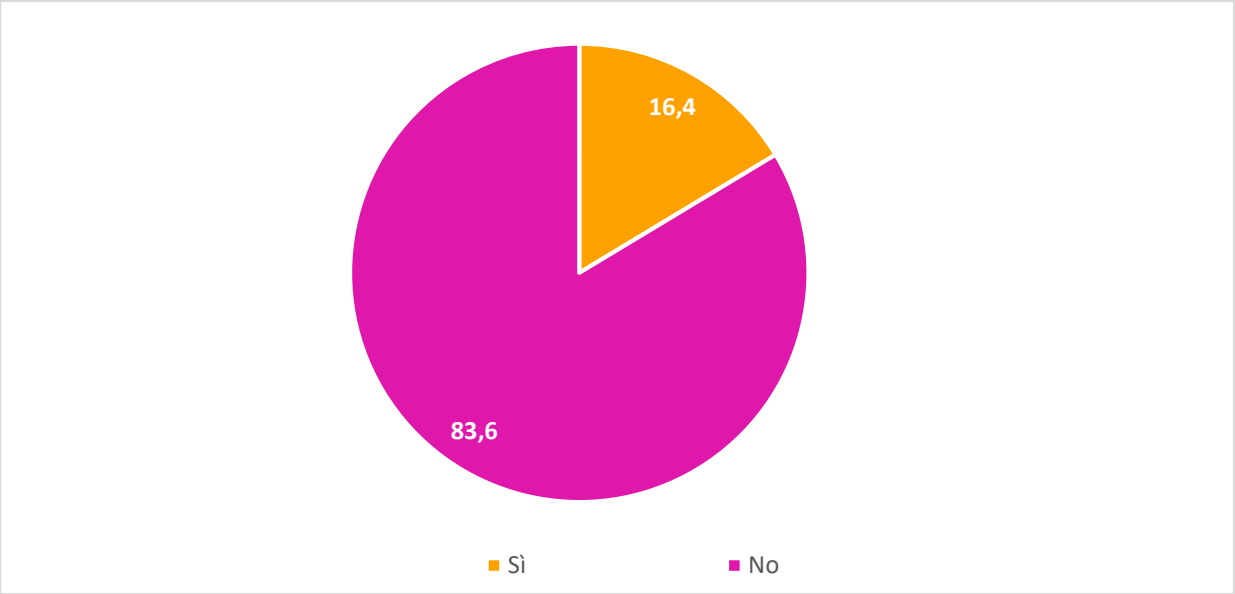

Figura 4.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza o meno di criteri condivisi per individuare se i traguardi formativi sono stati raggiunti
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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[44]

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)[45] 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 sub-aree 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

[44] Il capitolo 5 è da attribuirsi a Emanuela Vinci.

[45] 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.

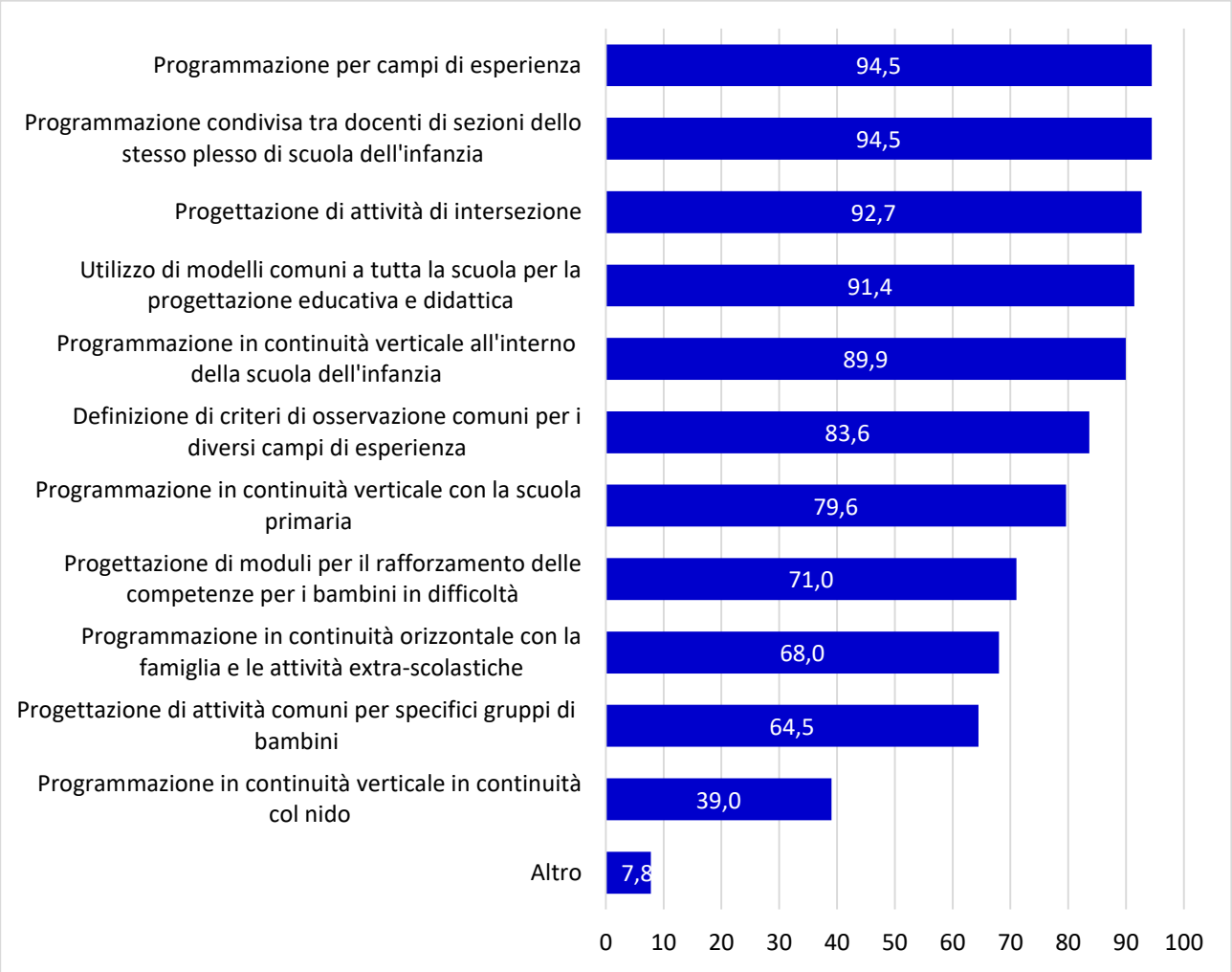

Figura 5.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per aspetti della progettazione didattica
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

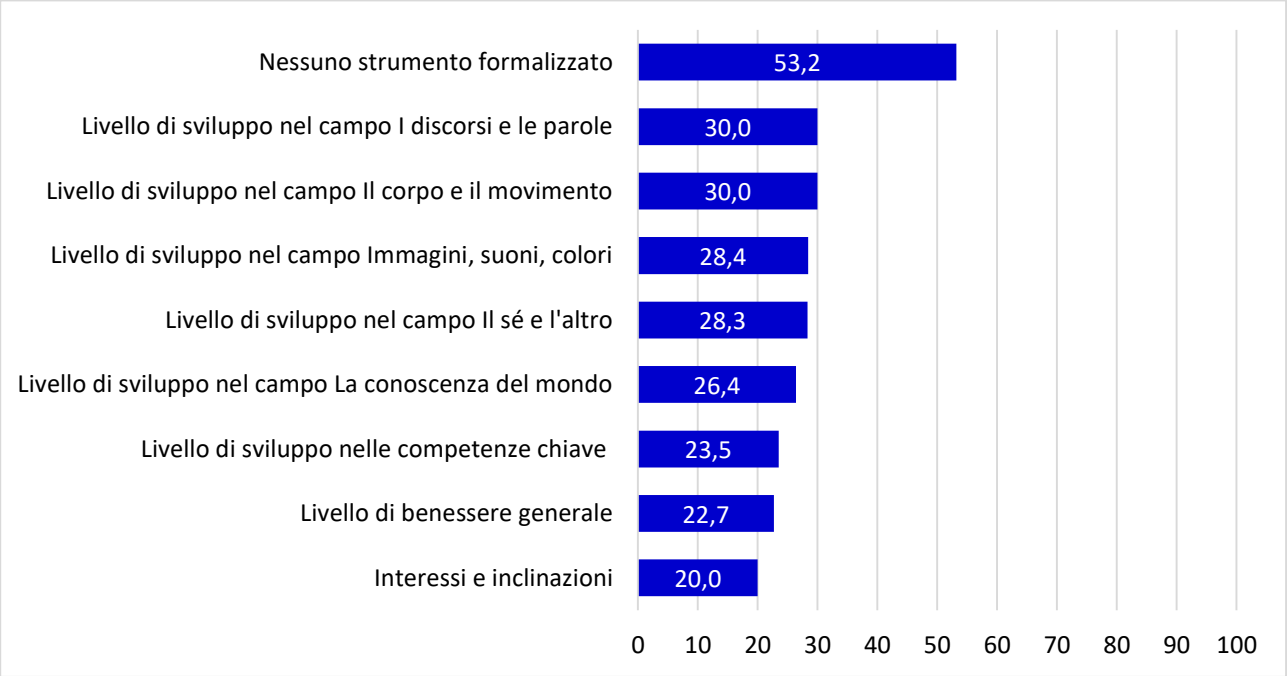

Figura 5.2 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per aree di interesse, benessere e sviluppo dei bambini in cui sono utilizzati strumenti formalizzati di rilevazione
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

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*[46], 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.

[46] 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).

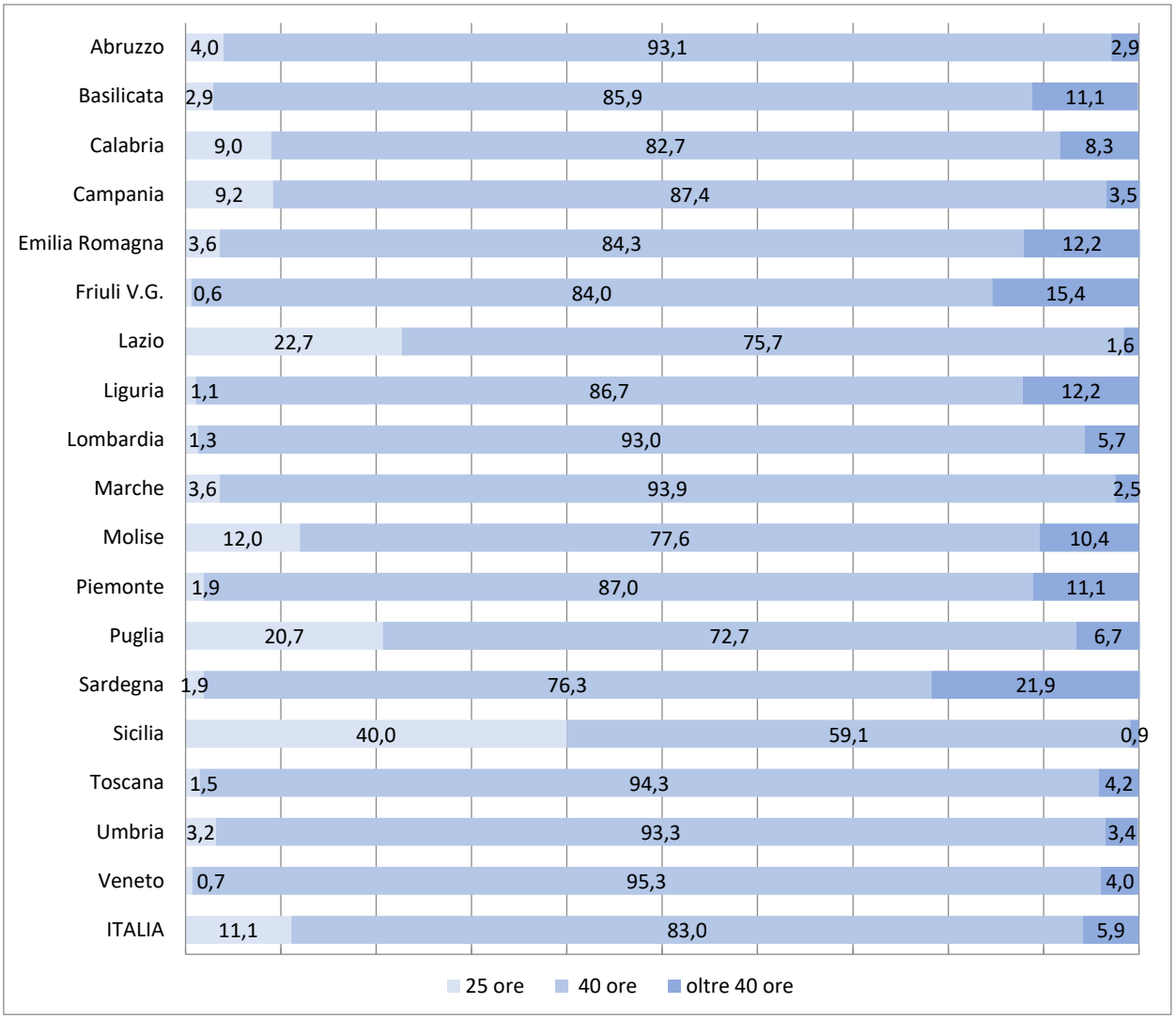

Figura 5.3 - Percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio – Scuole dell'infanzia statali

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.

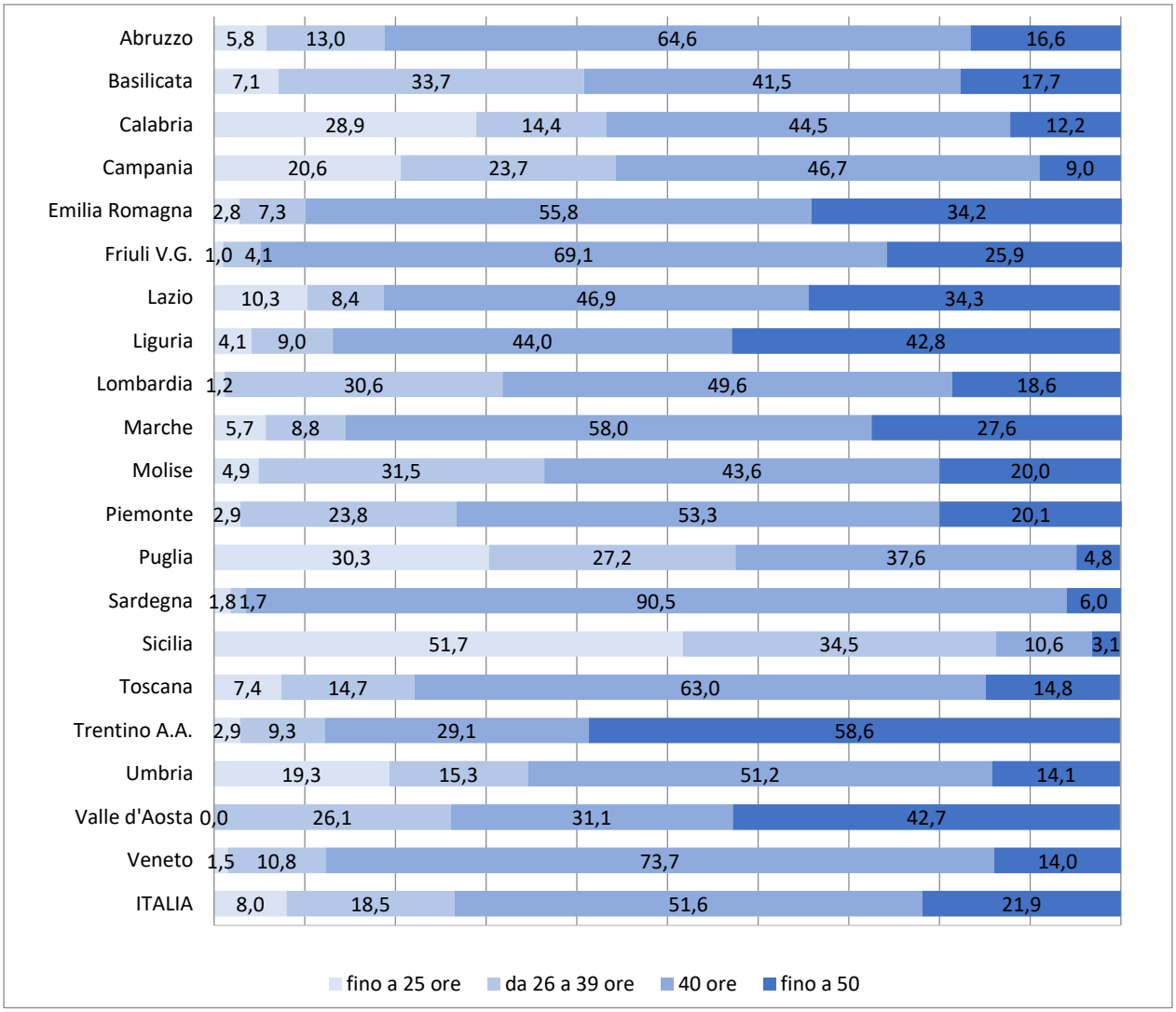

Figura 5.4 - Percentuale di bambini iscritti nelle sezioni secondo l'orario di servizio – Scuole dell'infanzia paritarie
Fonte: MIUR Rilevazioni sulle scuole - Dati generali a.s. 2018/2019.

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[47], 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.

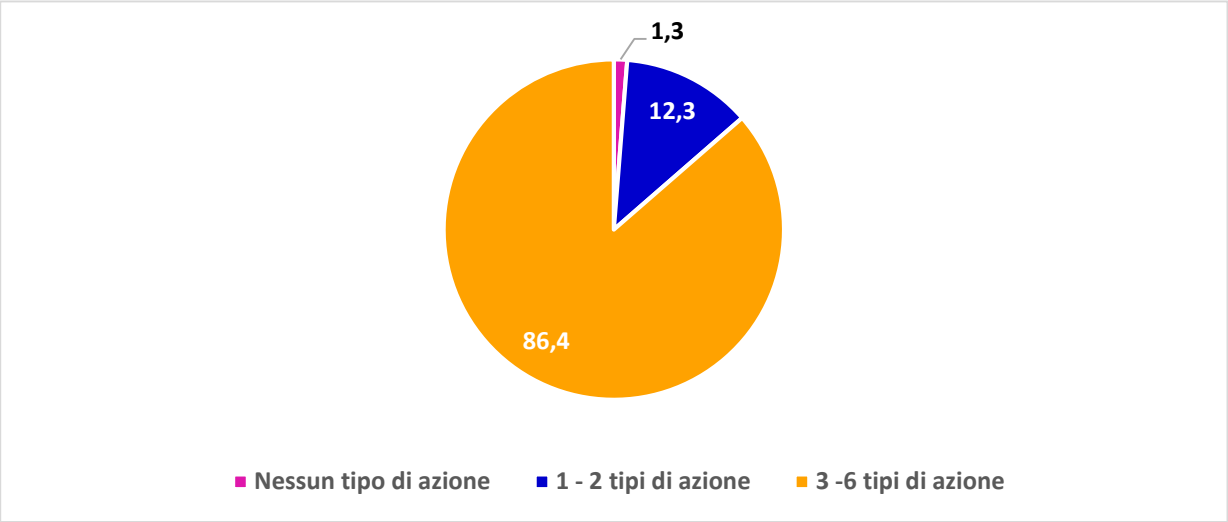

Figura 5.5 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero del tipo di azioni attuate per l'inclusione
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

[47] 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.

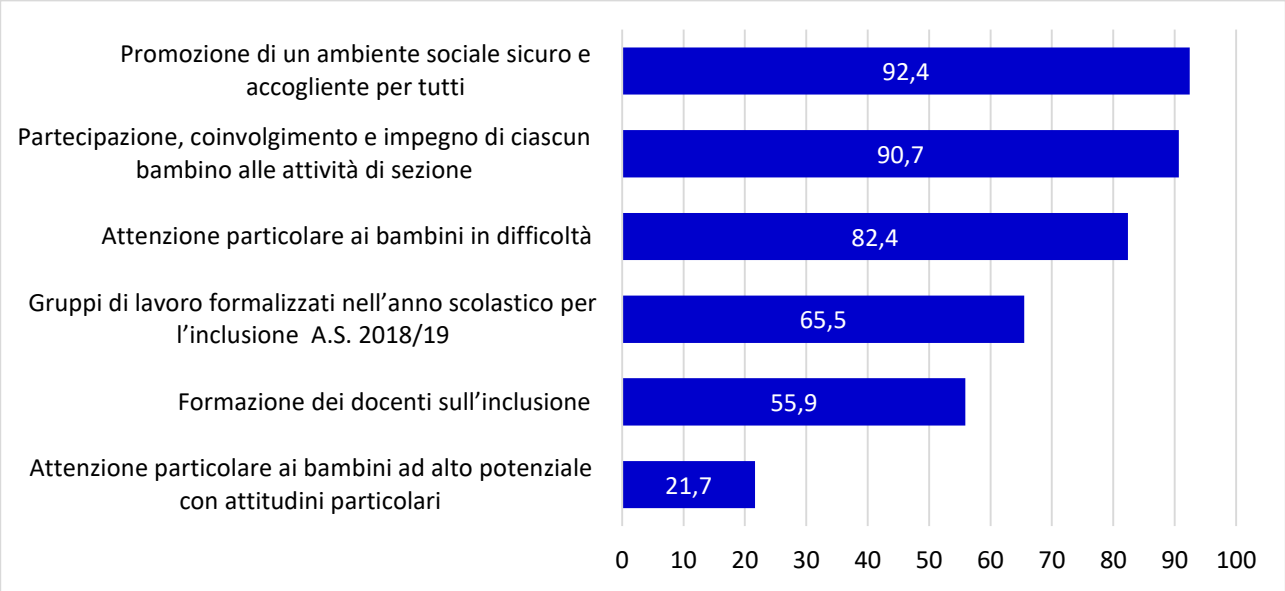

Figura 5.6 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di azioni attuate per l'inclusione
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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[48].

[48] 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".

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

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.

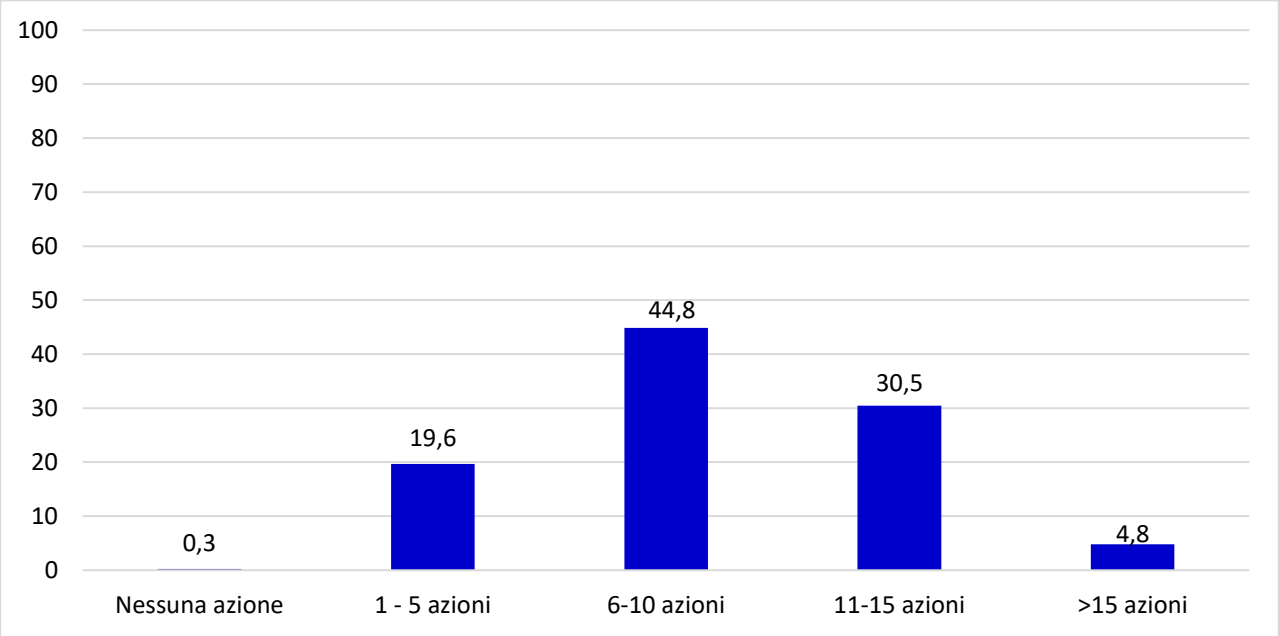

Figura 5.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per numero del tipo di azioni realizzate per la continuità
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

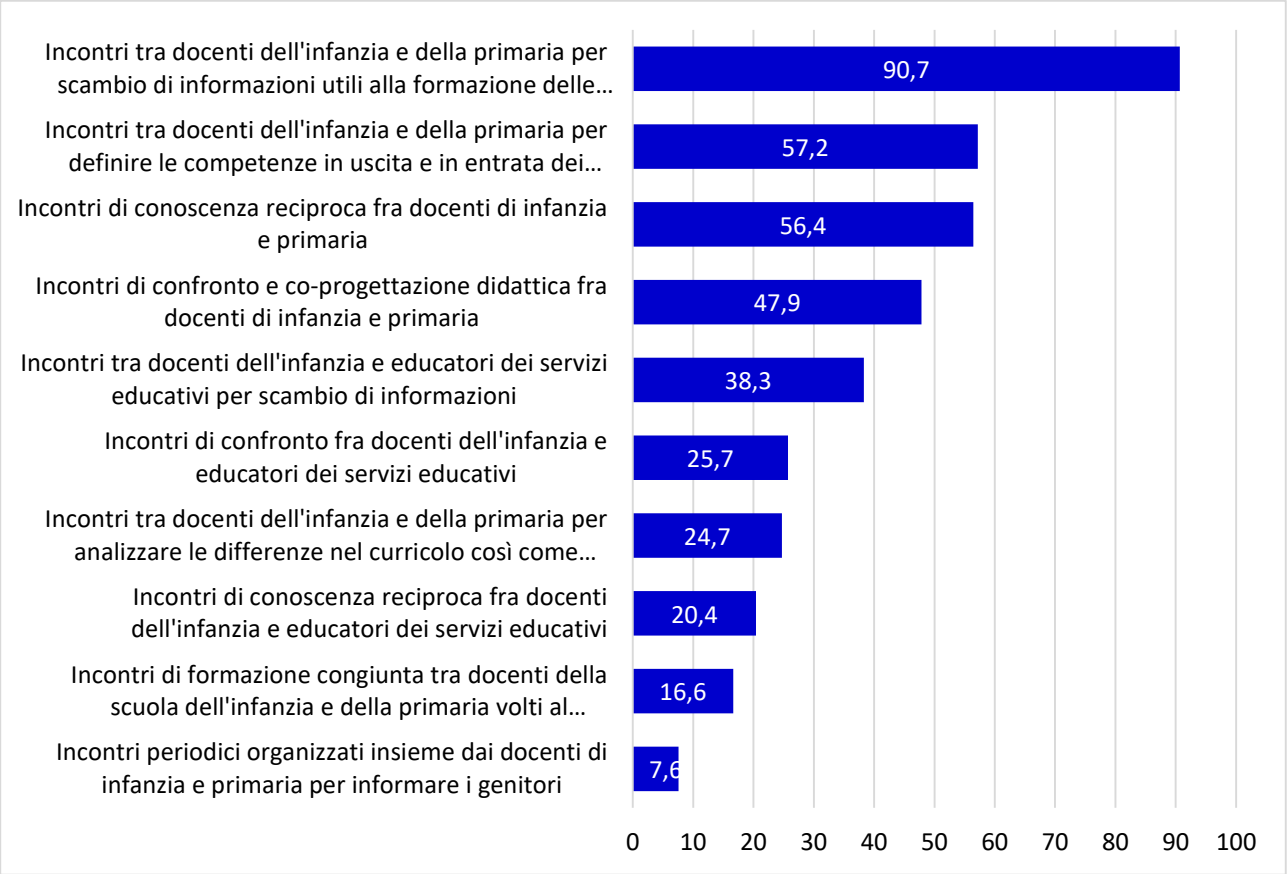

Figura 5.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di incontri tra docenti realizzati per la continuità
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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).

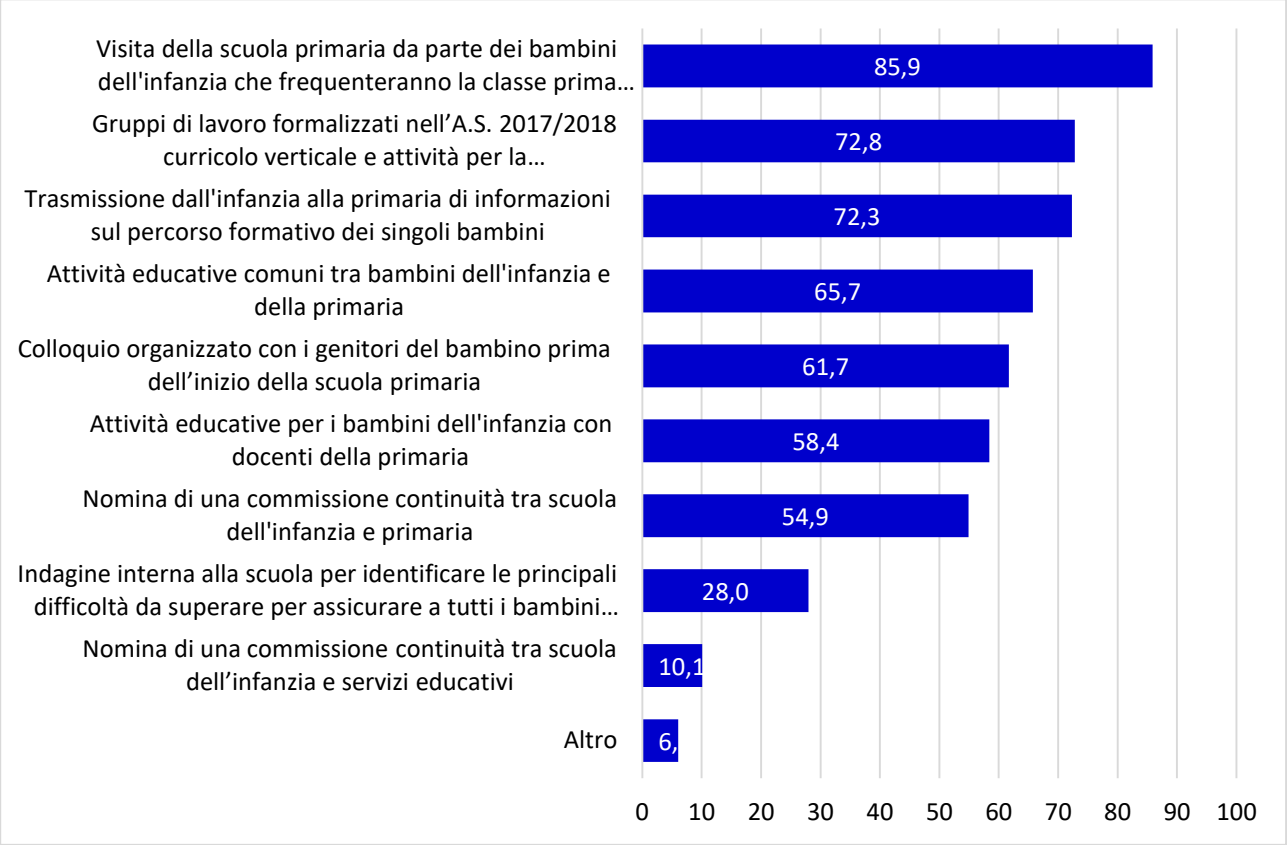

Figura 5.9 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di attività realizzate per la continuità
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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 gestionali[49]

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.

[49] Il capitolo 6 è da attribuirsi a Ughetta Favazzi.

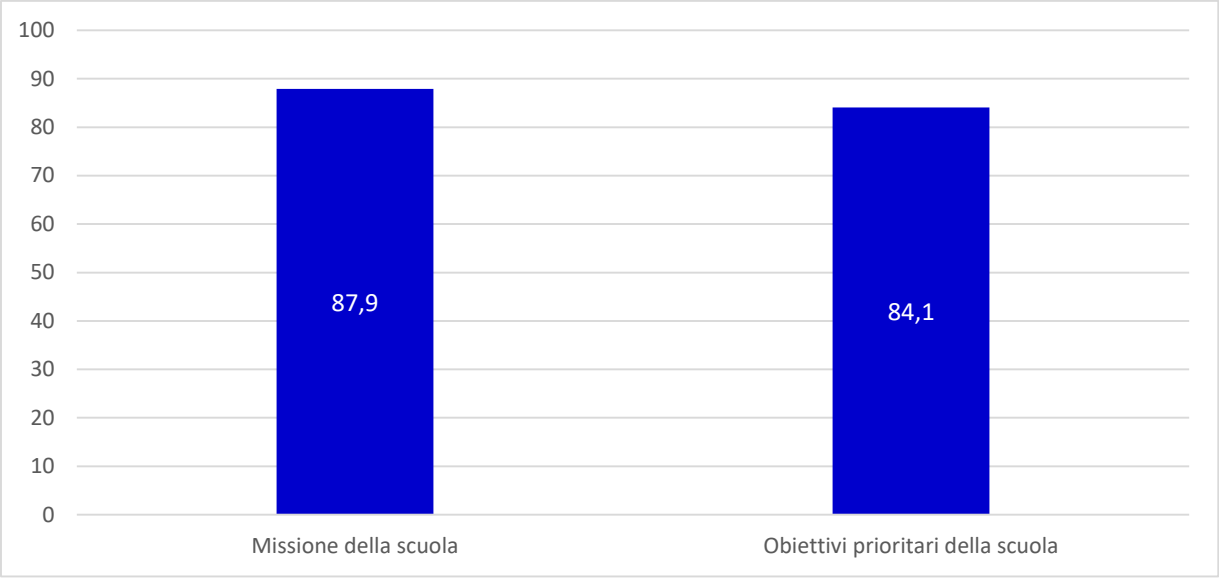

Figura 6.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che presentano la missione e gli obiettivi prioritari
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.[50]

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).

[50] Per approfondire cfr. la Mappa degli Indicatori (INVALSI, 2019a).

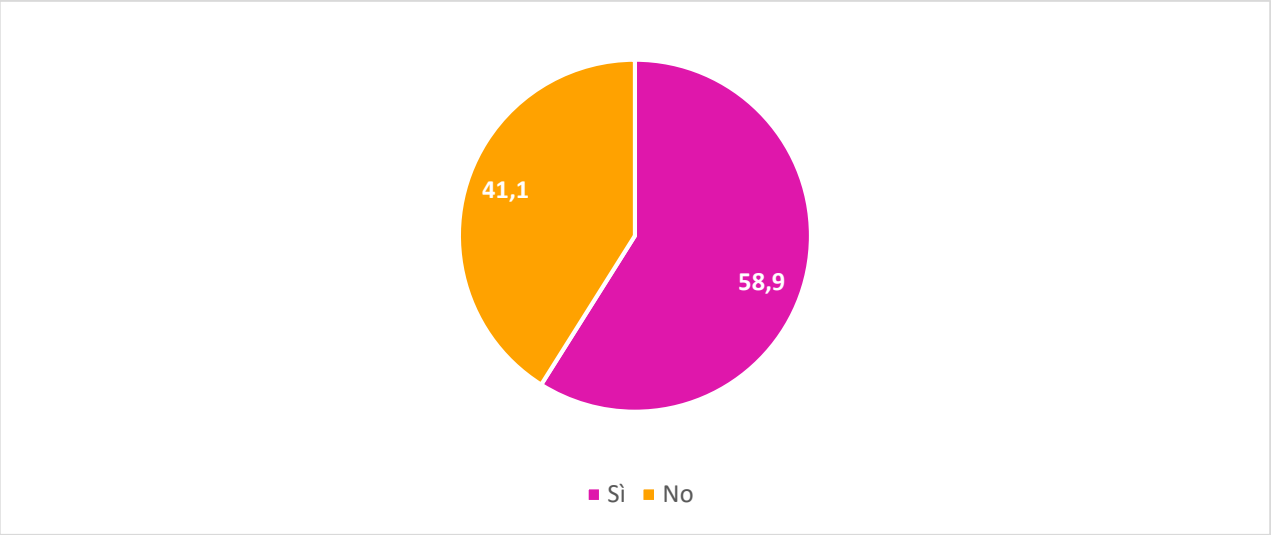

Figura 6.2 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza del monitoraggio dello stato di avanzamento degli obiettivi
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.[51] 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[52], 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".[53]

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

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

[52] 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.

[53] 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).

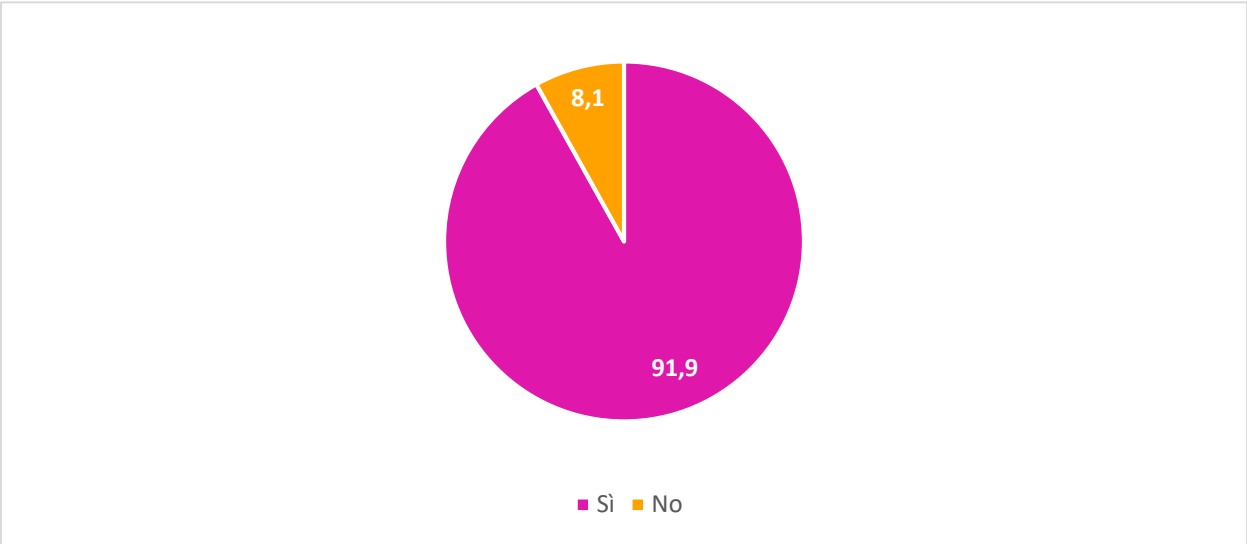

Figura 6.3 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di gestione delle funzioni (divisione degli incarichi di responsabilità)
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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).

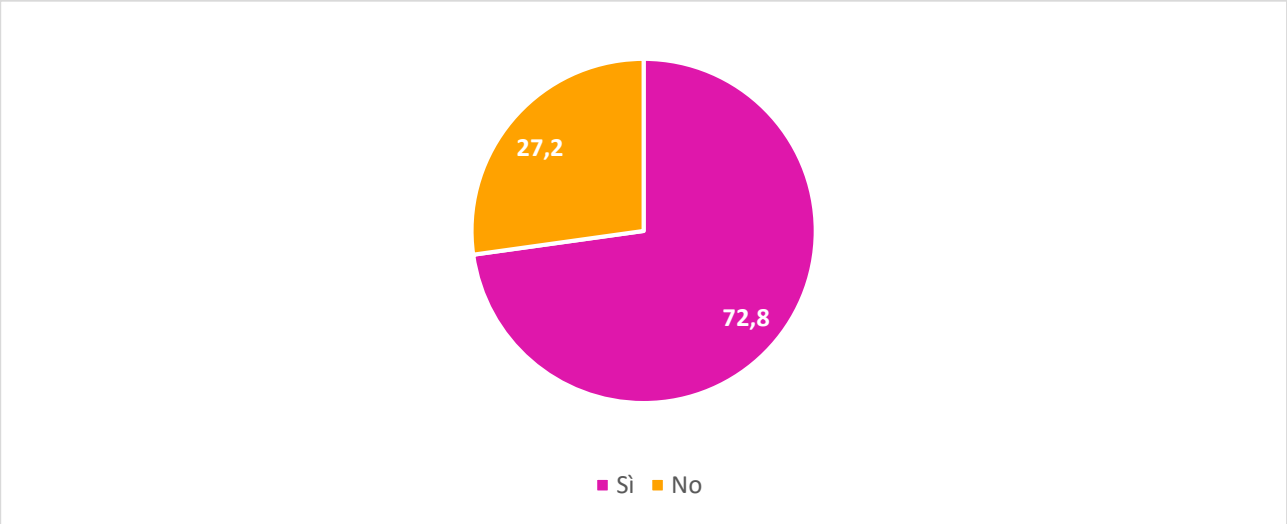

Figura 6.4 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di ripartizione delle risorse economiche
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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*.

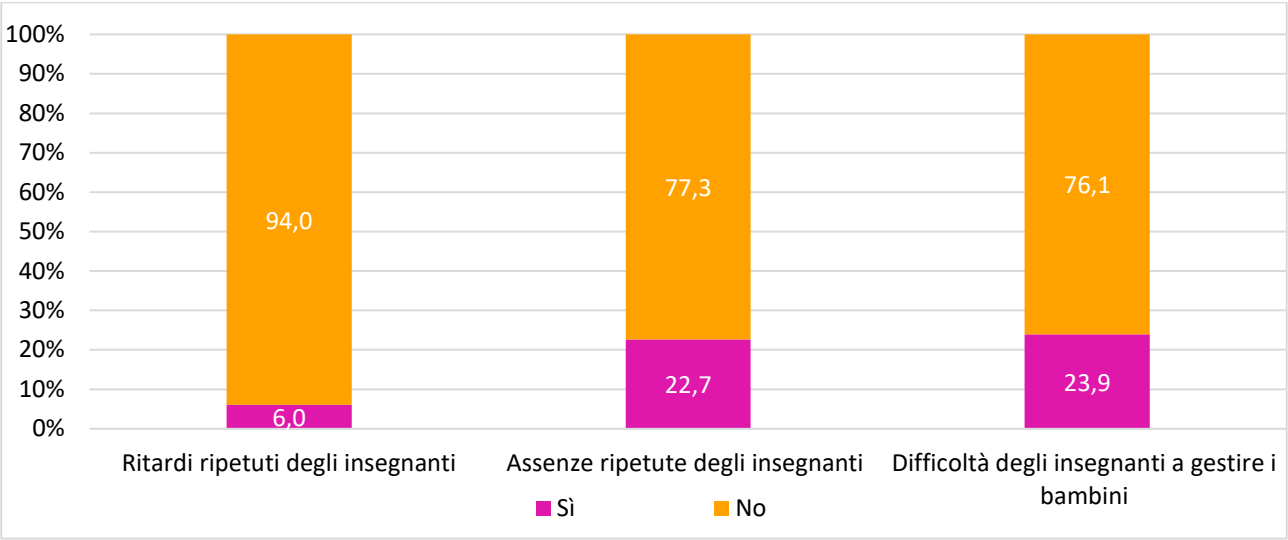

Figura 6.5 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza dei seguenti aspetti di criticità, anno scolastico 2017/2018
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

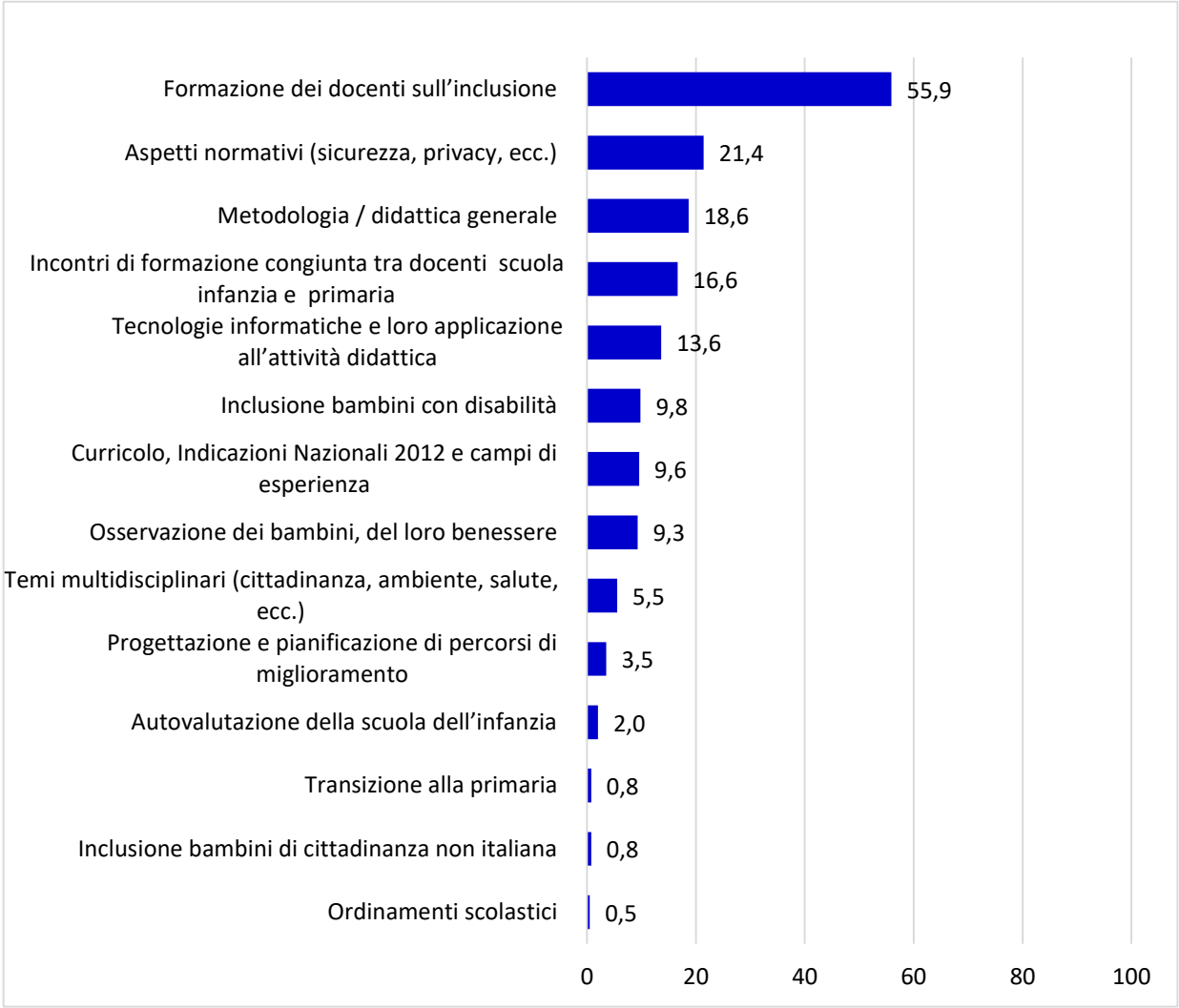

Figura 6.6 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per tipo di attività di formazione svolte (a.s. 2017/2018 e a.s. 2018/2019)
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.[54] Inoltre, il lavoro in *team* ha un impatto positivo sulla professionalità dei docenti e sulle condizioni che favoriscono eque opportunità di apprendere a scuola.[55]

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).

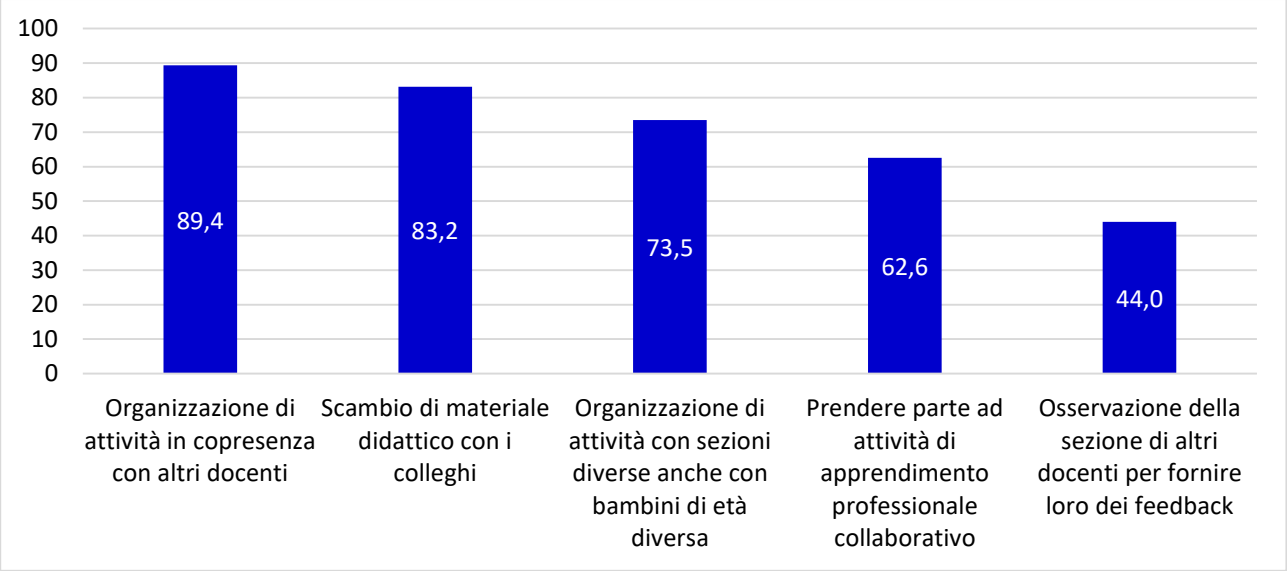

Figura 6.7 - Percentuale di docenti delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per attività di collaborazione nell'organizzazione delle *routine*
Fonte: INVALSI - Questionario Docente Infanzia a.s. 2018/2019.

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

[54] Per approfondire cfr. Goddard, Goddard, Tschannen-Moran (2007) e Goddard et al. (2010).

[55] 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.[56]

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.

[56] 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.

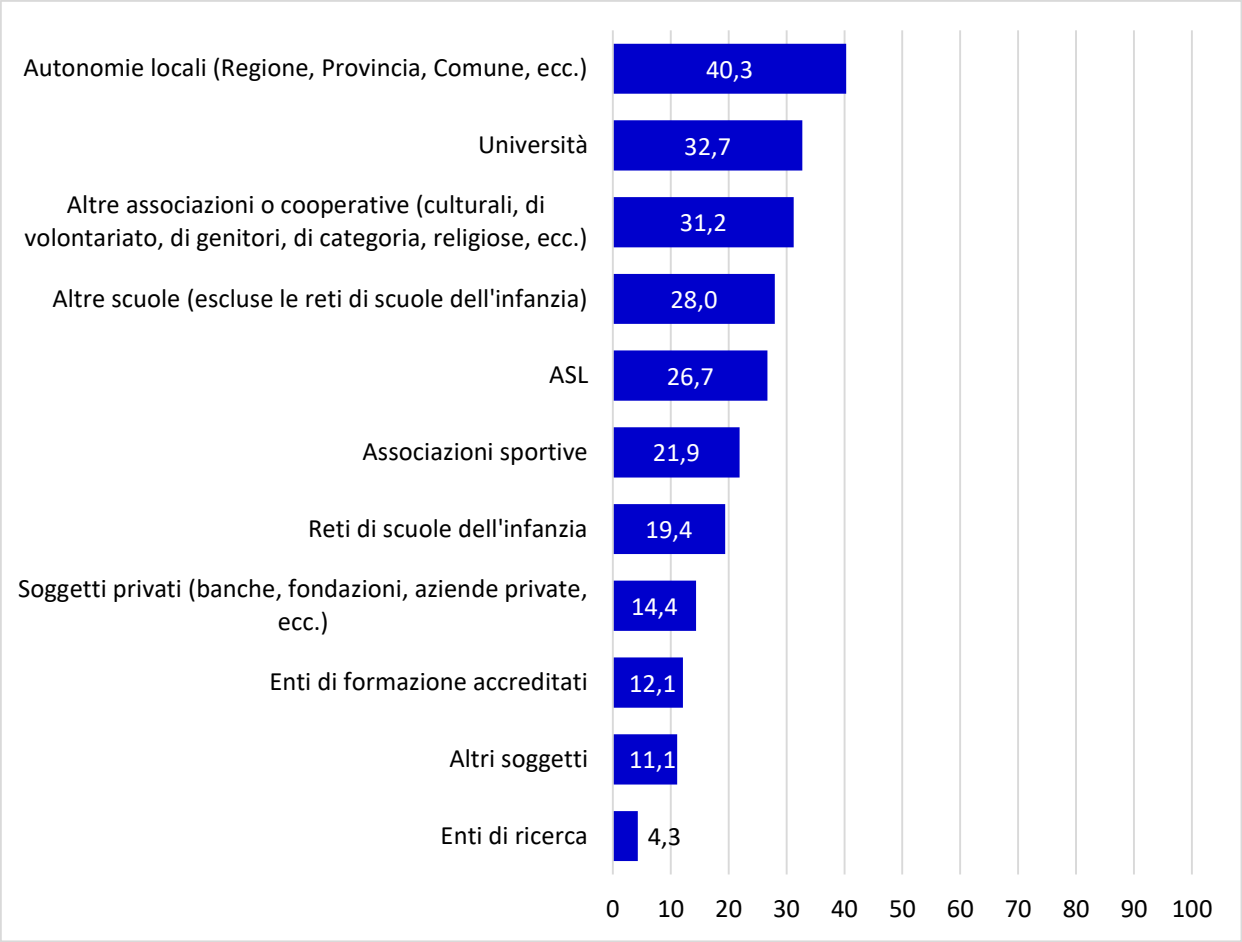

Figura 6.8 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per soggetti esterni con cui hanno stipulato accordi

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.

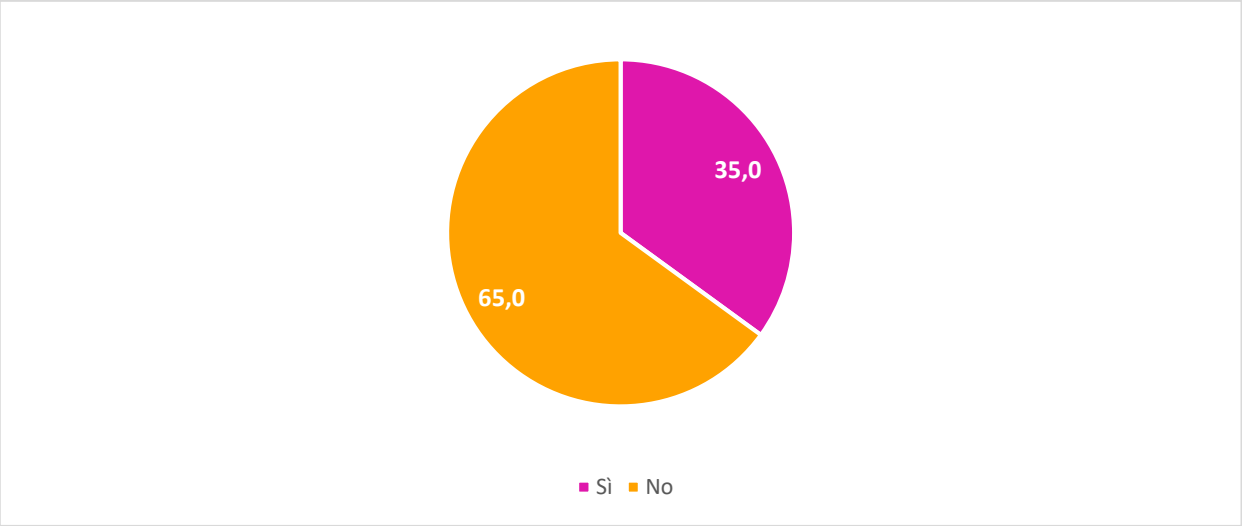

Figura 6.9 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di gruppi di lavoro che svolgono attività di raccordo con il territorio
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.[57]

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).

[57] 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/

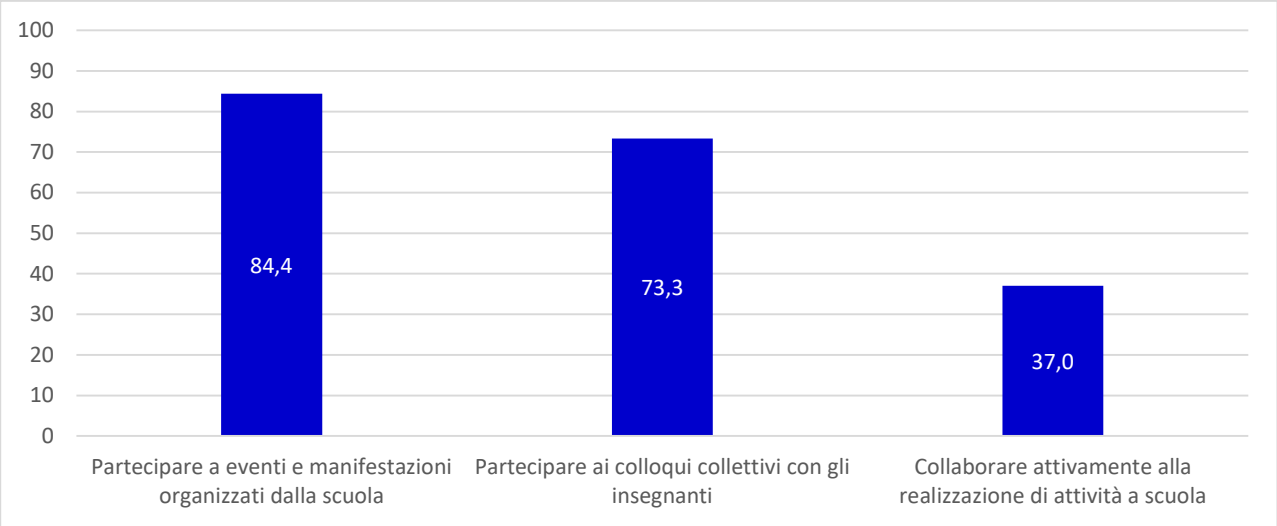

Figura 6.10 - Media percentuale di genitori per attività che svolgono nella scuola dell'infanzia
I riferimenti sono medie percentuali.
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

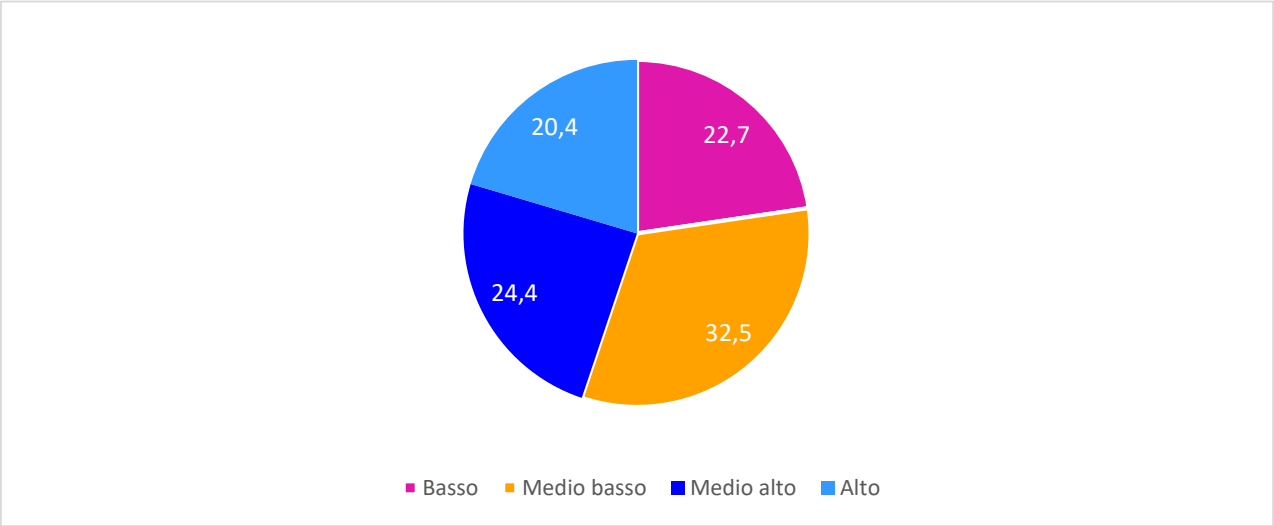

Figura 6.11 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per livello di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola dell'infanzia
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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 medio-basso 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.

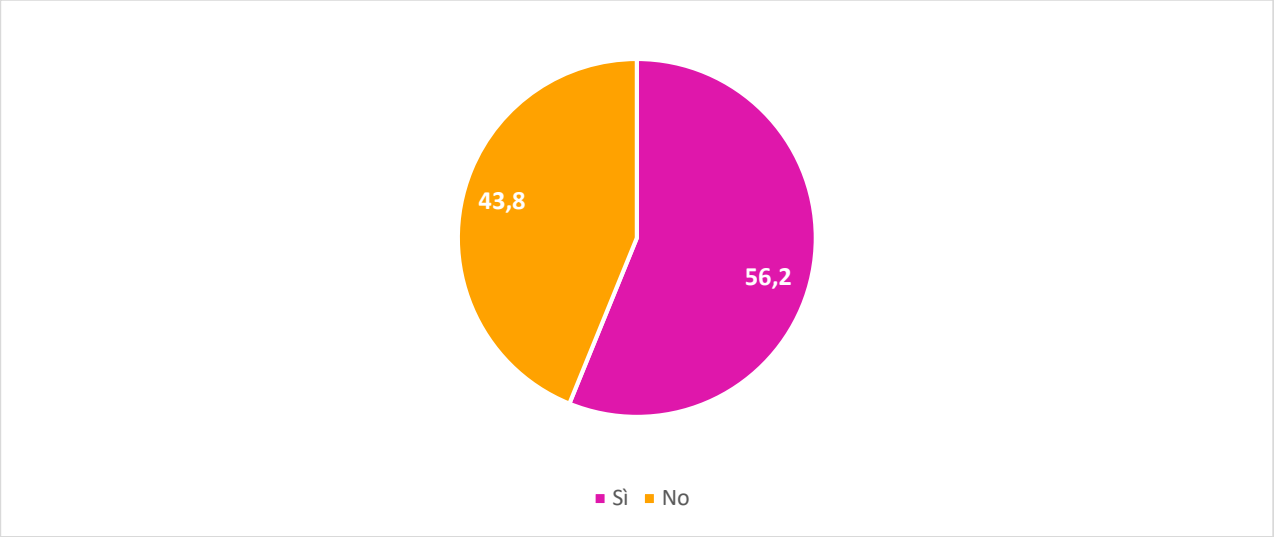

Figura 6.12 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento per presenza di partecipazione finanziaria dei genitori attraverso contributi volontari
Fonte: INVALSI - Questionario Scuola Infanzia a.s. 2018/2019.

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.

III. L'autovalutazione e la definizione delle priorità[58]

1. Dalle rubriche di valutazione

L'INVALSI, con la messa a punto del Rapporto di Autovalutazione (RAV) per le istituzioni scolastiche[59], ha adottato le rubriche di valutazione, strumenti che le scuole hanno la possibilità di utilizzare per valutare la qualità delle azioni che mettono in campo. La struttura del RAV è stata riproposta e adattata al contesto delle scuole dell'infanzia, nell'ambito della sperimentazione RAV Infanzia.

Una rubrica di valutazione è «uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica di valutazione consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala» (Mc Tighe e Ferrara, 1996: 8). Le rubriche di valutazione sono caratterizzate da cinque elementi (Comoglio, 2002; Castoldi, 2019):

- le *dimensioni o ambiti di analisi*, che fanno riferimento alle caratteristiche peculiari di un determinato oggetto di valutazione ("Quali aspetti considero nel valutare un determinato oggetto?");
- i *criteri o fattori di qualità*, che definiscono i parametri di qualità in base a cui si valuta un determinato oggetto ("In base a cosa posso apprezzare la qualità dell'oggetto considerato?);
- gli *indicatori o descrittori*, che definiscono attraverso quali evidenze osservabili riconoscere la presenza o meno delle dimensioni e/o dei criteri considerati ("Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza della dimensione/criterio di giudizio prescelta/o?");
- i *livelli*, che indicano il grado di raggiungimento dei criteri considerati in base a una scala ordinale i cui livelli vanno dal più elevato (ad indicare il pieno raggiungimento del criterio) a quello meno elevato (indicante il non raggiungimento del criterio). I livelli si esprimono con numero o aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente);
- le *ancore*, che forniscono esempi concreti ("eventi-tipo") riferiti ai livelli della rubrica ("In rapporto al livello di intensità richiamato qual è un esempio concreto del fenomeno osservato?").

Il capitolo 7 illustra come le scuole dell'infanzia si sono autovalutate con le 10 rubriche di valutazione presenti nel RAV Infanzia. Inoltre, è stato effettuato un focus sul modo in cui le scuole dell'infanzia hanno utilizzato le rubriche di valutazione. Come per il RAV delle istituzioni scolastiche, anche per le aree degli Esiti e dei Processi del RAV Infanzia sono previste delle rubriche di valutazione. Si tratta di 10 rubriche di valutazione, così come presentate nella *Guida all'Autovalutazione* (INVALSI, 2016a), caratterizzate da: il criterio di qualità, una scala di

[58] L'introduzione alla Sezione III è da attribuirsi a Ughetta Favazzi (par. 1) e Paola Bianco (par. 2).

[59] L'INVALSI ha investito molto nello sviluppo delle sperimentazioni per l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, per approfondimenti cfr. il Rapporto *RAV e dintorni* (INVALSI, 2019b).

valutazione a 7 livelli, e uno spazio per descrivere le motivazioni del giudizio assegnato. Dei 7 livelli della rubrica di valutazione, 4 presentano una descrizione analitica con riferimento alla situazione in cui verte la scuola (INVALSI, 2016c). Nello specifico:

- il livello 1 (*Molto critica*) è da applicare alle situazioni in cui la scuola non ha raggiunto un livello ritenuto accettabile rispetto a una determinata area del RAV Infanzia;
- il livello 3 (*Con qualche criticità*) viene applicato ai casi in cui il livello raggiunto rappresenta il punto di partenza minimo per arrivare a successivi miglioramenti;
- il livello 5 (*Positiva*) riguarda i casi in cui la scuola ha operato per raggiungere un livello reputato buono per una determinata area;
- infine, il livello 7 (*Eccellente*) si applica alle situazioni in cui si registra il raggiungimento, per una area specifica, di modelli di eccellenza mettendo in campo azioni che garantiscono una qualità diffusa o esiti ottimali.

Per i livelli 2, 4 e 6 non è stata prevista una descrizione analitica, consentendo alle scuole dell'infanzia che non si riconoscono pienamente in una delle situazioni descritte, di posizionarsi comunque sulla rubrica di valutazione.

2. Alla definizione di priorità e degli obiettivi di processo

Attraverso il processo di autovalutazione le scuole dell'infanzia prendono consapevolezza della propria specifica situazione e si focalizzano sulle aree che ritengono prioritarie per attuare il miglioramento. La scelta delle priorità da parte della scuola dell'infanzia avviene, dunque, sulla base dei risultati dell'autovalutazione nelle 10 rubriche del RAV Infanzia sulla dimensione degli Esiti. Il capitolo 8 descrive quali priorità, traguardi e obiettivi di processo i Nuclei interni di valutazione (NIV), a conclusione del percorso di autovalutazione, hanno definito nella quinta sezione del RAV Infanzia. Priorità e traguardi sono strettamente collegati, mentre gli obiettivi di processo sono lo strumento operativo per il loro raggiungimento.

Le *priorità* rappresentano gli obiettivi generali di un intervento o di un programma di miglioramento, che la scuola si prefigge di realizzare nella sezione degli esiti per i bambini attraverso azioni di miglioramento di medio-lungo termine. I *traguardi* si riferiscono ai risultati attesi in relazione agli obiettivi generali definiti nella sezione priorità. Si tratta di risultati che nel lungo periodo, un triennio, la scuola si prefigge di raggiungere in relazione alle priorità strategiche individuate. Sono risultati misurabili oppure osservabili verso cui la scuola tende nella sua azione di miglioramento. Gli *obiettivi di processo* rappresentano una definizione operativa delle attività su cui la scuola intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche individuate. Nel RAV Infanzia, gli obiettivi di processo rappresentano una descrizione delle attività e degli interventi che si intendono realizzare nel breve periodo (un anno scolastico). Sono attinti dalla sezione *Processi* del RAV Infanzia e possono riguardare le pratiche educative e didattiche e/o le pratiche gestionali e organizzative.

I percorsi di miglioramento possono essere individuati dalle scuole dell'infanzia in aree di criticità o debolezza, viceversa essi possono fare leva su elementi di forza della scuola dell'infanzia che potrebbero, se ulteriormente rafforzati, portare benefici negli ambiti più deboli. Ciò che è importante è che le scelte operate dalle scuole dell'infanzia siano coerenti con la lettura dei dati e con i giudizi autovalutativi e che tali scelte siano la risultante di un confronto ragionato sulle criticità o debolezze e sui punti di forza della scuola inserita nel suo contesto, con le relative opportunità e vincoli.

7 I giudizi espressi dalle scuole dell'infanzia nelle rubriche di valutazione[60]

7.1 La compilazione delle rubriche di valutazione

L'utilizzo degli strumenti di valutazione può fornire indicazioni utili in merito al modo in cui le scuole coinvolte nella sperimentazione del RAV Infanzia si sono avvicinate al percorso di autovalutazione. La fig. 7.1 mostra la percentuale di scuole dell'infanzia che hanno compilato le 10 rubriche di valutazione del RAV Infanzia.

Tabella 7.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate che hanno compilato le 10 rubriche di valutazione del RAV Infanzia

Aree	Gruppo di appartenenza		
	Gruppo di riferimento (N = 416)	Autocandidate (N = 1.316)	Totale (N = 1.732)
Esiti			
Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio	94,2	85,4	87,5
Risultati di sviluppo e apprendimento	94,0	85,3	87,4
Risultati a distanza	94,0	84,4	86,7
Processi - Pratiche educative e didattiche			
Curricolo, progettazione e valutazione	94,0	85,5	87,5
Ambiente di apprendimento	94,0	85,3	87,4
Inclusione e differenziazione	93,8	85,0	87,1
Continuità	93,8	85,0	87,1
Processi - Pratiche gestionali e organizzative			
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	93,5	85,0	87,0
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	93,8	84,8	87,0
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	93,8	84,7	86,8

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Analizzando lo stato di compilazione delle 10 rubriche del RAV Infanzia, si ha un primo riscontro positivo da parte delle scuole del gruppo di riferimento: è, infatti, approssimabile al 94% la percentuale di compilazione delle rubriche di valutazione. Un risultato positivo si evince anche osservando le percentuali di compilazione delle rubriche di valutazione da parte delle scuole che hanno volontariamente aderito alla sperimentazione. Nonostante per le scuole dell'infanzia autocandidate non vigessero vincoli di obbligatorietà nella compilazione del RAV Infanzia, circa l'85% ha compilato le rubriche di valutazione, una conferma dell'impegno profuso nella sperimentazione.

[60] Il capitolo 7 è da attribuirsi a Ughetta Favazzi.

La compilazione di ciascuna delle rubriche di valutazione è avvenuta da circa l'87% delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione: se si distingue per tipo di ordinamento, si riscontra che le rubriche di valutazione sono state compilate da circa il 79% le scuole dell'infanzia mono-ordinamentali, dall'83% delle scuole dell'infanzia con nido e dal 94% delle scuole con più ordinamenti. Questo dato non permette alcun tipo di generalizzazione e non verrà presentato nei paragrafi seguenti, tuttavia richiama a ulteriori approfondimenti sullo stato di coinvolgimento delle diverse scuole dell'infanzia per l'autovalutazione.

7.2 L'autovalutazione nelle aree degli *Esiti*

La dimensione degli Esiti è articolata in termini di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini.

In linea generale, si osserva che oltre la metà delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento si colloca sul livello 5 della rubrica di valutazione in tutte le aree della dimensione degli Esiti, mentre per le scuole autocandidate si riscontra la stessa tendenza ad eccezione della seconda area in cui comunque il 47% delle scuole sceglie questo livello.

Il percorso di autovalutazione sembra aver fatto emergere una situazione non sempre del tutto positiva rispetto all'area *Risultati di sviluppo e apprendimento*. Il 28,1% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (il 30% delle autocandidate) si autovaluta, infatti, in questa area con il livello 4, mentre a scegliere questo stesso punteggio nelle altre due aree degli Esiti è una percentuale di scuole più ridotta, tra l'11% e il 14%. Inoltre, sempre con riferimento all'area *Risultati di sviluppo e apprendimento*, appare più ridotta la percentuale delle scuole dell'infanzia che si collocano sui livelli più elevati (5, 6 e 7).

L'area dei *Risultati a distanza* è l'unica in cui si osserva la presenza di scuole dell'infanzia sui due livelli più bassi della rubrica di valutazione (1 e 2), che non sono stati quasi del tutto utilizzati per la formulazione del giudizio nelle altre due aree, *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio* e *Risultati di sviluppo e apprendimento*. Mentre non si osservano differenze tra le scuole del gruppo di riferimento e le scuole autocandidate in tutte le aree degli Esiti.

7.2.1 L'autovalutazione sui Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio

La prima area degli Esiti, *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*, è popolata da indicatori e descrittori che fanno riferimento al benessere dei bambini a scuola, ai trasferimenti da altre scuole dell'infanzia e agli abbandoni.

Come previsto dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, la scuola ha la finalità di «promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza» (MIUR, 2012a:21).

La rubrica di valutazione messa a punto per questa area del RAV prevede il seguente criterio di qualità:

> la scuola promuove il benessere, il coinvolgimento e l'inclusione di ciascun bambino, con particolare riguardo per quelli svantaggiati.

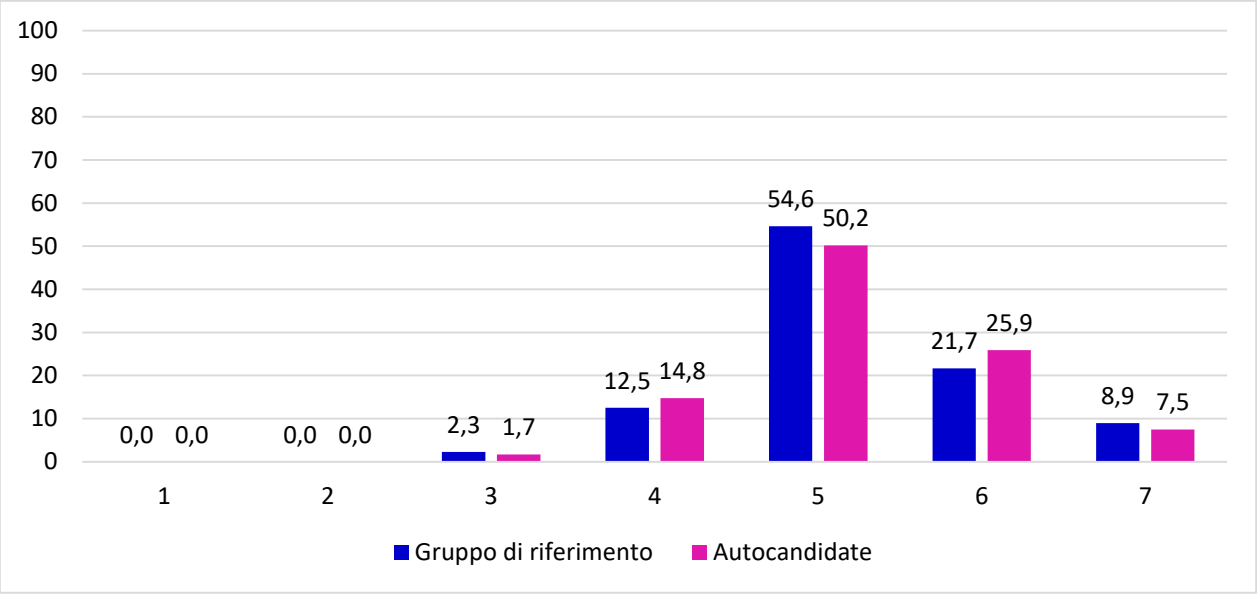

Figura 7.1 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

In più della metà delle scuole dell'infanzia (il 54,6% del gruppo di riferimento e il 50,2% delle autocandidate), i NIV si sono attributi il livello 5, che descrive una situazione positiva in cui la maggior parte dei bambini mostra interesse per le attività proposte, si organizza in maniera autonoma, propone attività e vive serenamente il distacco dai genitori (cfr. fig. 7.1).

Oltre il 30% dei NIV riconduce la situazione della propria scuola dell'infanzia al livello 6 o 7. Entrambi i livelli descrivono una situazione eccellente in cui, tra i diversi aspetti, i bambini vivono serenamente il distacco dai genitori, le difficoltà sono sporadiche e temporanee; una situazione ottimale in cui le relazioni amicali sono inclusive, prevedono cooperazione e solidarietà e i bambini sono in grado di affrontare e risolvere autonomamente i conflitti. Mentre non supera il 15% la percentuale di scuole al livello 4 e ancora più contenuta è la percentuale delle scuole dell'infanzia che hanno scelto il livello 3, che delinea una situazione con qualche criticità nello svolgimento delle attività previste.

7.2.2 L'autovalutazione sui Risultati di sviluppo e apprendimento

La seconda area della dimensione degli Esiti è denominata *Risultati di sviluppo e apprendimento* ed è popolata da indicatori e descrittori che fanno riferimento agli esiti educativi e formativi raggiunti dalle bambine e dai bambini al termine del triennio di frequenza della scuola dell'infanzia, in base ai traguardi previsti dalle vigenti Indicazioni Nazionali. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione di questa area è il seguente:

> la scuola garantisce il conseguimento delle sue finalità: sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e avvio alla cittadinanza.

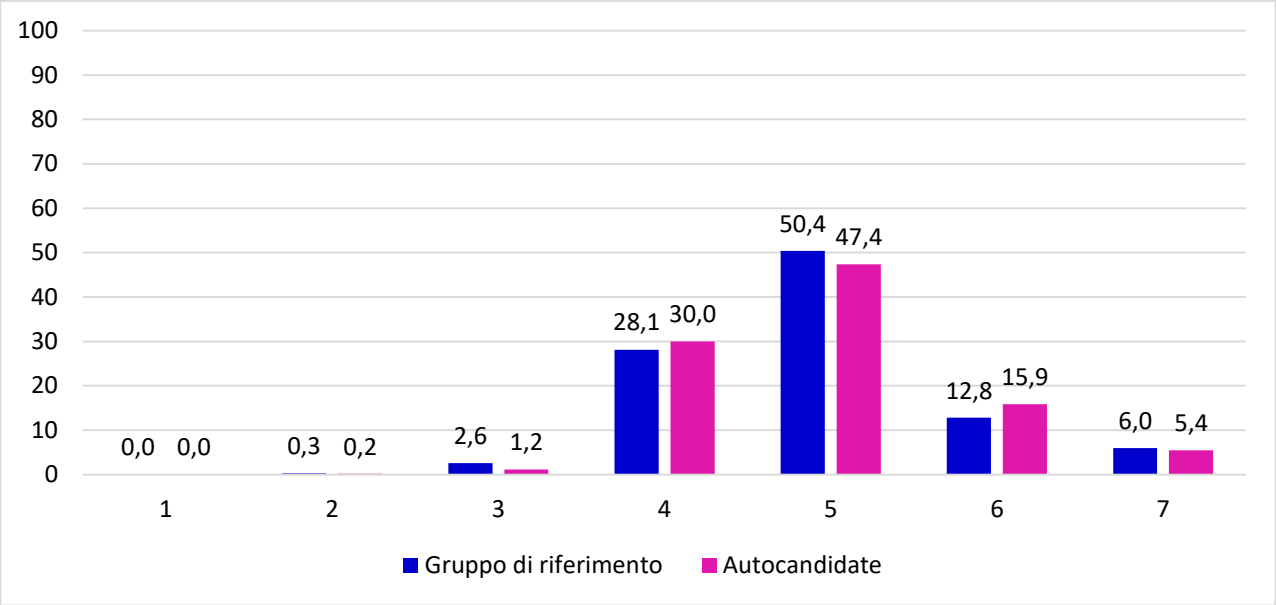

Figura 7.2 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Risultati di sviluppo e apprendimento*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come mostra la fig. 7.2, nel 50,4% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e nel 47,4% delle autocandidate, i NIV hanno riconosciuto la propria situazione come positiva, attribuendosi il livello 5, che descrive una situazione in cui i bambini, tra i diversi aspetti considerati, mostrano curiosità per la maggior parte delle attività proposte e vi partecipano; mostrano interesse e attenzione verso gli altri; sanno esprimere e gestire le proprie emozioni in maniera sufficientemente adeguata; sanno pianificare con sufficiente autonomia le azioni e gli strumenti necessari per realizzare un obiettivo.

Nel gruppo di riferimento, il 28,1% delle scuole dell'infanzia si è attribuito il livello 4, il 12,8% ha indicato il livello 6, soltanto il 6% si colloca sul livello 7, che descrive una situazione eccellente nei risultati di sviluppo e apprendimento, e ridotta è la percentuale di scuole che si colloca sul livello 3 (2,6%). Un andamento simile emerge anche nelle scuole autocandidate.

7.2.3 L'autovalutazione sui Risultati a distanza

L'ultima area della dimensione degli Esiti è denominata *Risultati a distanza* e fa riferimento alla capacità della scuola dell'infanzia di assicurare risultati a distanza nei percorsi di studio successivi o nell'inserimento nel mondo del lavoro. Per questa area non sono stati previsti dati restituiti a livello centrale, tuttavia le scuole dell'infanzia potevano comunque formulare un giudizio basandosi su dati propri. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola favorisce lo sviluppo globale dei bambini, delle competenze chiave, di cittadinanza e degli apprendimenti di base che saranno centrali per i successivi percorsi di studio, di lavoro e di vita. La scuola si raccorda con gli altri ordini scolastici per comprendere quanto è stata efficace nella promozione delle competenze e nella riduzione precoce delle disuguaglianze.

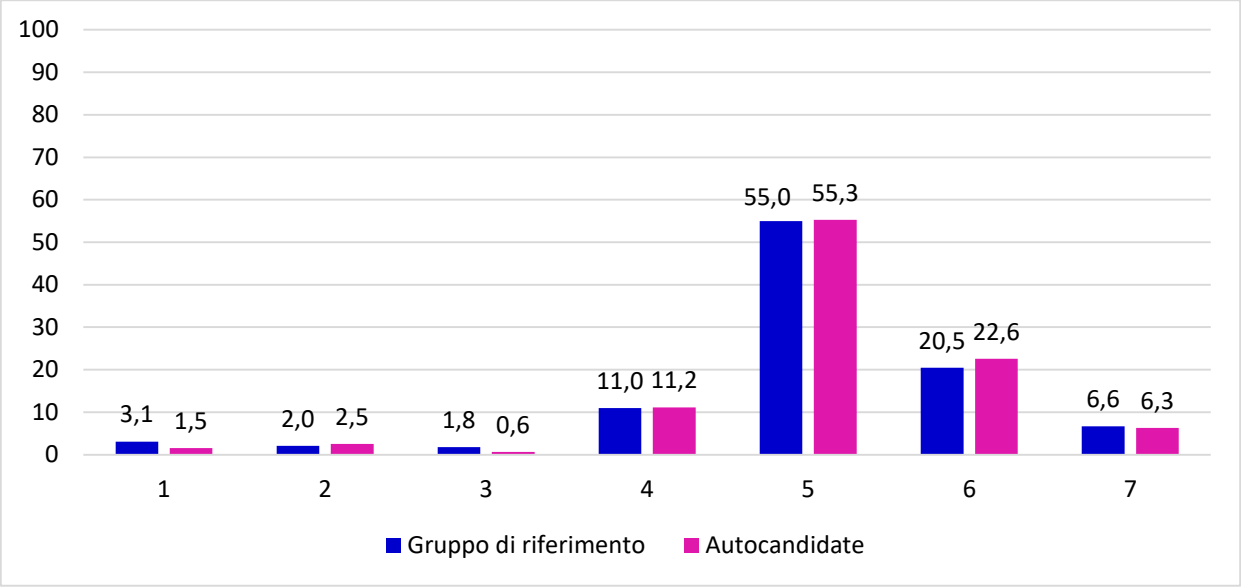

Figura 7.3 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Risultati a distanza*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Analogamente a quanto già emerso per le precedenti aree, anche per i *Risultati a distanza*, più della metà delle scuole dell'infanzia si attribuisce il livello 5, che descrive una situazione in cui i risultati dei bambini nel successivo percorso di studio (primaria) sono buoni: pochi bambini incontrano difficoltà di apprendimento e il numero di abbandoni nel percorso di studi successivo è molto basso (cfr. la fig. 7.3). La percentuale di scuole dell'infanzia che si sono attribuite il livello 6 è circa il 20-22%, mentre il 6-7% descrive una situazione eccellente utilizzando il livello 7. A collocarsi sul livello 4 è invece l'11% e residuali sono le percentuali di scuole che si collocano su livelli ancora più bassi. Sebbene contenuta, sono 4-5% le scuole dell'infanzia che in questa rubrica di valutazione utilizzano i livelli più bassi (1 o 2), valutando la propria situazione molto critica.

7.3 L'autovalutazione nelle aree delle *Pratiche didattiche ed educative*

La prima dimensione relativa ai processi fa riferimento alle *Pratiche didattiche ed educative*, alla capacità della scuola di definire le attività, i traguardi e gli obiettivi da raggiungere; di progettare la didattica e di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. È articolata in 4 aree, a loro volta suddivise in sotto-aree.

Il livello 5 della rubrica di valutazione è utilizzato più frequentemente nelle rubriche di valutazione relative alle aree *Inclusione e differenziazione*, in cui si collocano più della metà delle scuole dell'infanzia, sia del gruppo di riferimento (53,6%) sia autocandidate (52,0%), e *Curricolo, progettazione e valutazione* (rispettivamente 47,8% e 42,9%). Invece, si presentano più contenute le percentuali delle scuole dell'infanzia che si autovalutano utilizzando il livello 5 nelle rubriche di valutazione relative alle aree *Ambiente di apprendimento* e *Continuità*. Con riferimento a queste due aree, infatti, circa il 27% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e il 29,1% delle autocandidate si collocano sul livello 4, percentuali che si presentano più elevate se confrontate

con quelle riferite alle scuole che si sono posizionate sullo stesso livello nelle rubriche di valutazione delle aree *Curricolo, progettazione e valutazione* (rispettivamente 19,2% del gruppo di riferimento e 18,7% delle autocandidate) e *Inclusione e differenziazione* (16,4% e 17,0%). Dal confronto, sempre nelle aree *Ambiente di apprendimento* e *Continuità*, si presenta più elevata la percentuale di scuole che si sono collocate su un livello ancora più basso (il livello 3), che delinea qualche criticità in merito agli aspetti considerati.

7.3.1 L'autovalutazione sul Curricolo, progettazione e valutazione

La prima area è definita *Curricolo, progettazione e valutazione* e si propone di indagare la presenza del curricolo di istituto e la definizione di attività di ampliamento dell'offerta formativa, di modalità di progettazione educativo-didattica e di monitoraggio e valutazione. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, rileva interessi, esigenze, acquisizioni dei bambini utilizzando criteri e strumenti condivisi.

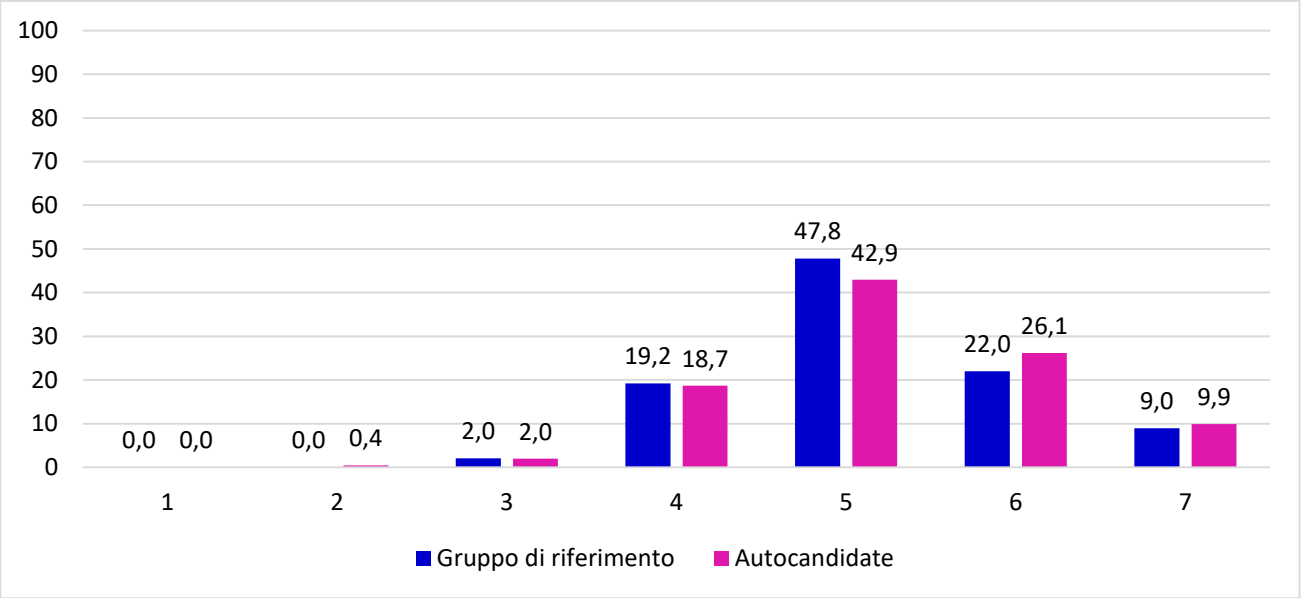

Figura 7.4 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Curricolo, progettazione e valutazione*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come mostra la fig. 7.4, così come per le rubriche di valutazione del RAV Infanzia afferenti alla dimensione degli Esiti, il livello della rubrica di valutazione dove più frequentemente si sono posizionate le scuole dell'infanzia è il 5, delineando una situazione positiva in cui la scuola, tra le varie attività, ha elaborato un proprio curricolo a partire dai documenti ministeriali di riferimento, curandone l'adattamento con la realtà del territorio. Inoltre, le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono coerenti con il progetto formativo della scuola dell'infanzia, la progettazione educativa viene effettuata periodicamente, e i criteri per la rilevazione dei progressi e delle acquisizioni dei bambini vengono esplicitati. Con percentuali prossime al 20% i NIV del gruppo di

riferimento attribuiscono alla propria scuola dell'infanzia il livello 4, mentre superiori al 30% sono le scuole che si collocano nei livelli 6 e 7, con un'incidenza superiore delle scuole autocandidate di 9 punti percentuali. Molto ridotta (pari al 2,0%) è la percentuale delle scuole dell'infanzia che si valutano utilizzando livelli inferiori a 4.

7.3.2 L'autovalutazione su Ambiente di apprendimento

La seconda area di processo è definita *Ambiente di apprendimento* e fa riferimento alla capacità della scuola dell'infanzia di creare un ambiente educativo e di apprendimento in grado di promuovere lo sviluppo dei bambini sul piano affettivo, sociale, cognitivo e ludico. Per questa area del RAV Infanzia è stato previsto il seguente criterio di qualità:

> la scuola offre un ambiente educativo che valorizza le competenze cognitive e socio-relazionali dei bambini anche in vista della promozione di attitudini di cooperazione e solidarietà, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali della vita scolastica.

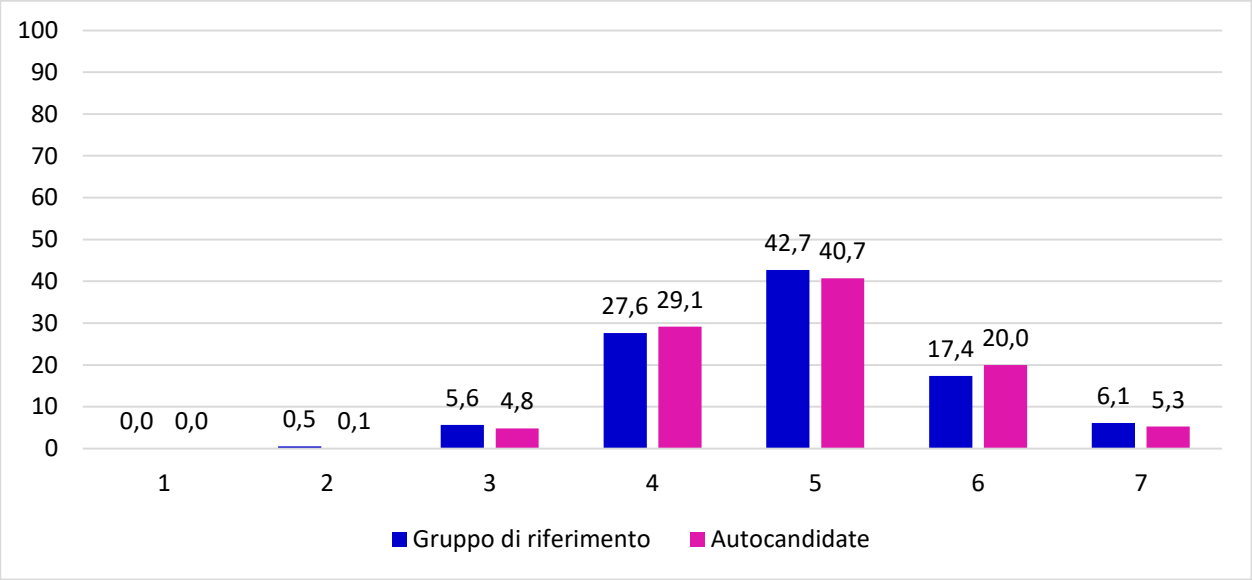

Figura 7.5 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Ambiente di apprendimento*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come mostra la fig. 7.5, il livello 5 della rubrica di valutazione è quello più utilizzato dalle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (42,7%) e autocandidate (40,7%), e delinea una situazione positiva in cui l'organizzazione degli spazi e dei tempi risponde alle esigenze educative e di apprendimento degli alunni. Tra i diversi aspetti considerati, al livello 5 è ancorata una situazione in cui spazi esterni e interni per le attività ludiche e di apprendimento sono usati da un buon numero di sezioni e la scuola dell'infanzia incentiva l'utilizzo di modalità didattiche innovative.

Si osserva che una percentuale di scuole dell'infanzia non trascurabile, pari al 27,6% delle scuole del gruppo di riferimento e al 29,1% delle autocandidate, si attribuisce il livello 4. Considerando le scuole del gruppo di riferimento, il 17,4% si posiziona sul livello 6 e il 6,1% sul

livello più elevato; mentre, sono circa il 6% le scuole che si autovalutano su livelli inferiori al 4. Si riscontra un andamento simile nelle scuole dell'infanzia autocandidate.

7.3.3 L'autovalutazione su Inclusione e differenziazione

Segue l'area *Inclusione e differenziazione,* riferita alle strategie che la scuola dell'infanzia adotta per promuovere i processi di inclusione e il rispetto delle diversità, nonché azioni finalizzate alla riduzione delle disuguaglianze e all'adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun bambino. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola cura l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun alunno attraverso percorsi diversificati. La scuola svolge un'azione di sensibilizzazione dei bambini alle differenze culturali tramite l'organizzazione ambientale, la scelta dei materiali, specifiche attività e attraverso il coinvolgimento dei genitori.

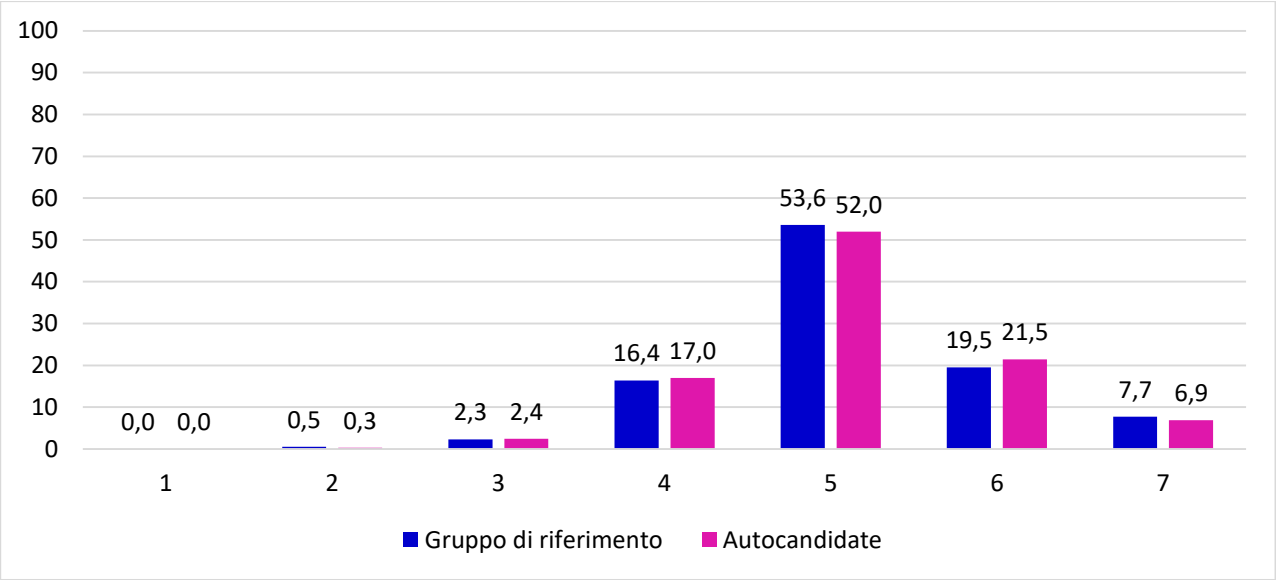

Figura 7.6 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Inclusione e differenziazione*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Più della metà delle scuole dell'infanzia si attribuisce il livello 5, che descrive una situazione in cui le attività quotidiane e le esperienze educative tengono conto delle esigenze dei singoli bambini e del gruppo nel suo complesso. Tra i diversi aspetti considerati, è prevista la messa a punto di strategie *ad hoc* per facilitare l'integrazione nella vita scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali, curando in particolare la loro interazione con i compagni e la loro partecipazione alla vita scolastica. Inoltre, circa il 20% delle scuole dell'infanzia si posiziona sul livello 6, mentre circa il 7-8% valuta eccellente la situazione della scuola scegliendo il livello 7. Infine, il 16-17% si attribuisce il livello 4 e più contenute sono le percentuali di scuole che si collocano sui livelli più bassi.

7.3.4 *L'autovalutazione su Continuità*

L'ultima area della dimensione delle *pratiche didattiche ed educative* è denominata *Continuità* ed è relativa ad attività finalizzate a garantire la continuità dei percorsi scolastici. La rubrica di valutazione prevede il seguente criterio di qualità:

la scuola garantisce la continuità del percorso scolastico e ne cura le transizioni.

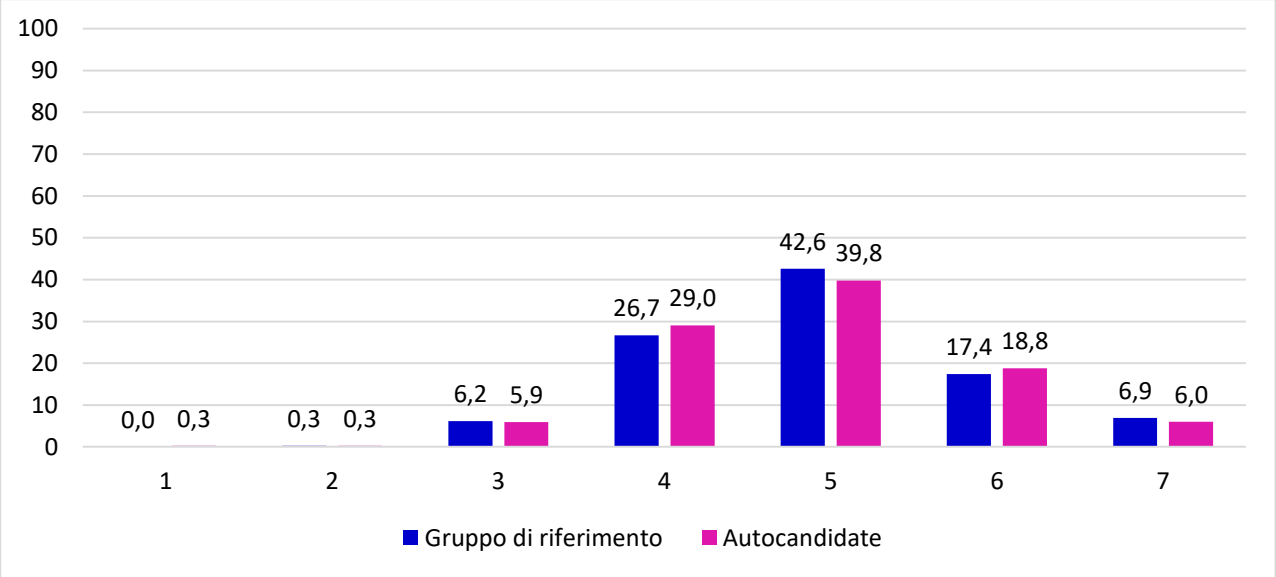

Figura 7.7 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Continuità*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Anche in questa area si conferma il livello 5 della rubrica di valutazione come il più utilizzato. La percentuale di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che valuta come positiva la propria situazione collocandosi al livello 5 è pari al 42,6% nelle scuole del gruppo di riferimento e al 39,8% nelle autocandidate (cfr. la fig. 7.7). In questo livello, l'accoglienza iniziale dei bambini provenienti dal nido o dall'ambiente familiare è particolarmente curata, con attività di continuità che prevedono finalità chiare. Nelle scuole del gruppo di riferimento, il 17,4% si posiziona sul livello successivo (il livello 6) e circa il 7% sul livello più elevato, delineando una situazione eccellente in cui l'accoglienza iniziale dei bambini è progettata in maniera accurata; mentre il 27% circa si posiziona sul livello 4 e sono molto ridotte le scuole ai livelli inferiori. Lo stesso andamento si riscontra nelle scuole autocandidate.

7.4 L'autovalutazione nelle aree delle *Pratiche gestionali e organizzative*

La seconda sotto-dimensione dei Processi è relativa alle *Pratiche gestionali e organizzative* ed è articolata in 3 aree: *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*, *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*, *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

Se si considerano i livelli più elevati della rubrica di valutazione (6 e 7), non emergono differenze tra le tre aree, mentre si nota una tendenza delle scuole autocandidate ad autovalutarsi più positivamente di quelle del gruppo di riferimento. Il livello 5 si conferma come quello utilizzato più frequentemente soprattutto nella rubrica di valutazione dell'area *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*. Inoltre, cattura l'attenzione la percentuale di scuole dell'infanzia collocate sul livello 3 della rubrica di valutazione dell'area *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

7.4.1 L'autovalutazione su Orientamento strategico e organizzazione della scuola

La prima area è denominata *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* e fa riferimento alla capacità della scuola di identificare la propria missione, definire i propri valori e la visione di sviluppo della scuola, con attenzione alla gestione delle risorse economiche. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.

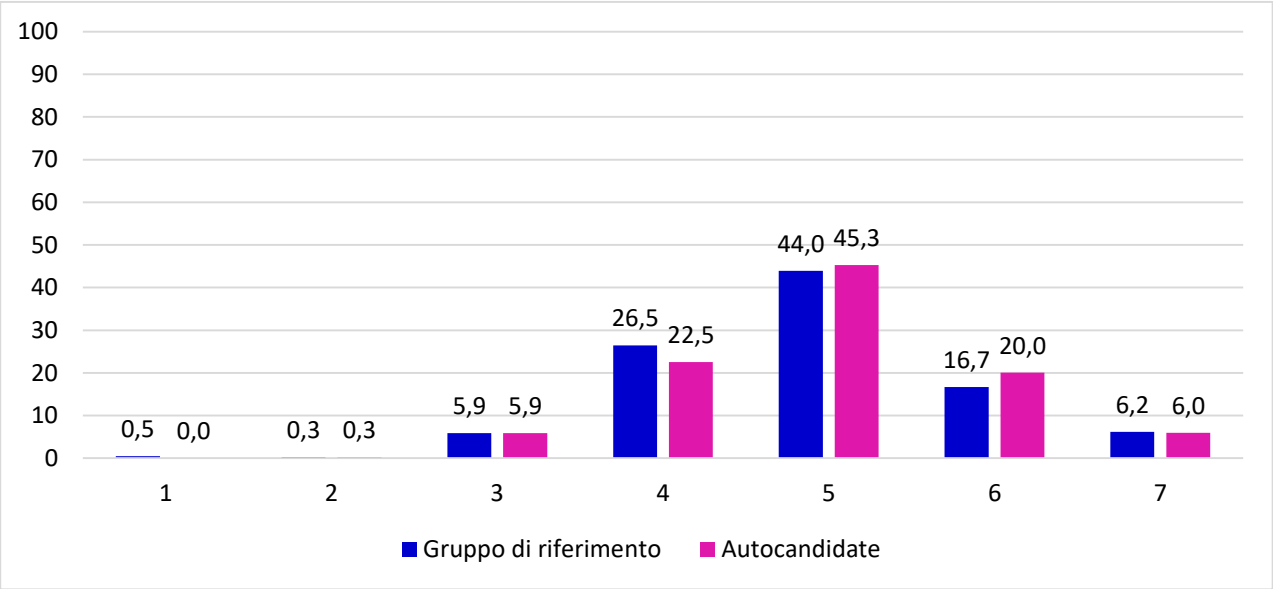

Figura 7.8 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Il livello 5 della rubrica di valutazione è quello più utilizzato (44-45%) e descrive una situazione positiva in cui la scuola dell'infanzia ha definito la propria missione e le priorità da raggiungere, condividendole con la comunità scolastica, con le famiglie e il territorio. Inoltre, tra i diversi aspetti considerati, la scuola utilizza forme di controllo strategico o di monitoraggio delle azioni messe in atto.

Guardando alle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, il 16,7% sceglie il livello 6 e il 6,2% il livello 7, giudicando eccellente la propria situazione; mentre non è trascurabile la

percentuale di scuole che si valuta con livello 4 (26,5%). Nelle scuole autocandidate, si nota una tendenza a valutarsi più positivamente, mentre emerge una tendenza simile e piuttosto contenuta nei livelli 3 e inferiori.

7.4.2 L'autovalutazione su Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

La seconda area relativa alle pratiche gestionali e organizzative è stata denominata *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane* e ha come oggetto di valutazione la capacità della scuola di valorizzare le competenze del personale investendo nella formazione. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione.

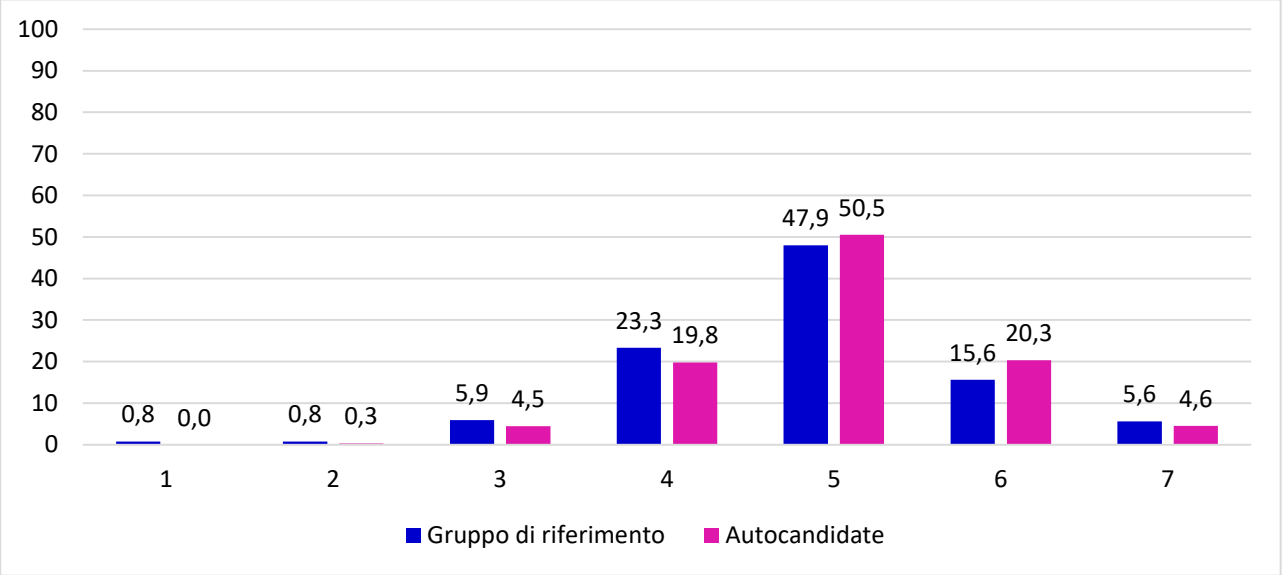

Figura 7.9 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

In questa area circa la metà delle scuole dell'infanzia si è attribuita il livello 5, valutando positivamente la situazione della scuola dell'infanzia in quanto realizza iniziative di formazione per i docenti, valorizza il personale mediante l'assegnazione di incarichi e promuove lo scambio e il confronto tra docenti.

Guardando alle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, il 15,6% delle scuole sceglie il livello 6 e il 5,6% si posiziona sul livello più elevato, mentre il 23,3% si attribuisce il livello 4 e residuali sono le percentuali nei livelli più bassi.

Rispetto alle scuole del gruppo di riferimento, quelle autocandidate sembrano autovalutarsi più positivamente, mostrando un'incidenza superiore nei livelli 5 e 6 e inferiore nei livelli 3 e 4.

7.4.3 L'autovalutazione su Integrazione con il territorio e rapporti on le famiglie

L'ultima area del RAV Infanzia è denominata *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie* e consente alle scuole dell'infanzia di valutare la capacità di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente:

> la scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.

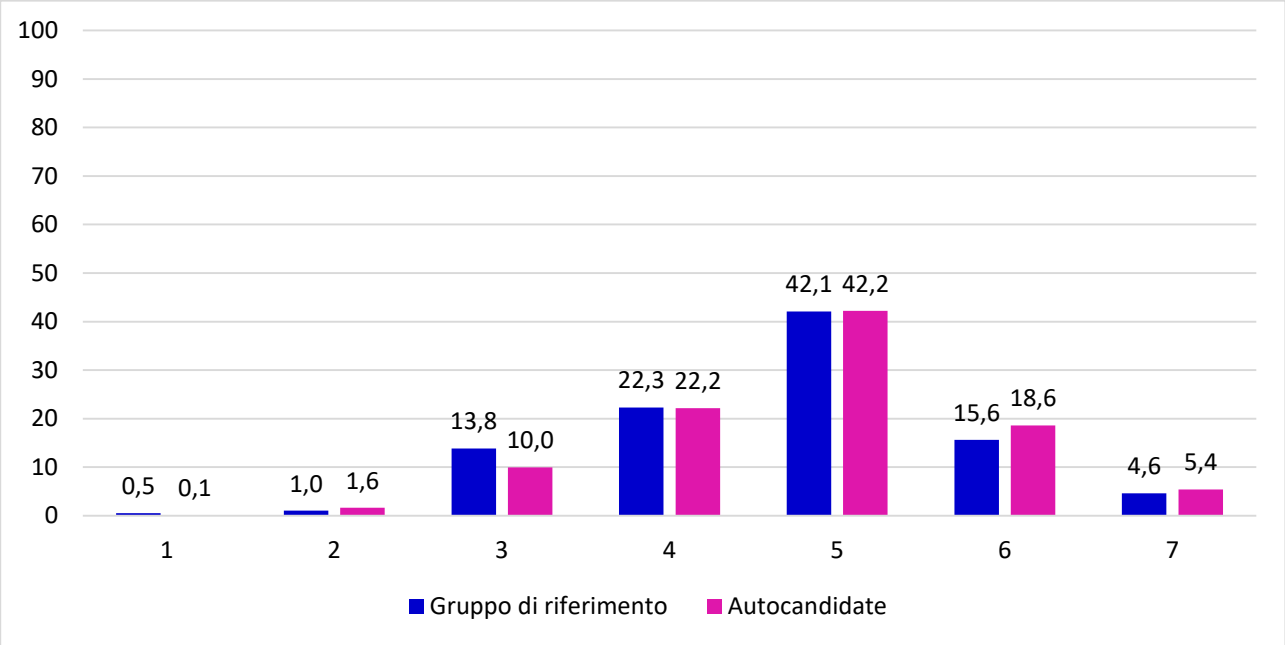

Figura 7.10 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia nei livelli della rubrica di valutazione relativa all'area *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Il livello 5 si conferma come il più utilizzato della rubrica di valutazione, con il 42,1% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate che valutano positivamente la situazione della scuola.

Delle scuole del gruppo di riferimento, il 15,6% si attribuisce il livello 6, mentre il 4,6% valuta eccellente (livello 7) la capacità di svolgere attività di integrazione con il territorio e di favorire il coinvolgimento delle famiglie; per contro, il 22,3% si attribuisce il livello 4 riconoscendo qualche criticità nella situazione della scuola dell'infanzia, in base agli aspetti oggetto di valutazione, mentre il 13,8% delle scuole dell'infanzia si colloca sul livello 3 e residuali sono i casi nei livelli inferiori.

Rispetto alle scuole del gruppo di riferimento, quelle autocandidate sembrano autovalutarsi più positivamente, mostrando un'incidenza superiore nei livelli 6 e 7 e inferiore nel livello 3.

7.5 Come le scuole dell'infanzia hanno utilizzato le rubriche di valutazione

Per concludere questo capitolo dedicato alle rubriche di valutazione del RAV Infanzia, si presentano nelle pagine che seguono i risultati di un approfondimento finalizzato ad osservare il modo in cui le scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione hanno utilizzato le rubriche di valutazione.

L'utilizzo delle rubriche di valutazione nel processo autovalutativo è già stato oggetto di attenzione in uno studio condotto da INVALSI (2016c) sui dati del RAV per le Istituzioni Scolastiche a.s. 2014/2015, che ha coinvolto tutte le scuole italiane di primo e secondo ciclo.

Come si vedrà, confrontando i risultati dei due studi, si osservano delle analogie nell'uso delle rubriche di valutazione tra le scuole italiane del primo e del secondo ciclo e le scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione.

Soltanto 4 livelli delle rubriche di valutazione presentano una descrizione analitica e si tratta dei livelli 1 (situazione "Molto critica"), 3 ("Con qualche criticità"), 5 ("Positiva"), 7 ("Eccellente"); per i livelli 2, 4 e 6, invece, non è prevista alcuna descrizione.

Come mostra la tab. 7.2, per valutare se la presenza di una descrizione analitica abbia incentivato le scuole dell'infanzia ad un utilizzo più frequente dei livelli descritti, è stata esaminata la distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia sui due tipi di livelli (descritti e non descritti).

Tabella 7.2 - Percentuali di scuole dell'infanzia che utilizzano i livelli descritti e i livelli non descritti delle rubriche di valutazione del RAV Infanzia, per tipo di partecipazione

Aree	Gruppo di appartenenza			
	Gruppo di riferimento		Autocandidate	
	Uso di livelli descritti (1,3,5,7)	Uso di livelli non descritti (2,4,6)	Uso di livelli descritti (1,3,5,7)	Uso di livelli non descritti (2,4,6)
Esiti				
Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio	65,8	34,2	59,3	40,7
Risultati di sviluppo e apprendimento	58,8	41,2	54,0	46,0
Risultati a distanza	66,5	33,5	63,7	36,3
Processi - Pratiche educative e didattiche				
Curricolo, progettazione e valutazione	58,8	41,2	54,8	45,2
Ambiente di apprendimento	54,5	45,5	50,8	49,2
Inclusione e differenziazione	63,6	36,4	61,3	38,7
Continuità	55,6	44,4	51,9	48,1
Processi - Pratiche gestionali e organizzative				
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	56,6	43,4	57,2	42,8
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	60,3	39,7	59,6	40,4
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	61,0	39,0	57,6	42,4

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

In linea generale, osservando la distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate sui livelli delle rubriche del RAV Infanzia, si presentano più elevate le percentuali di utilizzo dei livelli descritti, con differenze che appaiono più accentuate per alcune rubriche di valutazione. Occorre ricordare, a tal proposito, che la rubrica di valutazione prevede un numero più elevato di livelli descritti (4 livelli descritti e 3 non descritti), il che potrebbe giustificare un più frequente utilizzo dei livelli che prevedono descrizioni analitiche.

Ciononostante, emerge un utilizzo frequente anche dei livelli non descritti, con percentuali che non si presentano mai inferiori al 30% in tutte le rubriche di valutazione, sia per le scuole del gruppo di riferimento, sia per le autocandidate. Queste ultime mostrano una tendenza all'utilizzo dei livelli non descritti di poco superiore rispetto alle scuole del gruppo di riferimento. Si tratta di un primo segnale che consente di ipotizzare che la scelta del livello più adeguato a descrivere la situazione della scuola dell'infanzia non sembrerebbe essere stata vissuta tanto come un adempimento, quanto come il risultato di un processo autentico di riflessione.

Più nel dettaglio, partendo dall'analisi delle aree degli Esiti, si osserva che il 66,5% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento ha utilizzato i livelli descritti nella rubrica di valutazione dei *Risultati a distanza* (percentuale che si presenta come la più elevata insieme a quella per i *Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio*). Anche tra le scuole dell'infanzia autocandidate, rispetto alla rubrica di valutazione dei *Risultati a distanza,* si nota la percentuale più elevata di utilizzo dei livelli descritti, pari a 63,7%.

Rispetto all'area *Risultati a distanza*, non sono attualmente disponibili dati forniti a livello centrale, dunque le scuole dell'infanzia non hanno avuto a disposizione descrittori per valutare la propria situazione. L'assenza in questa area di riferimenti per l'autovalutazione potrebbe giustificare un più frequente utilizzo dei livelli in cui sono presenti dei riferimenti analitici, che rappresentano delle ancore per l'autovalutazione.

Questa evidenza trova riscontro anche nei risultati dello studio sopra citato, che ha coinvolto nella compilazione del RAV le scuole del primo e del secondo ciclo nell'a.s. 2014/2015. Tale ricerca (INVALSI, 2016c) ha messo in luce che tra le aree della dimensione degli Esiti, l'area delle *Competenze chiave e di cittadinanza*, che non dispone di dati forniti a livello centrale come per l'area dei *Risultati a distanza* del RAV Infanzia, si presenta come quella con un più frequente utilizzo dei livelli descritti. Tale assonanza di risultati potrebbe avocare alle rubriche di valutazione anche una funzione suppletiva dei descrittori, nelle aree dove non vi sono dati forniti a livello centrale.

Passando alla dimensione delle *Pratiche educative e didattiche*, la rubrica di valutazione dell'area *Inclusione e differenziazione* mostra la percentuale più elevata di utilizzo dei livelli descritti da parte delle scuole dell'infanzia, sia del gruppo di riferimento (63,6%), sia autocandidate (61,3%).

È interessante osservare che un maggiore utilizzo dei livelli descritti nella rubrica di valutazione dell'area *inclusione e differenziazione* è stato riscontrato anche tra le scuole del primo e del secondo ciclo, in base a quanto emerso dallo studio già menzionato (INVALSI, 2016c). Si tratta di una evidenza che potrebbe essere riconducibile ad un piano strettamente metodologico e relativo al livello di generalità delle descrizioni analitiche così come sono state formulate, che consentirebbero alle scuole di ancorare più facilmente la propria situazione a quella descritta.

Differenze meno accentuate nell'utilizzo dei due tipi di livelli si rintracciano, invece, tra le rubriche di valutazione delle aree delle *Pratiche gestionali e organizzative*, e anche in questo caso

si evidenzia una analogia con lo studio che ha coinvolto le scuole del primo e del secondo ciclo (INVALSI, 2016c).

Una ulteriore conferma del lavoro di riflessione che sembra aver animato il percorso di autovalutazione delle scuole dell'infanzia è data dall'analisi del *response set*[61], per il quale è stato stimato il numero di scuole dell'infanzia che hanno fornito nelle 10 rubriche di valutazione lo stesso livello.

Tabella 7.3 - *Response set* sulle rubriche di valutazione – Percentuale di scuole dell'infanzia che utilizzano lo stesso livello in tutte rubriche di valutazione

Livelli nelle Rubriche di valutazione	Gruppo di appartenenza			
	Gruppo di riferimento		Autocandidate	
	Numero di scuole	(val.%)	Numero di scuole	(val.%)
1	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0
4	0	0,0	1	0,1
5	12	2,9	33	2,5
6	3	0,7	9	0,7
7	1	0,2	3	0,2
Totale	16	3,8	46	3,5

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Tale valore risulta essere molto contenuto: soltanto poco più del 3% circa delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e delle autocandidate ha utilizzato lo stesso livello per tutte le rubriche di valutazione (cfr. la tab. 7.3).

Tra le scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione era già stata rilevata l'assenza di *response set* nell'utilizzo delle rubriche di valutazione del RAV (INVALSI, 2016c), un comportamento che emerge anche tra le scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione RAV Infanzia e che offre un elemento in più per ipotizzare che il percorso di autovalutazione sia stato caratterizzato da un utilizzo consapevole delle rubriche di valutazione.

[61] Con riferimento alle rubriche di valutazione, in questa sede per *response set* si intende la tendenza ad utilizzare lo stesso livello in tutte le rubriche di valutazione del RAV Infanzia.

8 Prospettive di miglioramento: priorità e obiettivi di processo nella scuola dell'infanzia[62]

Il capitolo 8 si snoda attraverso due filoni: da un lato, ciò che i Nuclei interni di valutazione (NIV) hanno ritenuto essere priorità e obiettivi di processo da perseguire al termine dell'autovalutazione per avviare il processo di miglioramento; dall'altro lato, cosa ritiene prioritario il Dirigente scolastico/Coordinatore per il futuro. Il confronto tra le due sezioni consente un accostamento tra i pareri dei NIV e della direzione scolastica. Dal punto di vista operativo, alle scuole dell'infanzia è stato chiesto di individuare al massimo due priorità scelte nella dimensione degli Esiti, dunque di concentrarsi su una o al massimo due aree degli Esiti. Individuate le priorità e definiti i traguardi ad esse collegati, le scuole dell'infanzia pianificano le azioni concrete attraverso la definizione degli obiettivi di processo che ritengono possano concorrere al perseguimento delle priorità scelte. Anche in questo caso, il numero massimo è di due obiettivi di processo per area, mentre per la scelta del numero di aree dei processi le scuole non hanno vincolo, in virtù della funzione che essi hanno per il raggiungimento delle priorità.

Hanno compilato la sezione delle priorità con almeno una priorità 385 scuole del gruppo di riferimento su 416, pari al 92,5%, e 1.088 scuole autocandidate su 1.316, ovvero l'82,7%. Percentuali molti simili si osservano nella compilazione degli obiettivi di processo: delle 416 scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, 384 hanno compilato la sezione con almeno un obiettivo di processo (92,3%), mentre fra le 1.316 autocandidate le attive in questa sezione sono 1.088, pari all'82,7%.

8.1 Le Priorità scelte dalle scuole dell'infanzia

Di seguito si presentano i dati di sintesi sulla quinta sezione del RAV Infanzia, inerente le priorità di esito nelle tre aree specifiche del *Benessere dei bambini,* dello *Sviluppo e apprendimento* e dei *Risultati a distanza*. Si illustrano i dati sulla compilazione della sezione, tenendo distinte le scuole del gruppo di riferimento dalle scuole autocandidate e si approfondisce l'analisi tenendo conto anche del tipo di ordinamento (scuole dell'infanzia mono-ordinamentali, con nido e pluri-ordinamentali).

8.1.1 Quante scuole si assegnano priorità e in quali aree degli Esiti?

La fig. 8.1 mostra la percentuale di scuole dell'infanzia che hanno popolato la sezione con almeno una priorità di esito, fino a un massimo di due, e la percentuale di scuole dell'infanzia che non hanno compilato la sezione. Nella fig. 8.1 si propone la suddivisione delle scuole per gruppo: il primo è dedicato alle scuole del gruppo di riferimento, il secondo alle scuole autocandidate.

Va sottolineato che le scuole non potevano popolare più di due aree degli Esiti per il vincolo a esse imposto sulla piattaforma RAV Infanzia.

[62] Il capitolo 8 è da attribuirsi a Paola Bianco (par. 8.1) e Francesca Scrocca (par. 8.2).

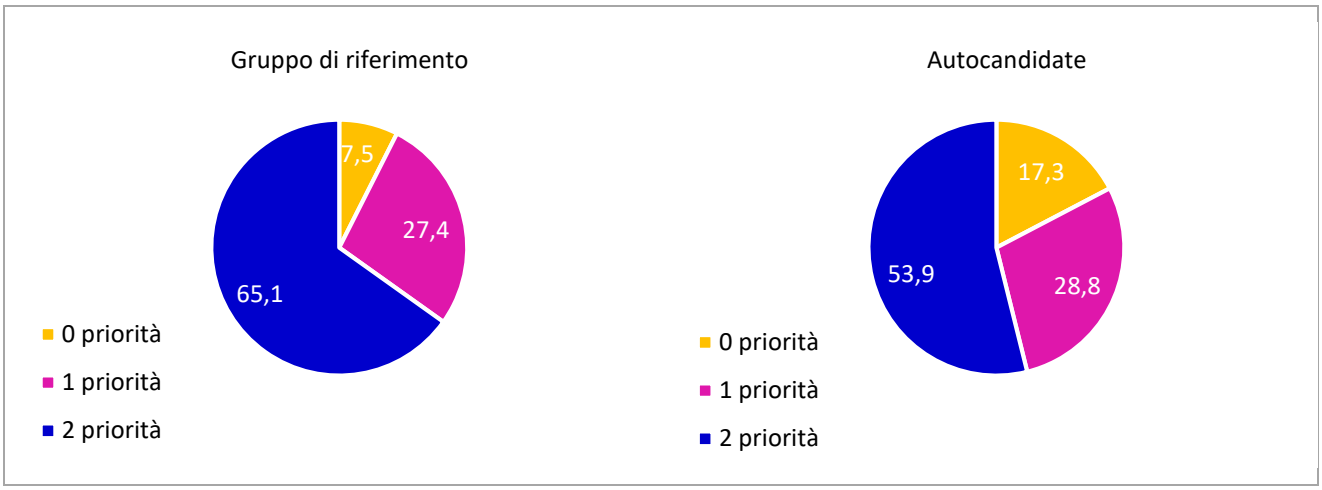

Figura 8.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia per numero di priorità espresse in tutte le aree degli Esiti, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Considerata la dimensione degli Esiti, il 27,4% sceglie di assegnarsi una sola priorità, concentrandosi quindi su un'unica area, mentre il 65,1% ne individua fino a due, concentrandosi su una o due aree. Il 7,5% delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento non hanno inserito alcuna priorità nelle aree degli Esiti. Situazione analoga per le scuole dell'infanzia autocandidate, che differiscono, tuttavia, per la percentuale di mancata compilazione della sezione Esiti (17,3%) di 10 punti percentuali.

Nella fig. 8.2 si riporta la distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia, per tipo di partecipazione alla sperimentazione, per priorità individuate in ciascuna delle aree degli Esiti.

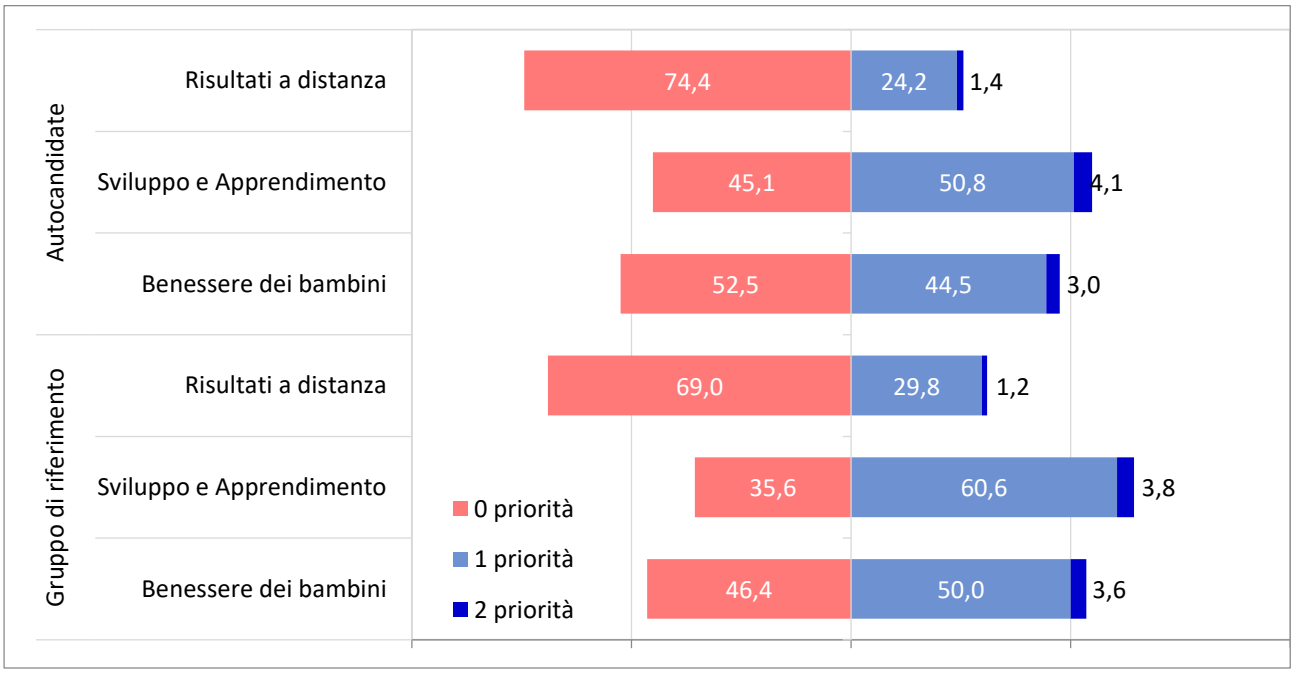

Figura 8.2 - Distribuzione percentuale delle scuole dell'infanzia per priorità espresse nelle aree degli Esiti, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Si osserva che sono percentualmente di più le scuole che in entrambi i gruppi (di riferimento e autocandidate) scelgono di non darsi priorità nei *Risultati a distanza* e di puntare sull'area *Sviluppo e apprendimento,* individuando principalmente una sola priorità in quest'area.

L'area dei *Risultati a distanza* sembrerebbe essere quella che raccoglie meno priorità anche in considerazione della difficoltà delle scuole a interpretarla, come già segnalato nella Consultazione Nazionale 2016 (INVALSI, 2016b). Le scuole del gruppo di riferimento scelgono una priorità di *Sviluppo e apprendimento* nel 60,6% dei casi, mentre questa percentuale scende tra le scuole autocandidate (50,8%). Mentre, nell'area del *Benessere dei bambini* si osserva un andamento opposto tra scuole del gruppo di riferimento e autocandidate: la metà delle prime, sceglie di darsi una priorità in quest'area, mentre tra le autocandidate tale percentuale è minoritaria rispetto alle scuole che non si assegnano alcuna priorità. Trascurabile è la percentuale di scuole che sceglie di attribuirsi due priorità in ciascuna area degli esiti. In particolare, le scuole del gruppo di riferimento seguono le indicazioni suggerite nella Guida all'autovalutazione RAV Infanzia (INVALSI, 2016a), scegliendo di assegnarsi, principalmente, una sola priorità di esito per area. Situazione non dissimile si rileva nella scelta delle aree degli Esiti e del numero di priorità fatta dalle scuole autocandidate.

Nella sperimentazione del RAV Infanzia, uno degli obiettivi è verificare se le scuole mono-ordinamentali presentano comportamenti differenti rispetto a quelle con più ordinamenti. Le scuole sono state aggregate nei seguenti tre gruppi: 280 scuole mono-ordinamentali, con soltanto la scuola dell'infanzia al proprio interno; 146 scuole dell'infanzia con nido e 1.206 scuole pluri-ordinamentali che al proprio interno possono ospitare nido, infanzia, primaria e secondaria di primo o secondo grado.[63]

Nella fig. 8.3 si fornisce la percentuale di tutte scuole dell'infanzia suddivise per tipo di ordinamento che hanno popolato la sezione *Esiti* con almeno una priorità, fino a un massimo di due, e la percentuale di scuole dell'infanzia che non hanno compilato la sezione.

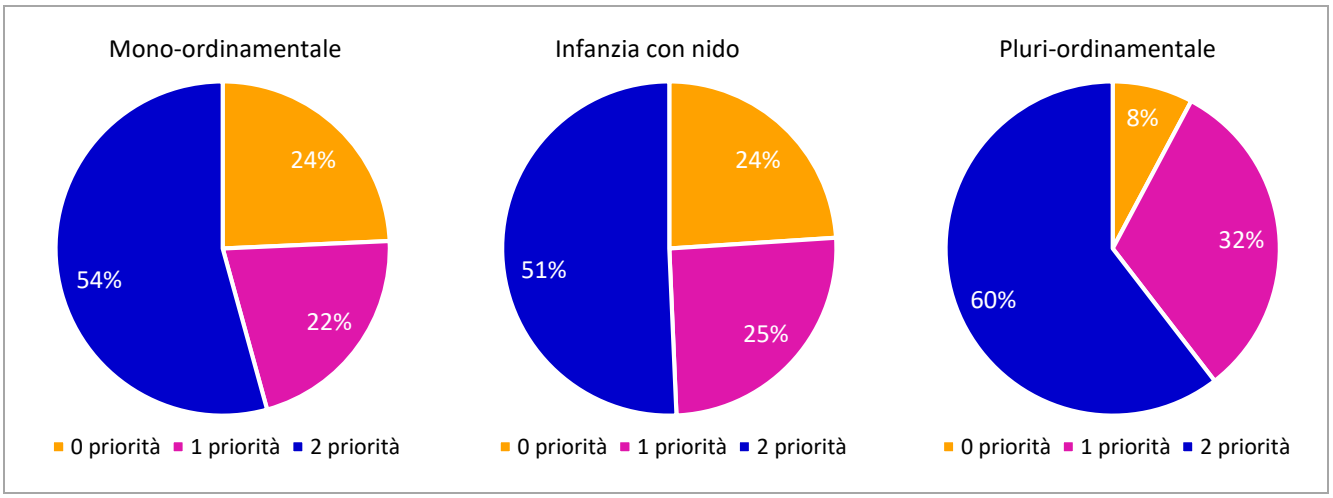

Figura 8.3 - Percentuale di scuole dell'infanzia per numero di priorità espresse in tutte le aree degli Esiti per tipo di ordinamento
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

[63] Occorre considerare che la divisione ordinamentale è subentrata a campione già estratto, pertanto nel gruppo di riferimento tale articolazione non è rappresentativa.

Tutti i tipi di scuole preferiscono attribuirsi 2 priorità, ma in quelle mono-ordinamentali è maggiore la percentuale che non si assegna alcuna priorità (24,3%). Quest'ultimo dato potrebbe essere collegato alla piccola dimensione che in genere hanno le scuole mono-ordinamentali. Nelle scuole dell'infanzia con nido si osserva un andamento simile alle scuole mono-ordinamentali. Le scuole pluri-ordinamentali, invece, sono quelle dove è maggiore la propensione a scegliere due priorità (60,4%) e minore quella di non sceglierne alcuna (7,8%).

Per approfondire, è stata considerata anche la loro distribuzione secondo la scelta di priorità nelle tre aree degli Esiti (cfr. la fig. 8.4).

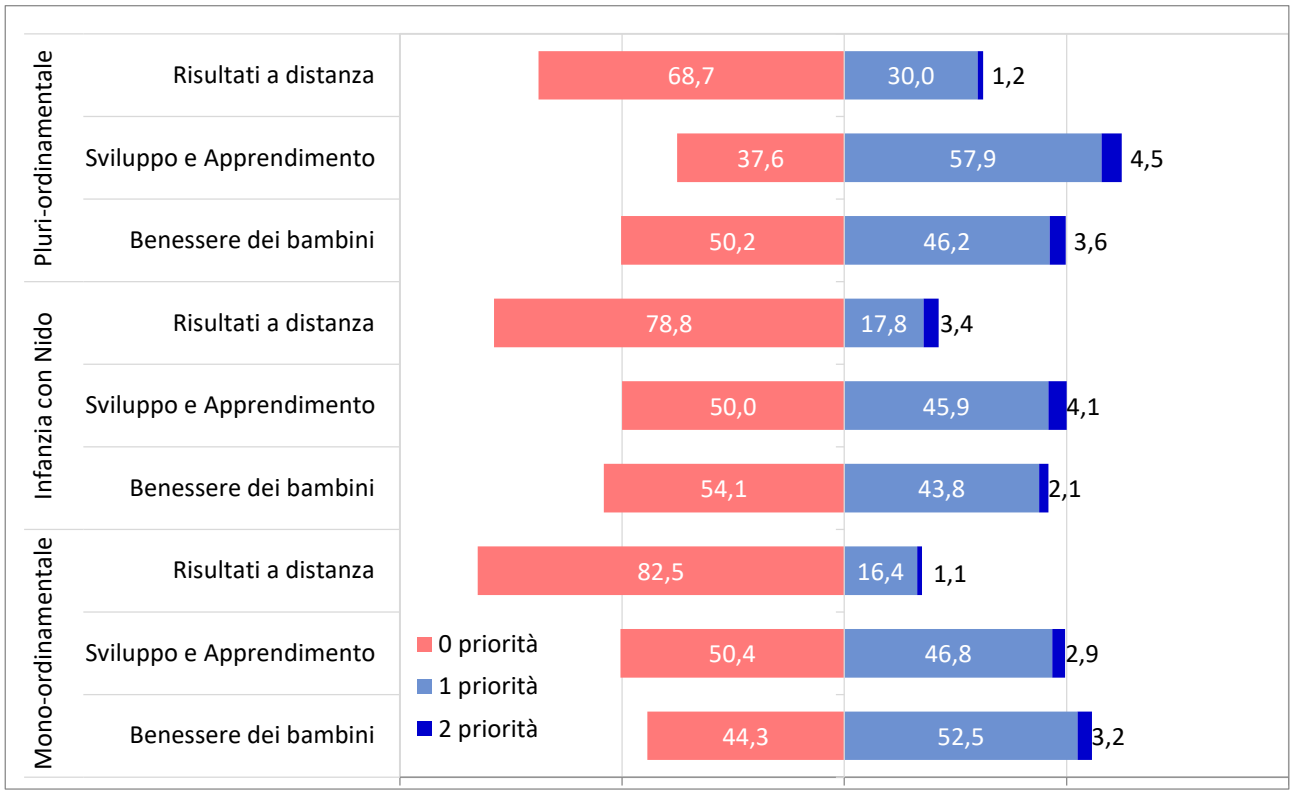

Figura 8.4 - Distribuzione percentuale delle scuole sperimentali per numero di priorità espresse nelle aree degli Esiti, per tipo di ordinamento
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Dall'analisi emerge che sono principalmente le scuole mono-ordinamentali (82,5%) a non scegliere priorità nell'area dei *Risultati a distanza*, quasi che questo tipo di scuola fatichi a monitorare gli esiti dei bambini nei successivi gradi scolastici, forse anche per effetto della difficoltà a condurre questo tipo di operazione, dovendo stabilire contatti con le diverse scuole primarie, che accolgono una coorte al termine del triennio di infanzia. Le scuole mono-ordinamentali sono anche le scuole dell'infanzia che si concentrano prioritariamente sull'area del *Benessere dei bambini* (il 52,5% sceglie una priorità in quest'area). Le scuole pluri-ordinamentali si concentrano maggiormente nell'area *Sviluppo e apprendimento* (57,9%), mentre in generale, le scuole dell'infanzia con nido sono quelle che si danno meno priorità. Forse faticano più di altre a identificarne almeno una e questo aspetto potrebbe necessitare di un'attenzione per questo tipo di scuola dell'infanzia, con azioni mirate di formazione per aiutarle nel passaggio dall'autovalutazione all'identificazione delle priorità di esito più adeguate per la propria realtà.

8.2 Gli obiettivi di processo

Nei paragrafi che seguono, si presentano i dati riguardanti la compilazione degli obiettivi di processo nella quinta sezione del RAV da parte del NIV. Si sottolinea che gli *obiettivi di processo* costituiscono la traduzione operativa delle attività su cui la scuola intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche e i relativi traguardi. Per questo è importante che le scuole dell'infanzia definiscano gli obiettivi di processo in almeno un'area dei *Processi* sulla quale dirigere le energie per il miglioramento, mostrando quindi di voler tradurre l'autovalutazione in azioni concrete.

Le scuole potevano scegliere tra le sette aree processuali del RAV Infanzia: quattro nella dimensione delle *Pratiche educative e didattiche* e tre nelle *Pratiche gestionali e organizzative*, come presentato di seguito.

I risultati riguardano la distribuzione delle scuole dell'infanzia per numero di obiettivi di processo scelti e, più nello specifico, per area degli obiettivi di processo. Si illustrano i dati sulla compilazione della sezione, tenendo distinte le scuole del gruppo di riferimento dalle scuole autocandidate e si approfondisce l'analisi tenendo conto anche del tipo di ordinamento.

8.2.1 Quante scuole si assegnano obiettivi e in quali aree dei Processi?

Nella fig. 8.5 si osserva la percentuale di scuole dell'infanzia per numero di obiettivi di processo indicati, distinguendo tra gruppo di riferimento e autocandidate. Le scuole potevano scegliere al massimo due obiettivi di processo per area di processo per un massimo di 14 obiettivi di processo possibili.

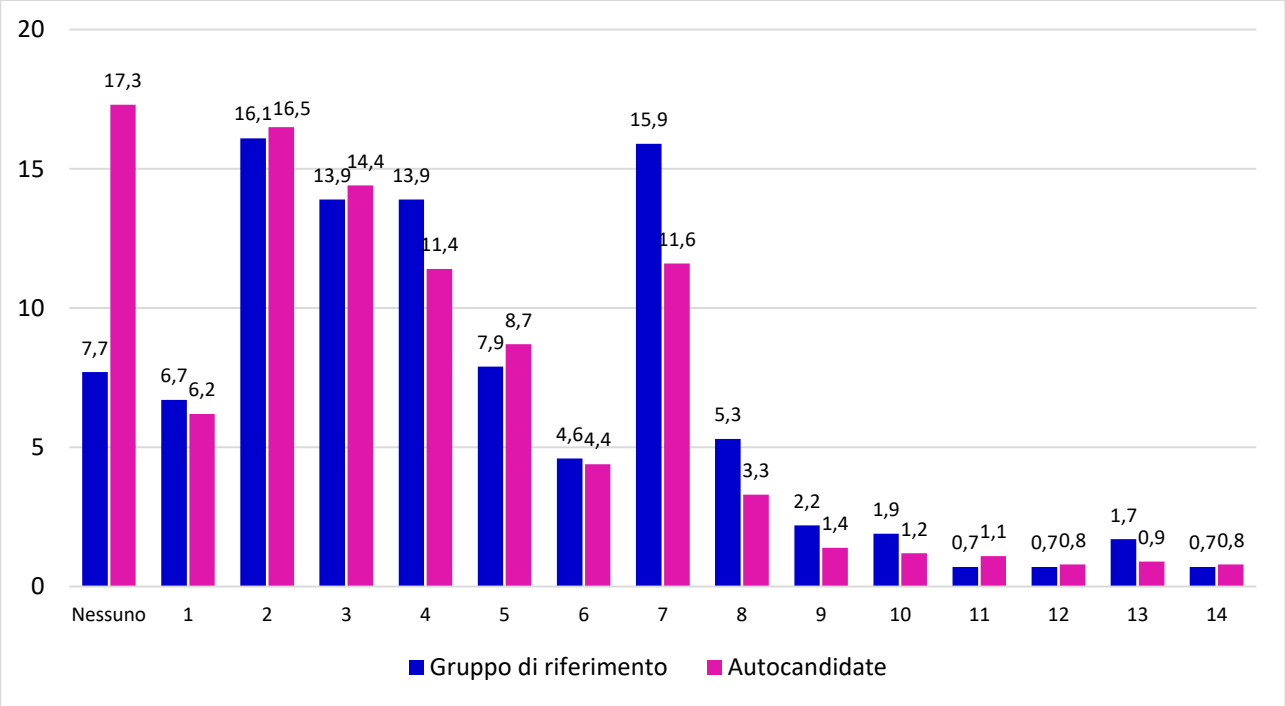

Figura 8.5 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia per numero di obiettivi di processo espressi, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come si evince dalla fig. 8.5, la sezione riguardante gli obiettivi di processo non è stata compilata da tutte le scuole dell'infanzia, in quanto alcune di esse non hanno espresso alcun obiettivo di processo. Si osserva, che il 16% circa di entrambe i tipi di scuola dell'infanzia definisce 2 obiettivi di processo. Sono molte le scuole che si assegnano fino a 7 obiettivi di processo, sia nel gruppo di riferimento (che mostra l'incidenza maggiore con il 15,9%), sia nelle autocandidate (11,6%). Vi sono anche realtà scolastiche che si sono assegnate 9 obiettivi di processo o più fino a un massimo di 14: si tratta di circa l'8% delle scuole del gruppo di riferimento e di circa il 6% di quelle autocandidate. Tra le scuole dell'infanzia autocandidate, il 17,3% non esprime alcun obiettivo di processo, mentre tra le scuole del gruppo di riferimento tale valore è inferiore di circa 10 punti percentuali (7,7%). Tendenzialmente le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento si assegnano più obiettivi di processo rispetto a quelle autocandidate.

La fig. 8.5 illustra la percentuale di scuole dell'infanzia per numero di obiettivi di processo scelti (zero, uno, due) in ciascuna area dei processi.

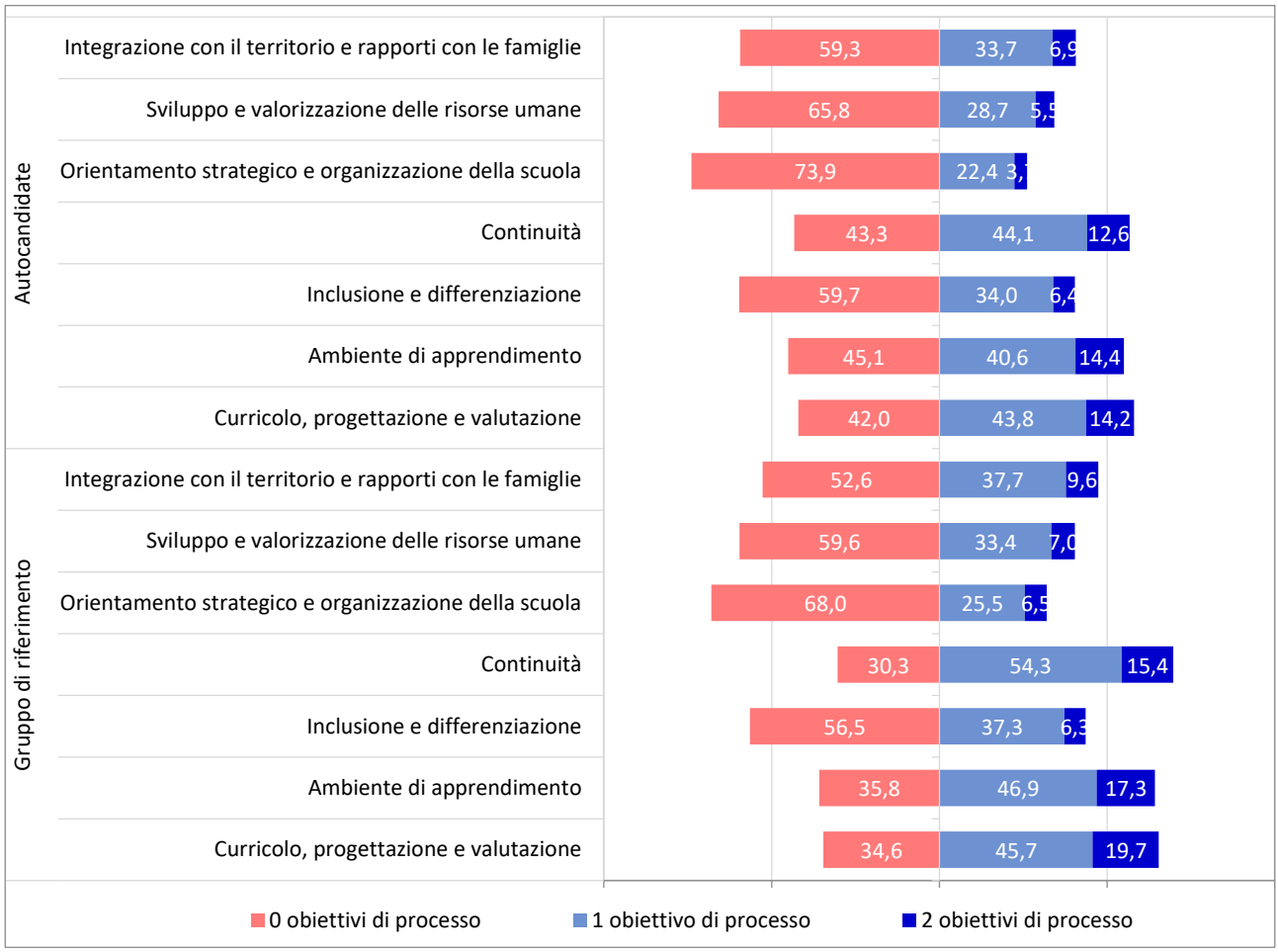

Figura 8.6 - Distribuzione percentuale di scuole dell'infanzia per numero di obiettivi di processo espressi in ciascuna area dei *Processi*, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La grande maggioranza delle scuole sceglie di non assegnarsi obiettivi di processo nell'area dell'*Orientamento strategico* e in generale nei processi organizzativi. Le scuole si sono assegnate prevalentemente un obiettivo di processo, popolando tutte le sette aree dei processi e privilegiando le pratiche educative e didattiche. Le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento

scelgono soprattutto l'area della *Continuità,* nella quale il 69,7% si assegna fino a due obiettivi di processo. Per quanto riguarda le scuole autocandidate, il 58% sceglie di assegnarsi fino a due obiettivi di processo nell'area inerente a *Curricolo, progettazione e valutazione*.

Per approfondire la distribuzione percentuale delle scuole per ordinamento, è stata considerata anche la loro distribuzione secondo la scelta di obiettivi di processo nelle sette aree dei processi. La fig. 8.7 riporta questo tipo di analisi.

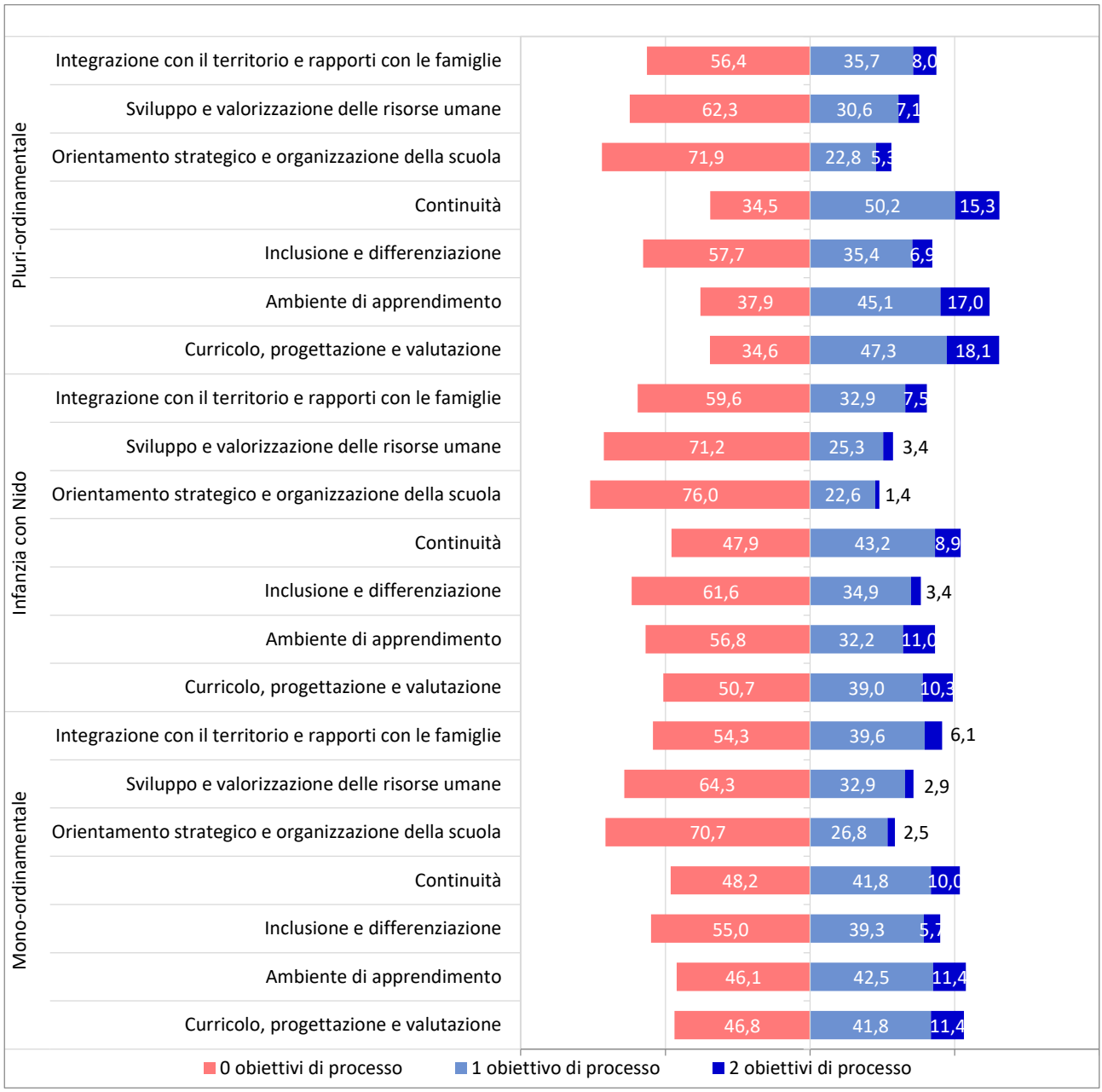

Figura 8.7 - Distribuzione percentuale delle scuole sperimentali per tipo di ordinamento e per numero di obiettivi espressi nelle aree dei Processi
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Le scuole mono-ordinamentali si distinguono dalle altre per la maggiore propensione a scegliere un obiettivo di processo anche nell'area dei *Processi Organizzativi e gestionali*. Queste

scuole sono anche più concentrate, rispetto alle altre, nella scelta di un obiettivo di processo nell'area dell'*Ambiente di apprendimento* (42,5%). Le scuole dell'infanzia con nido sono le più numerose senza scelte di obiettivi di processo in sei aree dei processi su sette. Questo tipo di scuola concentra le proprie scelte principalmente nell'area della *Continuità* (43,2%), così come fanno le scuole pluri-ordinamentali (50,2%). Ciò è coerente con la natura stessa di questi due tipi di scuole, che al proprio interno ospitano almeno due livelli scolastici. L'ordinamento "infanzia con nido" spicca inoltre per l'elevata percentuale (76%) di scuole senza obiettivi di processo nell'area dell'*Orientamento strategico e organizzazione della scuola*. Le scuole pluri-ordinamentali si caratterizzano per la percentuale più elevata di obiettivi di processo nell'area *Curricolo progettazione e valutazione, Ambiente di apprendimento* e *Continuità*, e sono anche quelle che, in percentuale maggiore, scelgono un secondo obiettivo in tutte le aree dei Processi.

8.3 Gli obiettivi futuri nelle opinioni di Dirigenti scolastici e Coordinatori

Con il Questionario di fine sperimentazione, i Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia partecipanti hanno avuto l'opportunità di esprimere la loro opinione rispetto agli strumenti e alle procedure utilizzate durante la sperimentazione. Tra le domande è stato chiesto di fare una riflessione sugli aspetti che in futuro richiederanno maggiore attenzione da parte della comunità educante, indicando al massimo 3 aspetti tra quelli proposti (cfr. la fig. 8.8). Le risposte sono state raccolte poco prima dell'emergenza sanitaria per COVID-19 e quindi è possibile che in futuro emergano ulteriori aspetti che richiederanno l'attenzione delle scuole.

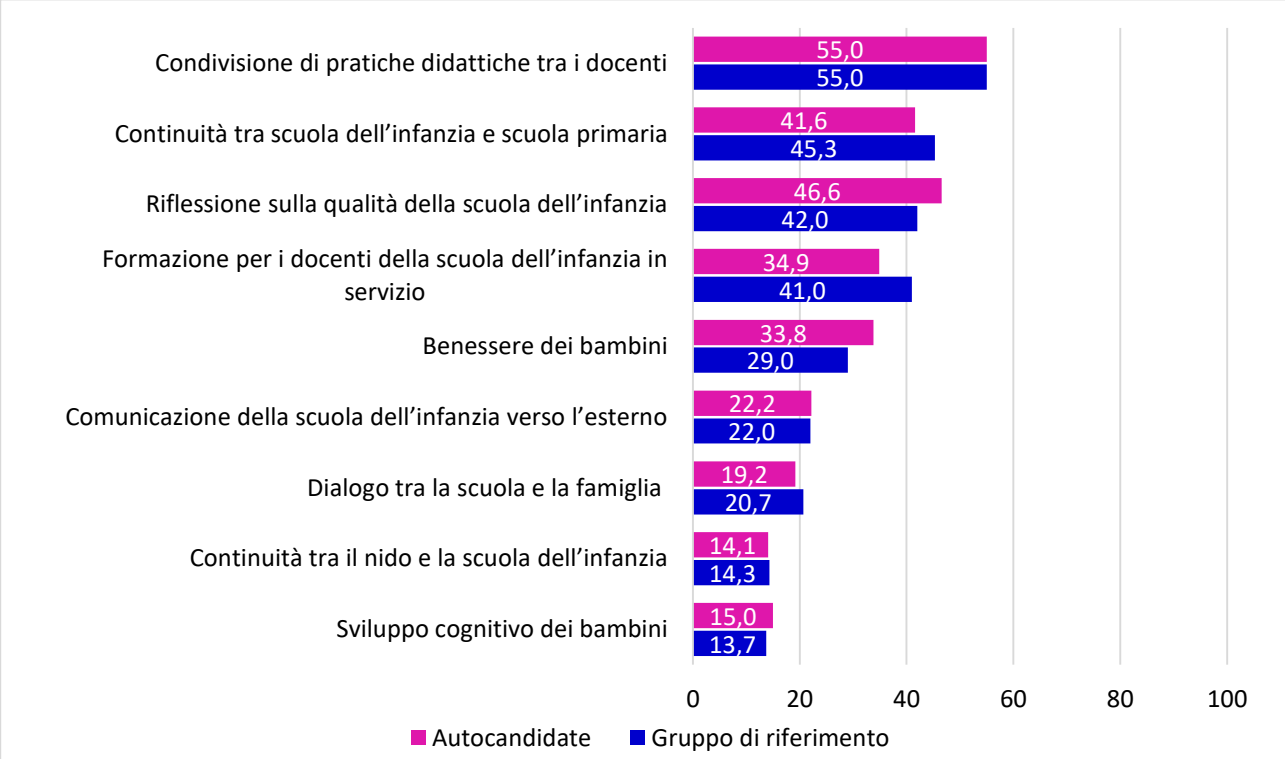

Figura 8.8 - Percentuale di aspetti a cui i Dirigenti scolastici/Coordinatori presteranno maggiore attenzione in futuro, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Hanno risposto a questa domanda 300 scuole del gruppo di riferimento e 811 autocandidate. Come si evince dalla fig. 8.8, nelle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, in futuro il 55% dei Dirigenti scolastici/Coordinatori vorrà porre maggiore attenzione sulla *condivisione di pratiche didattiche tra i docenti*; il 45,3% ha selezionato la *continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria* e il 42% promuoverà una *riflessione sulla qualità della scuola dell'infanzia*. Scelte simili provengono dai Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia autocandidate, i quali indicano gli stessi aspetti selezionati dal gruppo di riferimento, con intensità leggermente diversa.

È stata inoltre condotta un'analisi per approfondire i pareri dei Dirigenti scolastici/Coordinatori sugli aspetti che richiederanno maggiore attenzione in futuro nelle scuole con diverso ordinamento (fig. 8.9). Hanno risposto a questa domanda 222 scuole dell'infanzia mono-ordinamentali, 107 con nido e 748 pluri-ordinamentali.

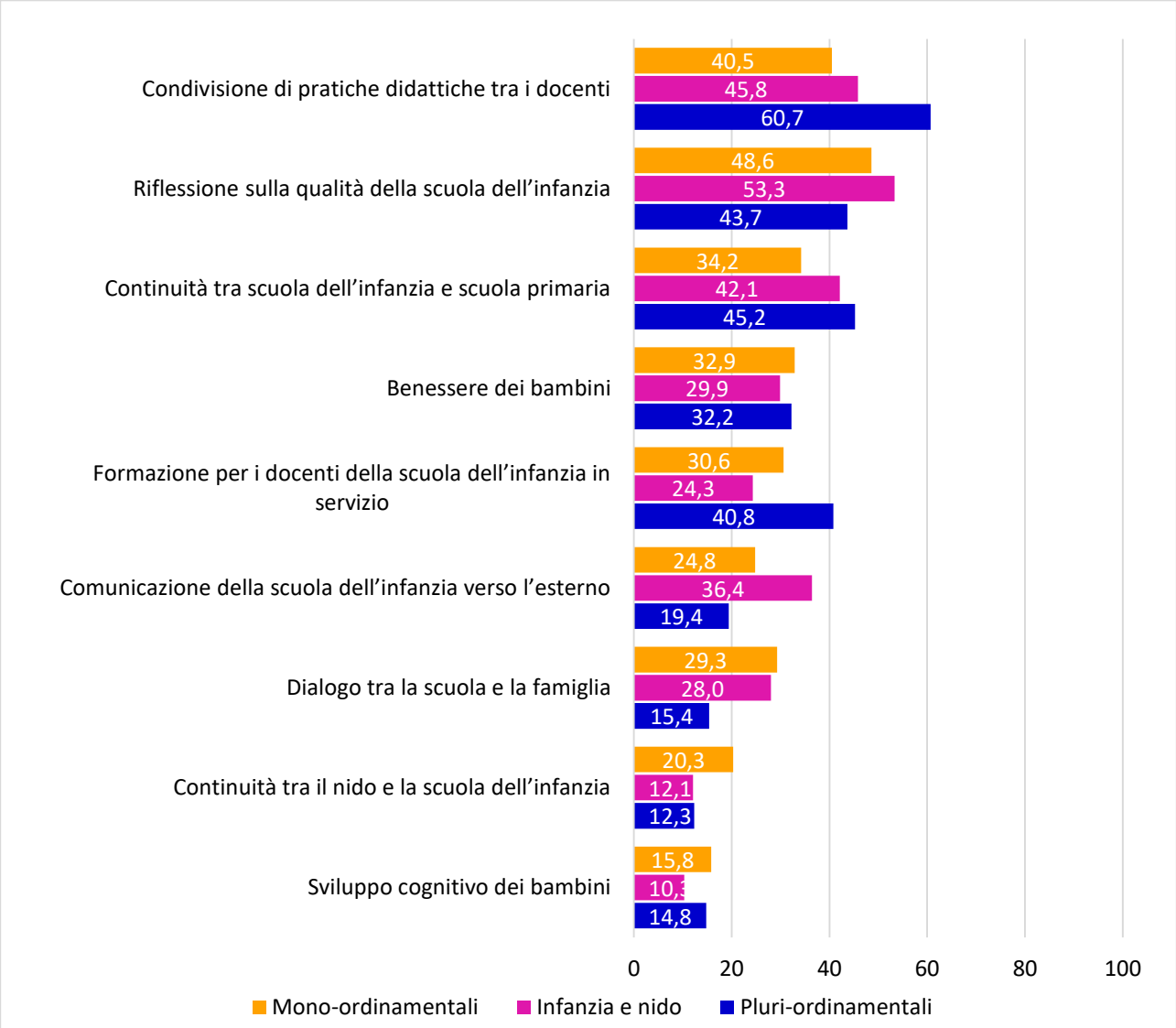

Figura 8.9 - Percentuale di aspetti a cui i Dirigenti scolastici/Coordinatori presteranno maggiore attenzione in futuro per tipo di ordinamento
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come mostra la fig. 8.9, nelle scuole pluri-ordinamentali, la prima cosa a cui il Dirigente scolastico/Coordinatore presterà maggiore attenzione in futuro riguarda le azioni di condivisione di pratiche didattiche tra i docenti. Nelle scuole mono-ordinamentali e con al proprio interno il nido, emerge come primo aspetto su cui prestare attenzione le azioni volte a stimolare la riflessione sulla qualità della scuola dell'infanzia. La continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria è il terzo aspetto più ricorrente in tutti i tipi di scuole, sebbene in misura maggiore per le pluri-ordinamentali e le scuole dell'infanzia con nido rispetto alle mono-ordinamentali.

Tra i pareri espressi nel Questionario di fine sperimentazione dai Dirigenti scolastici/Coordinatori e gli obiettivi di processo espressi nel RAV Infanzia sembra esserci coerenza. Entrambe le componenti scolastiche sembrano sostenere l'importanza della continuità attraverso le loro scelte. I Dirigenti scolastici si concentrano anche su aspetti di tipo organizzativo, quali la condivisione di pratiche didattiche tra i docenti e più in generale sulla scuola dell'infanzia, come se dovessero tradurre nella pratica quell'attenzione alla continuità che è stata espressa dai Nuclei interni di valutazione.

IV. Il processo di autovalutazione nelle scuole dell'infanzia[64]

1. Un gestionale per l'autovalutazione nelle scuole dell'infanzia

Nell'ambito della sperimentazione del RAV Infanzia è stata progettato e implementato il gestionale[65] per la messa a sistema del processo di autovalutazione delle scuole dell'Infanzia come previsto dal D.P.R. 80 del 2013 che ha istituito il Sistema Nazionale di Valutazione.

La progettazione dei gestionali RAV, in uso nei diversi segmenti di istruzione, risponde ad esigenze di automatizzazione nella gestione di processi complessi caratterizzati da molteplici attività e dal coinvolgimento di diversi attori sociali, nell'ottica di politiche di innovazione del settore pubblico. Attraverso la digitalizzazione delle amministrazioni (D.L. 82, 2005), infatti, è prevista l'automazione di compiti di natura amministrativa che, senza l'ausilio tecnologico, richiederebbero l'impiego di notevoli risorse umane e materiali.

Il capitolo 9 descrive le principali funzionalità del gestionale RAV Infanzia, il cui sviluppo rientra nell'ambito delle sperimentazioni che INVALSI ha condotto nel tempo per la progettazione della piattaforma SNV a supporto dei processi di autovalutazione per i diversi segmenti di istruzione, riprendendo anche alcune delle funzionalità già realizzate nella sperimentazione dedicata al RAV per i Centri professionali per gli Adulti (INVALSI, 2020) e successivamente integrate nel gestionale destinato alle scuole di primo e secondo ciclo di istruzione.

La particolare struttura del gestionale RAV Infanzia risponde anche, come prescritto dallo *European Statistics Code of Practice* (European Statistical System, 2018), al principio della riduzione dell'onere statistico nei confronti dei rispondenti, condividendo sul medesimo gestionale dati provenienti da fonti istituzionali diverse.

La creazione di un gestionale per l'autovalutazione risponde, infine, ad esigenze volte a migliorare l'accessibilità e la chiarezza dei dati presentati rendendo più comprensibile ed esplicito il legame tra le rilevazioni e la costruzione degli indicatori e dei relativi riferimenti territoriali, attraverso la restituzione di metadati e di indicazioni di calcolo dei riferimenti territoriali.

2. I punti di forza e i punti di debolezza espressi dalle scuole dell'infanzia

Il capitolo 10 vede come protagonisti i Nuclei Interni di valutazione (NIV) delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione. Ad una prima parte, dedicata a ricostruire il profilo dei NIV, con attenzione alla loro composizione e alle modalità organizzative adottate per lo

---

[64] L'introduzione alla Sezione IV è da attribuirsi a Francesca Fortini e Elisabetta Pratera (par. 1), Ughetta Favazzi (par. 2), Angela Litteri (par. 3).

[65] Il *gestionale RAV Infanzia* implementato nell'ambito della sperimentazione, disponibile sul portale SNV del sito del Miur (https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/), viene genericamente indicato nel resto del presente rapporto *piattaforma RAV Infanzia*. Una parte della piattaforma RAV Infanzia è stata realizzata nell'ambito del progetto Valu.E. (Valutazione/Autovalutazione Esperta), cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo per il settennio 2014-2021, progettato, coordinato e implementato dall'INVALSI.

svolgimento del percorso di autovalutazione, segue una seconda parte finalizzata a dare voce all'esperienza del NIV, valorizzando il punto di vista degli attori coinvolti.

Nello specifico, sono state oggetto di analisi due delle quattro domande a risposta aperta presenti nella quarta sezione del RAV Infanzia, volte a rilevare il punto di vista dei NIV partecipanti alla sperimentazione in merito agli aspetti positivi e negativi del percorso di autovalutazione svolto. A tale scopo, sono state previste domande aperte perché si presentano più adatte a raccogliere un bagaglio informativo qualitativamente più ricco, consentendo, al contempo, di predisporre bene l'intervistato, che si sente libero di esprimere il suo pensiero (Gasperoni 1998; Palumbo e Garbarino, 2006).

I testi prodotti dalle scuole sono stati sottoposti ad analisi del contenuto: in una prima fase, sono state condotte analisi preliminari del profilo lessicale, che hanno consentito di esaminare le dimensioni dei *sub-corpora* e di analizzare la distribuzione di frequenza delle parole; successivamente, attraverso l'individuazione di principali nuclei semantici, sono stati effettuati approfondimenti di tipo qualitativo che hanno consentito di elaborare due vocabolari tematici che illustrano i principali aspetti positivi e negativi del percorso autovalutativo effettuato[66].

Il capitolo 11 è dedicato a ripercorrere il percorso di autovalutazione delle scuole dell'infanzia secondo il punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori. Adottando l'approccio all'analisi dei testi utilizzato nel capitolo 10, sono state analizzate le opinioni di Dirigenti scolastici/Coordinatori, che hanno compilato il Questionario di fine sperimentazione, in merito ai punti di forza e di debolezza del RAV Infanzia.

Infine, con un ultimo approfondimento, sono state valorizzate le opinioni dei Dirigenti di Istituti compresivi rispetto a eventuali strategie per integrare il RAV Infanzia nel RAV di Istituto. Per dare voce alle opinioni che i Dirigenti scolastici hanno voluto condividere con l'INVALSI, si è scelto di abbracciare un approccio interamente qualitativo, che ha previsto il resoconto dei contenuti (*issues*), un richiamo alle citazioni (*quotes*) e l'interpretazione dei dati (Stagi, 2000).

3. La soddisfazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori

Il capitolo 12 approfondisce il tema della soddisfazione da parte dei Dirigenti scolastici e dei Coordinatori delle attività educative e didattiche espressa attraverso il Questionario di fine sperimentazione su alcuni aspetti del processo autovalutativo e del RAV Infanzia.

Sotto il profilo normativo il tema della *customer satisfaction* nella pubblica amministrazione in Italia è strettamente legato al D.Lgs. n. 150/2009, la cosiddetta legge Brunetta sul tema della *performance* nel settore pubblico. Tale legge prevedeva la rilevazione del grado di soddisfazione dei destinatari delle attività e dei servizi resi dall'Amministrazione, anche attraverso modalità interattive. Con le successive novità contenute nel D.Lgs. n. 74/2017 i cittadini esercitano anche una funzione di *accountability*. Il D.Lgs. n. 74/2017 stabilisce, infatti, che gli utenti finali dei servizi resi dall'Amministrazione partecipino alla valutazione della *performance* organizzativa dell'Amministrazione stessa, di cui uno degli ambiti è costituito dall'attuazione di politiche volte al conseguimento di obiettivi collegati ai bisogni e alle esigenze della collettività.

[66] I testi prodotti dalla compilazione dei campi aperti del RAV sono stati oggetto di analisi quali-quantitativa in diversi studi condotti da INVALSI. Per approfondire Cfr. *Le parole del RAV. L'analisi testuale per metavalutazione* i cui contributi sono consultabili al seguente link: https://www.invalsi.it/value/valueforrav.php

La *soddisfazione* nell'ambito dei servizi, in assenza di un corrispettivo in denaro a fronte dell'erogazione, introduce, inoltre un elemento di attenzione riferito alla possibile distorsione delle risposte in seguito al fenomeno della desiderabilità sociale, ossia alla tendenza dei rispondenti a fornire giudizi da cui non vengano posti in cattiva luce (Robertshaw, 2007; Zamaro, 2017).

Se si tratta poi di servizi pubblici erogati *online* si ha, inoltre, non soltanto l'esigenza di migliorare la soddisfazione degli utenti, ma anche quella di aumentare il livello di utilizzo a differenza della classica erogazione attraverso i canali tradizionali (Kunstelj et al., 2009:118-119).

9 Il gestionale a supporto della Sperimentazione RAV Infanzia[67]

9.1 Le fasi della sperimentazione e le sezioni del gestionale RAV Infanzia

L'esigenza di progettare un gestionale a supporto del processo di autovalutazione nasce dalla necessità di ridurre la complessità del processo, scomponendo le attività strutturate in operazioni più elementari con una sequenza logico-temporale. Lo sviluppo del gestionale ha interessato, oltre al *core process* (la struttura del RAV), anche la progettazione dei *support process*, ovvero la programmazione dei processi a supporto delle attività principali.

Pertanto la progettazione funzionale del gestionale RAV Infanzia, come avvenuto anche per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (RAV CPIA), oltre a interessare lo sviluppo delle sezioni dedicate alla compilazione vera e propria del Rapporto di autovalutazione, ha riguardato anche l'implementazione di sezioni dedicate alla gestione dei flussi informativi, formativi e documentali al fine di automatizzare processi articolati riducendone la complessità.

La logica di sviluppo è stata quella di integrare, nel medesimo gestionale, processi complessi e connessi tra loro al fine di rendere esplicita l'organizzazione delle singole operazioni più elementari e il rapporto tra struttura organizzativa e intero percorso autovalutativo. In quest'ottica, l'implementazione sul gestionale delle diverse sezioni, intese come diverse fasi, ovvero blocchi di attività da attuarsi in sequenza, ha rappresentato l'elemento innovativo del processo nella sua interezza. Inoltre, questo aspetto ha costretto ad una organizzazione più capillare e serrata dei tempi di realizzazione delle diverse attività, comportando una pianificazione, in fase di sviluppo del gestionale, finalizzata anche alla previsione di possibili elementi di criticità del servizio e relative azioni di intervento.

La sperimentazione RAV Infanzia è avvenuta in due momenti distinti: uno dedicato alla compilazione dei questionari a supporto del processo di autovalutazione (Questionario Scuola Infanzia, Questionario Docente, Questionario di fine sperimentazione), l'altro all'elaborazione e compilazione, attraverso le sezioni del gestionale ad esso dedicate, del RAV Infanzia.

La somministrazione dei questionari, avvenuta attraverso l'ausilio del software LimeSurvey, ha interessato le scuole dell'infanzia, sia del gruppo di riferimento, sia autocandidate, e ha permesso di raccogliere le informazioni necessarie al calcolo dei descrittori e dei relativi riferimenti territoriali da pubblicare sul gestionale e necessari alla successiva elaborazione del RAV. Successivamente alla fase di compilazione dei questionari, di elaborazione dati e di pubblicazione sul gestionale dei risultati per descrittori/indicatori, le scuole hanno proceduto alla elaborazione del RAV Infanzia e alla sua compilazione in piattaforma.

Il gestionale RAV Infanzia integra strumenti di tipo quali-quantitativo con lo scopo di fornire supporto alle scuole dell'infanzia in tutte le fasi del processo di autovalutazione: dalla fase di adesione alla sperimentazione, con gestione della relativa documentazione, alla definizione del Nucleo interno di valutazione (NIV) preposto allo svolgimento del processo, alla fruizione di tutti i documenti necessari e degli avvisi relativi al processo, fino alla compilazione in piattaforma.

[67] Il capitolo 9 è da attribuirsi a Francesca Fortini e Elisabetta Prantera.

Il RAV Infanzia, se da una parte permette di restituire informazioni quantitative (tabelle e/o grafici) afferenti a più fonti istituzionali (MIUR, ISTAT, Questionari INVALSI) organizzate in database relazionali, dall'altra permette l'imputazione di dati di tipo qualitativo attraverso la compilazione, da parte delle scuole dell'infanzia partecipanti, dei campi aperti che compongono il RAV: opportunità e vincoli, punti di forza e debolezza, rubriche di valutazione, motivazione del giudizio assegnato, individuazione di priorità di esito e di obiettivi di processo.

Come per le precedenti sperimentazioni, la gestione di dati provenienti da più fonti è risultata complessa, per via della necessità di armonizzare dati provenienti da fonti amministrative diverse, nell'ottica della minimizzazione della molestia statistica (Istat, 2012) e dell'univocità dell'invio dei dati (D. L. 229/2011)[68].

Al fine di rendere più agevole la navigazione, l'architettura del gestionale RAV Infanzia è stata progettata e implementata in modo tale da essere il più aderente possibile al format del RAV Infanzia, con funzionalità specifiche pensate per l'automatizzazione dei processi.

In continuità con i RAV già implementati per i diversi segmenti di istruzione, l'accesso al gestionale RAV Infanzia è stato previsto nell'area riservata del portale del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del MIUR, utilizzando le credenziali SIDI.

In fase iniziale, al fine di individuare i responsabili del processo di autovalutazione, per le scuole dell'infanzia statali incluse nella sperimentazione RAV Infanzia, sono stati immediatamente abilitati all'accesso al gestionale i Dirigenti Scolastici, mentre per le scuole dell'infanzia paritarie è stato abilitato inizialmente il Referente RAV Infanzia per consentirgli, una volta autenticato, l'inserimento del Coordinatore delle attività educative e didattiche e degli altri componenti del NIV.

Per gli utenti abilitati al gestionale è stata predisposta una scrivania virtuale dotata di una serie di funzionalità personalizzate utili allo svolgimento del processo.

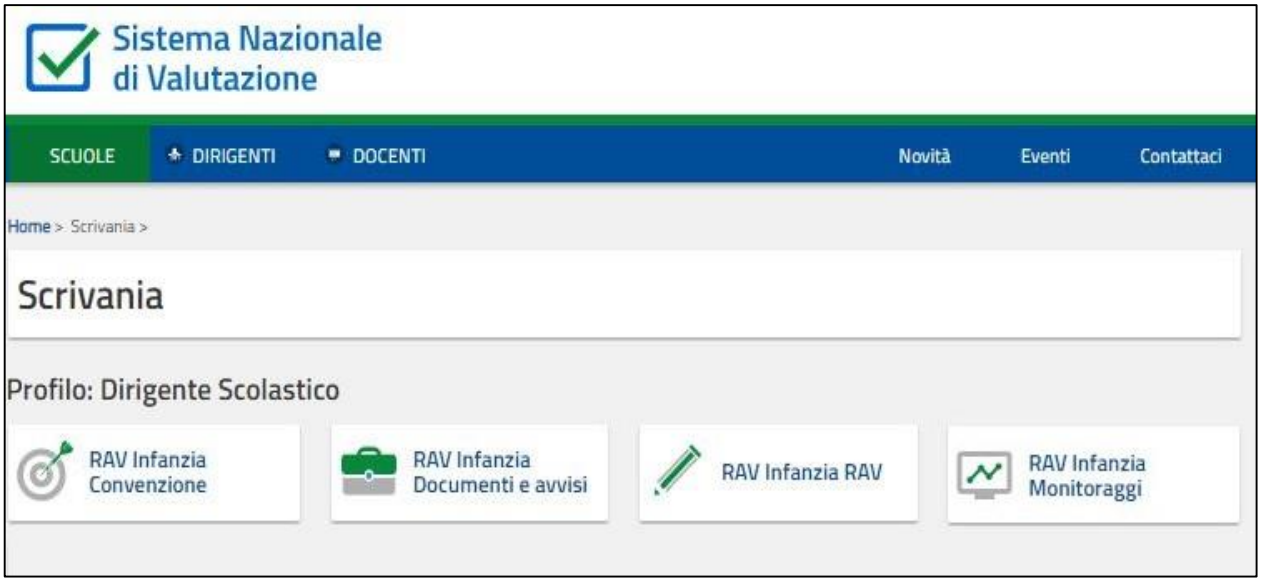

Figura 9.1 - La scrivania del gestionale RAV Infanzia (profilo Dirigente Scolastico)

[68] D.L. n. 229 del 29/12/2011, attuazione dell'articolo 30, comma 9, lettere e), f) e g), della legge 31 dicembre 2009, n. 196, in materia di procedure di monitoraggio sullo stato di attuazione delle opere pubbliche, di verifica dell'utilizzo dei finanziamenti nei tempi previsti e costituzione del Fondo opere e del Fondo progetti.

Come mostra la fig. 9.1, le funzionalità, distinte in base al profilo utente e alla partecipazione alla sperimentazione, sono le seguenti:

- RAV Infanzia – Convenzione;
- RAV Infanzia – Documenti e avvisi;
- RAV Infanzia – RAV;
- RAV Infanzia – Monitoraggio.

Ciascuna delle funzionalità previste presenta specifiche sotto-sezioni che guidano l'utente nel processo di autovalutazione, definendone tempi, modi e sequenza logica delle azioni.

9.2 La sezione *Convenzione*

L'automatizzazione dei flussi documentali rispetto alla gestione delle convenzioni è stata sperimentata implementando nel gestionale la sezione dedicata al *RAV Infanzia – Convenzione*. A differenza delle sperimentazioni pregresse, infatti, la partecipazione delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento è avvenuta con assenso formalizzato. La prima attività richiesta alle scuole del gruppo di riferimento, successiva all'adesione preliminare fornita tramite un modulo online, è stata quella di formalizzare la partecipazione alla sperimentazione RAV Infanzia, attraverso la compilazione e l'invio a INVALSI di una convenzione firmata dal Dirigente Scolastico per le scuole statali, o dal Legale rappresentante della scuola dell'infanzia paritaria, contenente le informazioni essenziali della scuola e le principali condizioni. La scuola, oltre a impegnarsi a fornire informazioni veritiere, si impegna a coordinare la somministrazione dei questionari a supporto del processo di autovalutazione, a confermare il nominativo del Referente RAV Infanzia, a predisporre un RAV in formato elettronico tramite la piattaforma dedicata, e a mantenere il massimo riserbo nei confronti dei documenti, delle notizie e degli aspetti tecnici relativi alla sperimentazione.

Per ridurre tempi e risorse da destinare a tale processo, è stata implementata sulla scrivania del gestionale la funzionalità *RAV infanzia – Convenzione* per la gestione automatizzata delle seguenti attività: generazione della documentazione richiesta, invio e acquisizione della stessa da parte di INVALSI ed eventuale gestione della documentazione non conforme.

L'implementazione della sezione *RAV infanzia – Convenzione* rappresenta uno degli elementi innovativi del gestionale RAV Infanzia, in quanto presuppone una gestione completamente automatizzata del flusso dei documenti in entrata e in uscita dall'Ente, con la possibilità di effettuare ricerche complesse e di monitorare i flussi. L'obiettivo è stato quello di minimizzare l'impatto della gestione di documentazione analogica, legata esclusivamente alla fase preliminare di adesione alla sperimentazione, che richiede un impiego notevole di risorse e tempi.

La generazione automatica di convenzioni personalizzate è stata possibile attraverso la progettazione e successiva compilazione di un *template* direttamente nella sezione dedicata. Compilando il modulo, le scuole hanno fornito specifici dati, relativi sia alla scuola sia al Dirigente scolastico/Legale rappresentante (es. Codice Fiscale Scuola/Ente Gestore, e-mail della scuola, indirizzo della scuola, codice IBAN della scuola, ecc.) che sono poi confluiti nel documento generato automaticamente. La convenzione generata nella sezione *RAV infanzia – Convenzione* è stata poi firmata, digitalmente o in maniera autografa, dal Dirigente scolastico/Legale rappresentante della scuola e caricata nuovamente sul gestionale, attraverso la funzionalità *Carica convenzione*, per essere validata da INVALSI.

La sezione *RAV Infanzia – Convenzione*, oltre a permettere alle scuole dell'infanzia di generare e caricare la convenzione, ha consentito a INVALSI di "valutare" le convenzioni caricate dalle scuole e restituire il relativo riscontro in tempi brevi. Nella sezione è stata prevista la funzionalità *Valuta convenzioni* che ha permesso di restituire alle singole scuole lo stato della propria convenzione:

1) *non presente* - la convenzione non è stata ancora generata;
2) *generata* - la convenzione è stata generata;
3) *caricata* - la convenzione è stata generata, firmata e caricata in piattaforma;
4) *annullata* - la convenzione è stata annullata dalla scuola a seguito del rifiuto di INVALSI;
5) *in valutazione* - la convenzione è in valutazione da parte di INVALSI;
6) *confermata* - la convenzione è stata firmata da parte del Direttore Generale di INVALSI ed è stata successivamente protocollata e caricata da INVALSI sulla piattaforma per consentire l'acquisizione alla scuola della stessa.

A corredo dello stato della propria convenzione è stata restituita alla scuola anche un'apposita nota, attraverso la funzione *Leggi ultima nota INVALSI*, pensata per fornire alle scuole dell'infanzia indicazioni più precise sull'eventuale rifiuto della convenzione caricata e la conseguente modifica.

Quindi, il processo di adesione della scuola dell'infanzia alla sperimentazione del RAV Infanzia può dirsi concluso se, a seguito di una procedura di disamina da parte di INVALSI, la convenzione è convalidata attraverso la controfirma del Direttore Generale dell'INVALSI e l'invio alla scuola, tramite piattaforma, del documento firmato da entrambe le parti.

Nonostante lo sviluppo di una sezione innovativa dedicata alla gestione automatizzata della documentazione, durante la sperimentazione, è stato possibile constatare che non tutte le scuole dell'infanzia hanno utilizzato correttamente questa sezione**.** Tutte le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento hanno presentato la convenzione, ma sono state riscontrate delle difficoltà che hanno determinato un rallentamento della fase di acquisizione delle convenzioni e implicato la conseguente gestione del flusso documentale via e-mail.

A seguito di specifici approfondimenti sulle difficoltà riscontrate dagli utilizzatori è emerso che non tutte le scuole dell'infanzia dispongono di firma digitale, o comunque di personale con sufficienti competenze digitali, in grado di utilizzare correttamente tutte le funzionalità implementate nella sezione. Ciò ha evidenziato la necessità di investire sulla formazione all'utilizzo di strumenti digitali e all'innovazione tecnologica.

9.3 La sezione Documenti e Avvisi

Un ulteriore elemento innovativo del gestionale RAV Infanzia, mutuato dall'esperienza della progettazione del gestionale RAV CPIA per l'autovalutazione dei Centri professionali per gli Adulti, ha riguardato la gestione automatizzata dei documenti e delle comunicazioni utili al processo autovalutativo. A tal proposito, la sezione *RAV Infanzia – Documenti e avvisi* è stata implementata al fine di creare "una bacheca virtuale" per le scuole, cui attingere in ogni momento per scaricare tutti i documenti a supporto del processo di autovalutazione ed essere costantemente informati rispetto alle scadenze e alle comunicazioni relative alla sperimentazione. La sezione è corredata da due sotto-sezioni: *Prospetto Documenti* e *Prospetto Avvisi*.

La sezione *Prospetto Documenti* è stata progettata per contenere, e rendere disponibili agli utenti abilitati all'accesso in piattaforma, tutti i documenti propedeutici allo svolgimento della sperimentazione, come il *Format del RAV infanzia*, la *Guida alla compilazione del RAV Infanzia*, la *Guida alla gestione delle convenzioni*, la *Mappa degli indicatori*, i *Descrittori essenziali del RAV infanzia* e le *FAQ*. I documenti presenti nella sezione sono tutti visionabili e scaricabili in formato pdf.

Nella sezione *Prospetto Avvisi*, invece, è possibile consultare tutti gli avvisi inerenti alla sperimentazione pubblicati da INVALSI. Per facilitare la lettura e il recupero da parte delle scuole dell'infanzia dei documenti e degli avvisi pubblicati, è stata prevista una funzionalità di "ricerca" e l'indicazione della data di caricamento/pubblicazione, oltre all'indicazione di avvenuta lettura.

Per monitorare l'effettivo utilizzo dei documenti e delle informazioni necessarie al processo di autovalutazione, entrambe le sezioni sono state progettate in modo da consentire a INVALSI di monitorare puntualmente, a video, tramite icone che restituiscono l'informazione specifica per ciascuna scuola o aggregata, la lettura dei documenti e degli avvisi da parte delle scuole dell'infanzia. Tale funzione ha inoltre permesso di progettare solleciti mirati.

Infine, per gestire in maniera rapida e ottimale il caricamento dei documenti e la pubblicazione degli avvisi è stato previsto un sistema di selezione per criteri di scelta (ad es. il caricamento/pubblicazione per specifica tipologia di scuola dell'infanzia).

Il monitoraggio della sezione ha permesso di constatare che la stessa è stata utilizzata in modo corretto, anche se non tutte le scuole hanno scaricato tutta la documentazione pubblicata. Non sono emersi particolari problematiche tecniche legate all'utilizzo della sezione *RAV Infanzia – Documenti e Avvisi*, confermando l'utilità di concentrare in una bacheca virtuale, interna al gestionale, tutta la documentazione e le informazioni necessarie all'espletamento delle attività previste dalla sperimentazione.

Nella sezione *RAV Infanzia – RAV* (cfr. la fig. 9.2), collocata sempre sulla scrivania virtuale degli utenti (cfr. la fig. 9.1), sono state implementate tutte le funzionalità per la compilazione vera e propria del RAV che rappresenta il processo di riflessione svolto dalla scuola.

Figura 9.2 - La schermata iniziale della sezione *RAV INFANZIA – RAV*

L'accesso alla sezione propone la visualizzazione di un contesto operativo articolato nelle seguenti sotto-sezioni (cfr. la fig. 9.2):

- Nucleo Interno di Valutazione;
- Parte sinistra del matitone (Indicatori);
- Parte destra del matitone (Contesto, Esiti, Processi – Pratiche educative e didattiche, Processi – Pratiche gestionali e organizzative, Priorità);
- Processo di Autovalutazione;
- Guida e Tutorial.

9.3.1 La sezione Nucleo interno di valutazione

Come mostra la fig. 9.2, la prima fase del processo di compilazione del RAV Infanzia riguarda l'individuazione e successiva registrazione dei componenti del NIV, utilizzando la relativa sotto-sezione *Nucleo Interno di Valutazione* presente nella *Home* in alto a sinistra (cfr. la fig. 9.3).

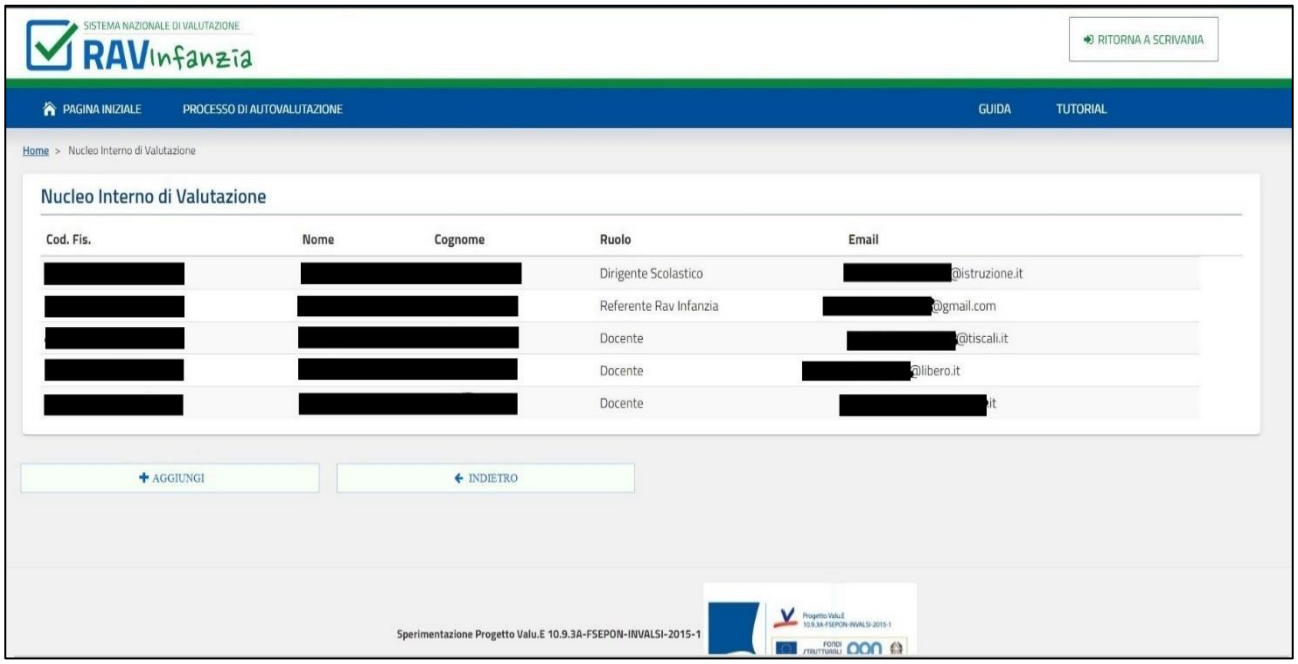

Figura 9.3 - La sezione *Nucleo Interno di Valutazione*

L'inserimento degli utenti all'interno nel NIV è propedeutico all'accesso al gestionale e allo svolgimento delle attività previste per la compilazione del RAV Infanzia ed è consentito esclusivamente ai Dirigenti scolastici per le scuole dell'infanzia statali e al Coordinatore delle attività educative e didattiche nel caso di scuole dell'infanzia paritarie, oltre che al Referente RAV Infanzia durante la prima fase di utilizzo del gestionale.

La funzione *Nucleo Interno di Valutazione* permette, attraverso il tasto *Aggiungi*, di inserire e profilare utenti, preventivamente registrati sul portale del MIUR attraverso le credenziali SIDI, tramite una procedura di ricerca che utilizza il codice fiscale. Successivamente all'inserimento dell'utente, al fine di profilare correttamente i componenti, è stata prevista la selezione obbligatoria del ruolo prevalente (docente, referente RAV, genitore, etc.) e l'eventuale modifica dell'indirizzo e-mail. Dopo aver individuato la lista dei componenti del NIV, la sezione è stata

implementata in modo tale da permettere sia la modifica di alcuni dati degli utenti profilati, sia la cancellazione degli utenti inseriti.

Gli utenti inseriti hanno accesso a tutte le funzionalità di compilazione e consultazione del gestionale RAV Infanzia, ad eccezione della conferma definitiva del RAV che rimane una prerogativa esclusiva del Dirigente/Coordinatore, in quanto responsabile del processo di autovalutazione e, conseguentemente, di quanto riportato nel RAV Infanzia. Dall'analisi dei dati di monitoraggio sull'utilizzo delle diverse sezioni del gestionale RAV Infanzia è emerso che la sezione relativa alla composizione del NIV è in assoluto la più utilizzata, oltre il 90% delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione ha compilato la sezione inserendo i componenti del Nucleo interno di valutazione. Ciò probabilmente è dovuto al fatto che la fase di definizione del NIV nel processo autovalutativo è propedeutica alla riflessione messa in atto dalla scuola dell'infanzia.

Distinguendo per tipo di partecipazione alla sperimentazione, la compilazione del NIV sul gestionale ha riguardato la quasi totalità delle scuole facenti parte del gruppo di riferimento (97%) e circa l'89% delle scuole autocandidate. Nonostante per le scuole autocandidate non fosse prevista una premialità a fronte della conclusione del percorso autovalutativo, l'elevata percentuale di compilazione della sezione (89%) da parte di quest'ultime, conferma l'attenzione per tale fase del processo[69].

Le principali difficoltà evidenziate rispetto all'utilizzo di questa sezione hanno riguardato essenzialmente le scuole paritarie per il mancato inserimento del Coordinatore delle attività educative e didattiche nel NIV. L'individuazione *in itinere* dello stesso, infatti, non è stato sempre agevole e ha creato problemi nella gestione della composizione del NIV. Di fatto, non disponendo a priori dell'elenco per scuola dei Coordinatori delle attività educative e didattiche, si è delegato al Referente RAV Infanzia il compito di registrare sul gestionale tale utente. Per le scuole statali, la profilazione del Dirigente scolastico, essendo già a sistema, è avvenuta automaticamente e non ha richiesto nessuna operazione aggiuntiva da parte delle scuole.

9.3.2 Gli indicatori e i descrittori

Una volta costituito il NIV, le scuole dell'infanzia si sono concentrate sulla compilazione vera e propria del RAV Infanzia. Nella parte destra del matitone sono state implementate tutte le sezioni dedicate alla compilazione del RAV Infanzia (come mostra la fig. 9.2, Contesto e risorse, Esiti, Processi –Pratiche educative e didattiche, Processi – Pratiche gestionali e organizzative, Priorità), il quale è il risultato di un percorso di riflessione strutturato che prevede preliminarmente lo studio degli indicatori presenti nella sezione denominata *Indicatori* collocata nella parte sinistra del matitone.

Tale sezione riporta l'elenco completo degli indicatori e dei descrittori che guidano il processo di autovalutazione, organizzati attraverso una struttura ad albero che ripercorre la struttura stessa del RAV Infanzia, distinta in dimensioni e aree. Per ciascun descrittore è riportata la situazione della scuola e i relativi riferimenti territoriali, che consentono alla stessa di contestualizzare la sua situazione rispetto a quella delle scuole nell'intorno territoriale considerato. Come già descritto, infatti, il processo di autovalutazione è un processo di riflessione che prevede che la scuola raffronti la sua situazione con quella delle scuole presenti in determinati contesti territoriali. I descrittori, e i relativi riferimenti territoriali, provengono da fonti diverse; in

[69] Per approfondimenti sulla composizione dei NIV si veda il cap. 10.

primo luogo da INVALSI (Questionario Scuola Infanzia e Questionario Docente), oltre che da altre fonti istituzionali, quali il MIUR e l'ISTAT.

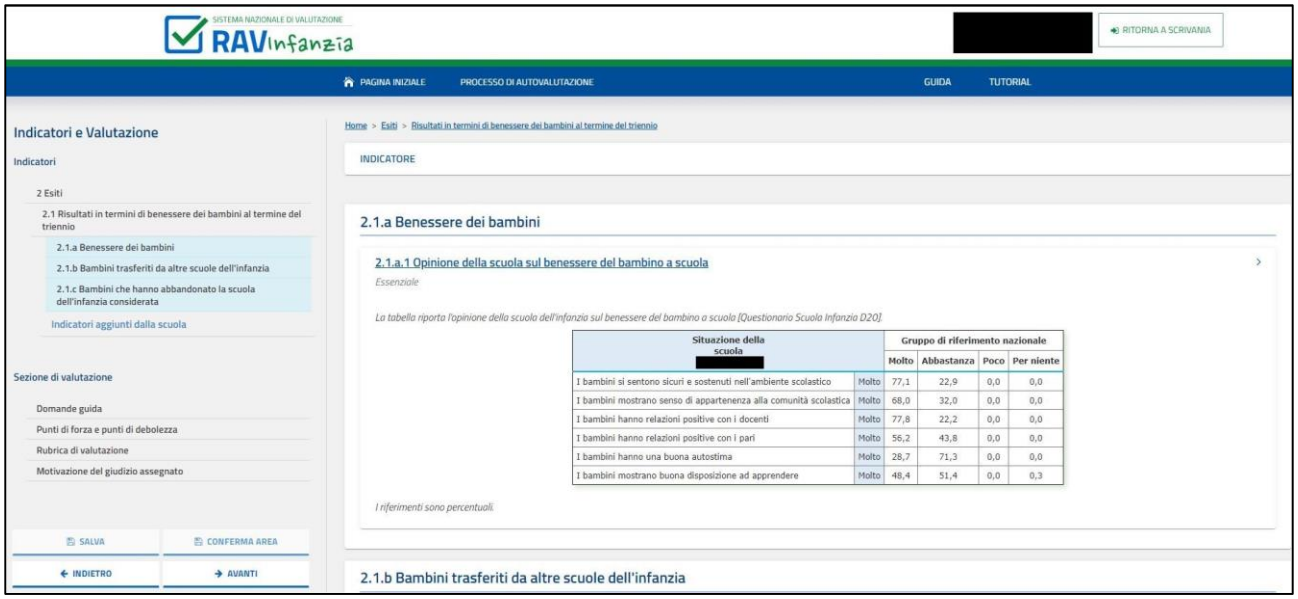

Figura 9.4 - La sezione *Indicatori* (parte sinistra del matitone)

Come mostra la fig. 9.4, nella *sidebar* (parte sinistra della pagina) è riportata la struttura completa del RAV Infanzia (dimensione, area, indicatori e descrittori). Cliccando sul *link* relativo agli indicatori, nella parte destra della schermata, si visualizzano i relativi descrittori organizzati in tabelle/grafici con l'indicazione della fonte e del calcolo dei riferimenti.

Nella sezione dedicata alla visualizzazione dei descrittori, e dei relativi riferimenti territoriali, è presente anche la funzione *Stampa Indicatori***,** che consente alle scuole dell'infanzia di scaricare un file in formato pdf che raccoglie tutti i descrittori relativi alla scuola e i relativi riferimenti territoriali. Tale funzione è stata sviluppata per soddisfare esigenze rendicontative espresse dalle scuole nelle precedenti sperimentazioni.

Successivamente alla fase di elaborazione del processo di autovalutazione da parte del NIV, è possibile per la scuola procedere alla compilazione del RAV Infanzia sul gestionale, utilizzando le funzionalità delle sezioni dedicate presenti nella parte destra del matitone (cfr. la fig. 9.2).

Tali sezioni riportano i descrittori, in maniera speculare, rispetto alla parte sinistra del matitone e consentono di compilare gli aspetti più descrittivi del RAV, attraverso gli appositi campi aperti (opportunità e vincoli, punti di forza e debolezza, motivazione del giudizio assegnato) e le rubriche di valutazione. Anche in questo caso, nella *sidebar* viene riportata la struttura ad albero del RAV Infanzia (dimensione, area, indicatori e descrittori).

A completamento dei descrittori proposti nel format del RAV Infanzia, è stata aggiunta la funzionalità *Indicatori aggiunti dalla scuola dell'infanzia*. La funzione consente di caricare, cliccando su *Carica indicatori*, gli indicatori elaborati dalla scuola dell'infanzia e di visualizzare, cliccando su *Prospetto indicatori*, l'elenco completo degli indicatori caricati. Il caricamento degli indicatori aggiunti dalla scuola dell'infanzia è accompagnato da domande che consentono di comprendere le motivazioni che sottendono l'esigenza di aggiungere ulteriori indicatori rispetto a quelli già presenti sul gestionale.

La funzionalità relativa al caricamento degli indicatori è stata utilizzata dal 5% circa delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione (78 scuole). Considerando tutte le aree di cui è composto il RAV Infanzia, in media sono stati caricati 8,2 descrittori per scuola. Le scuole dell'infanzia autocandidate aggiungono un numero medio di indicatori più alto (8,7) rispetto alle scuole del gruppo di riferimento (6); ciò è dovuto alla presenza di scuole dell'infanzia autocandidate riportanti numerosità molto elevate di indicatori fino ad un numero complessivo di oltre 70 indicatori. Le scuole dell'infanzia che hanno manifestato meno frequentemente l'esigenza di integrare gli indicatori previsti dal RAV sono quelle mono-ordinamentali e quelle paritarie, che rispettivamente hanno caricato ulteriori indicatori solo nel 2% e nel 3% dei casi. Prendendo in considerazione le ragioni del caricamento degli indicatori addotte dalle scuole dell'infanzia, la motivazione prevalente in un caso su due è quella di aggiungere ulteriori indicatori a supporto di quelli presenti.

Ciascuna area, anche se parzialmente compilata, prevede due funzionalità: il salvataggio di quanto inserito (*Salva Area*) e la conferma, che di fatto chiude il processo di compilazione dell'area (*Conferma Area*).

La compilazione del RAV Infanzia contempla anche la redazione della sezione 5, dedicata alle *Priorità di esito* e agli *Obiettivi di processo*, implementata in modo tale che si possano inserire al massimo due priorità, in due aree di esito (cfr. la fig. 9.5).

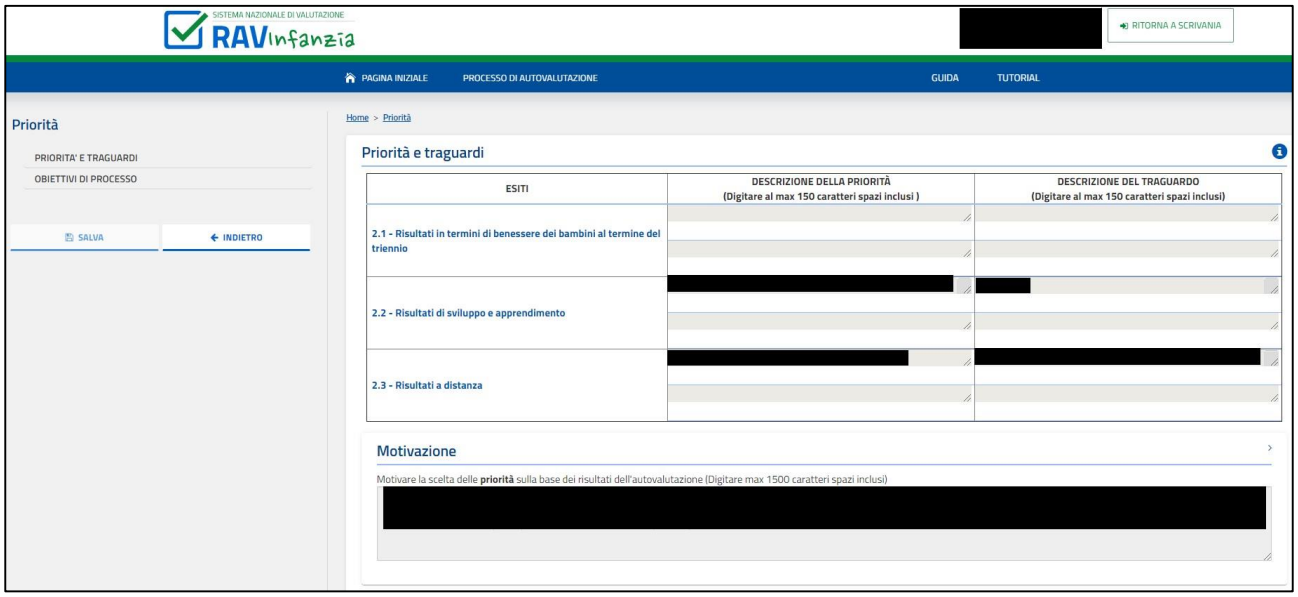

Figura 9.5 - La sezione *Priorità e Traguardi*

Ciascuna priorità deve essere accompagnata da un traguardo che definisce in forma osservabile e/o misurabile i contenuti della priorità individuata. Analogamente sono state implementate le funzionalità di inserimento degli obiettivi di processo, che rappresentano le attività relative ai processi che si intendono intraprendere per raggiungere le priorità individuate. Le scuole possono inserire sino a due obiettivi per ciascuna delle 7 aree di processo, per un massimo di 14 obiettivi. Entrambe le sezioni di *Priorità e Traguardi* e *Obiettivi di Processo* sono corredate da spazi aperti in cui indicare le motivazioni delle scelte effettuate.

Il monitoraggio relativo all'utilizzo di questa sezione da parte degli utilizzatori finali, avvenuto tramite le segnalazioni pervenute all'assistenza, ha permesso di evidenziare che, in fase

di compilazione della sezione, in alcuni casi si sono registrate perdite dei dati inseriti dovute all'impossibilità di salvataggio; tali problematiche sono state fronteggiate con appositi aggiornamenti e interventi puntuali.

9.3.3 La sezione Processo di Autovalutazione

Nella home *RAV Infanzia – RAV* è stata inoltre sviluppata la sezione *Processo di autovalutazione*, che riproduce la quarta sezione del RAV in formato cartaceo, pensata per acquisire elementi relativi all'esperienza autovalutativa della scuola dell'infanzia. Cliccando sulla sezione *Processo di autovalutazione*, presente nella barra azzurra in alto a sinistra (cfr. la fig. 9.2), si accede a un contesto operativo composto da una serie di domande e da un campo aperto, che consentono alle scuole dell'infanzia di descrivere l'esperienza autovalutativa, evidenziando gli aspetti positivi e negativi di tale percorso (cfr. la fig. 9.6).

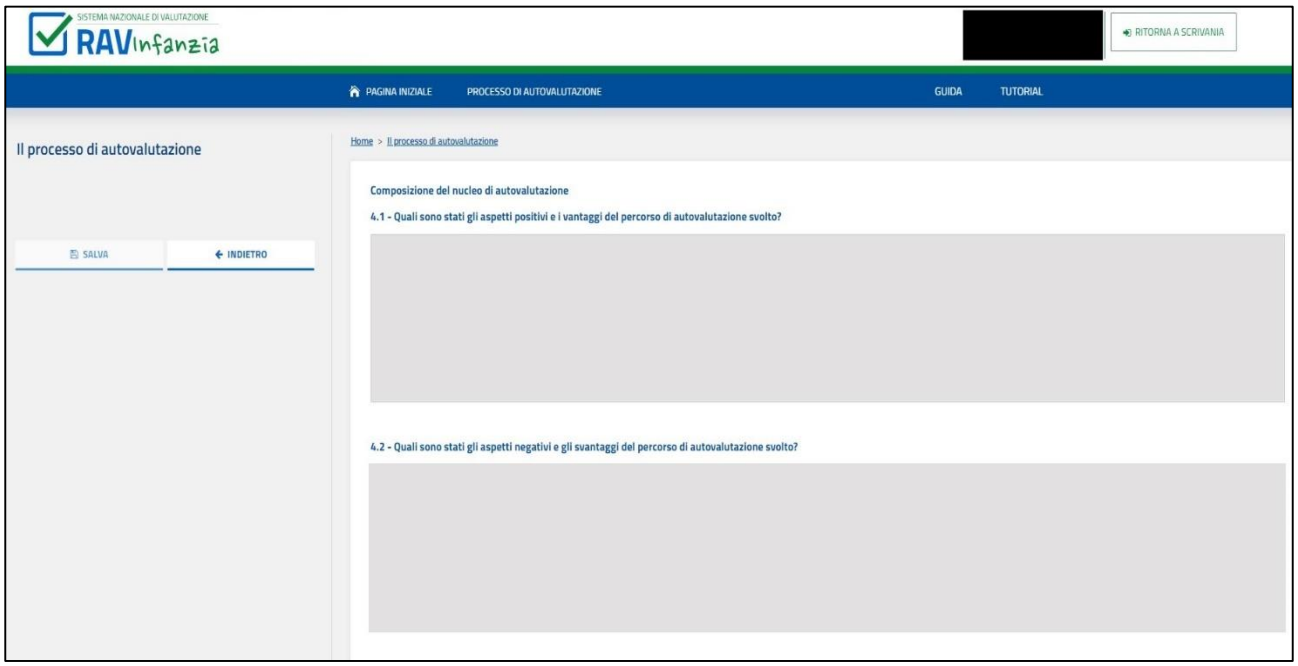

Figura 9.6 - La sezione *Processo di Autovalutazione*

Attraverso questa sezione, la scuola dell'infanzia ha l'opportunità di esprimersi rispetto all'utilizzo di indicatori, domande guida e rubriche di valutazione e di evidenziare eventuali ulteriori osservazioni sul percorso[70]. La compilazione della sezione non è obbligatoria; circa la metà delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione ha utilizzato questa sezione per descrivere l'esperienza di autovalutazione, con un'incidenza superiore delle scuole del gruppo di riferimento che per più del 60% hanno utilizzato la sezione.

9.3.4 La funzionalità Conferma RAV/Annulla conferma

Dopo aver completato la compilazione di tutte le sezioni del RAV Infanzia, la conclusione del processo è designata dalla conferma definitiva del RAV Infanzia da parte del Dirigente Scolastico per le scuole statali e del Coordinatore delle attività educative e didattiche per le scuole

[70] Per approfondire cfr. il cap. 10.

paritarie, attraverso il tasto *Conferma RAV* posto nella schermata principale della sezione *RAV Infanzia – RAV* (cfr. la fig. 9.2).

A differenza di tutte le altre funzionalità del gestionale, accessibili a tutti coloro che sono stati inseriti nel NIV, la conferma definitiva del RAV Infanzia rimane prerogativa esclusiva del Dirigente scolastico/Coordinatore. Tale funzionalità ha lo scopo di concludere il processo e di non rendere più editabile le informazioni inserite nel gestionale. Durante il periodo di compilazione del RAV Infanzia, tuttavia, è possibile annullare la conferma e modificare nuovamente i contenuti che sono stati inseriti.

A seguito della conferma del RAV Infanzia, si attiva infatti la funzionalità *Annulla Conferma*, che di fatto consente di riaprire il proprio RAV Infanzia per renderlo nuovamente editabile.

La funzione *Conferma RAV* è stata progettata con vincoli differenti per tipo di partecipazione, gruppo di riferimento o autocandidate. Le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, infatti, per poter concludere definitivamente la compilazione del RAV infanzia, hanno dovuto necessariamente editare le sezioni obbligatorie del RAV Infanzia e confermare tutte le Aree. Diversamente, alle scuole dell'infanzia autocandidate è stata data la possibilità di chiudere il RAV Infanzia, pur non avendo compilato tutte le sezioni.

Le scuole dell'infanzia, per comprendere lo stato di avanzamento di compilazione del RAV Infanzia, hanno potuto disporre della funzionalità *Stato di compilazione*, presente nella schermata iniziale delle diverse dimensioni del RAV accessibile dalla *Home* nella parte destra del matitone (cfr. la fig. 9.2).

In corrispondenza della funzionalità *Stato di compilazione*, per ciascuna area sono riportate le modalità *Area non compilata* (icona rossa/omino con la X), *Area parzialmente compilata* (icona gialla/omino con la matita) e *Area compilata e confermata* (icona verde/omino con la spunta verde). Ciò ha semplificato l'individuazione delle aree non ancora compilate o confermate al fine di supportare in maniera rapida e mirata le scuole dell'infanzia nel completamento del RAV (cfr. la fig. 9.7).

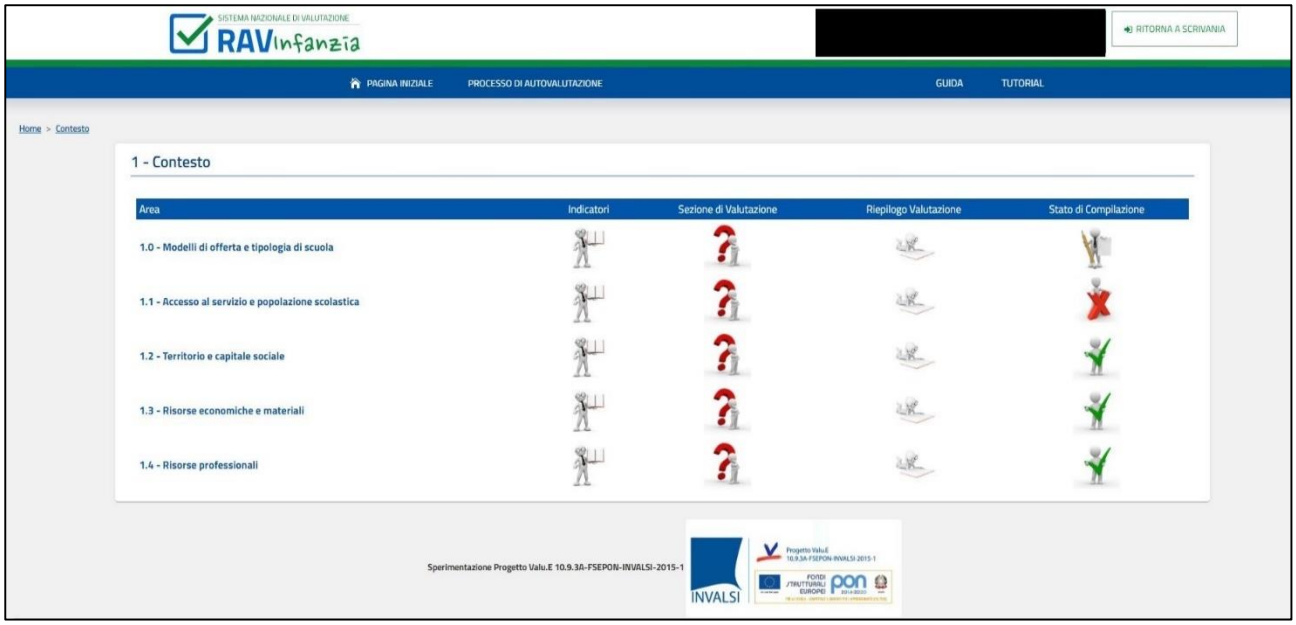

Figura 9.7 - La funzionalità *Stato di compilazione*

Complessivamente il RAV Infanzia è stato confermato da oltre l'82% delle scuole dell'infanzia che hanno partecipato alla sperimentazione, con le scuole appartenenti al gruppo di riferimento che hanno utilizzato la funzionalità *Conferma RAV* in quasi l'89% dei casi e le scuole autocandidate che, diversamente, si sono attestate all'80%. Va ricordato che le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, per accedere alla premialità, erano tenute alla compilazione di tutte le sezioni obbligatorie, per poter confermare definitivamente il RAV. Mentre le scuole autocandidate potevano confermare il RAV pur non avendo concluso la compilazione di tutte le sezioni obbligatorie.

Le difficoltà segnalate dalle scuole dell'infanzia all'assistenza rispetto all'utilizzo di questa sezione hanno riguardato principalmente l'impossibilità di confermare definitivamente il RAV Infanzia a causa del mancato salvataggio di qualche sezione del RAV Infanzia. Tale problematica ha riguardato essenzialmente le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, che per confermare definitivamente il RAV Infanzia e concludere il processo erano tenute a compilarlo integralmente.

Le problematiche legate all'impossibilità di conferma definitiva del RAV Infanzia hanno riguardato, in particolare, una parte di scuole dell'infanzia paritarie. La disamina delle segnalazioni ha evidenziato che la problematica è stata determinata dalla mancata o errata profilazione del Coordinatore delle attività educative e didattiche nel NIV che, come esplicitato in precedenza, è l'unico abilitato ad utilizzare la funzionalità *Conferma RAV*.

9.4 La sezione *Monitoraggio*

La sezione *RAV Infanzia - Monitoraggio* è una funzionalità presente nella scrivania degli utenti INVALSI, pensata per automatizzare il monitoraggio delle scuole dell'infanzia rispetto alle molteplici fasi che compongono la sperimentazione, tra cui la compilazione degli strumenti legati al processo di autovalutazione (Questionario Scuola, Questionario Docente, etc.) e la compilazione del RAV.

La funzionalità *RAV Infanzia - Monitoraggio* ha permesso di operare in modalità di visualizzazione con possibilità di effettuare il *download* di file in formato excel contenenti l'elenco delle scuole dell'infanzia e il relativo stato di compilazione degli strumenti (cfr. la fig. 9.8).

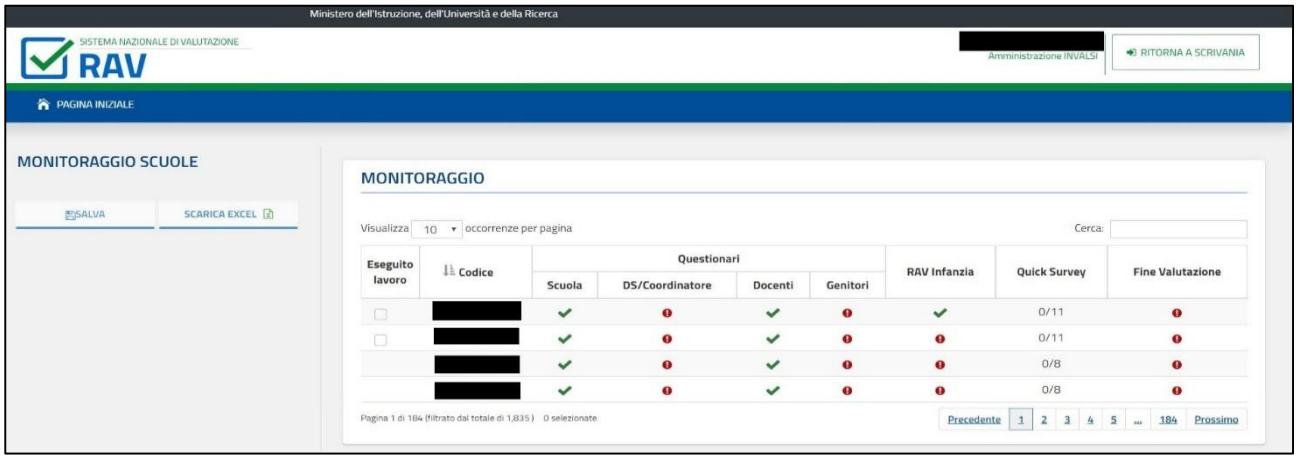

Figura 9.8 - La sezione *Monitoraggio (profilo utente INVALSI)*

Attraverso tale funzione, in maniera rapida e automatizzata si è potuto estrapolare gli elenchi delle scuole, per tipologia di attività da svolgere, al fine di progettare solleciti mirati. Una sezione analoga è stata implementata anche nella scrivania dedicata al Dirigente scolastico/Coordinatore.

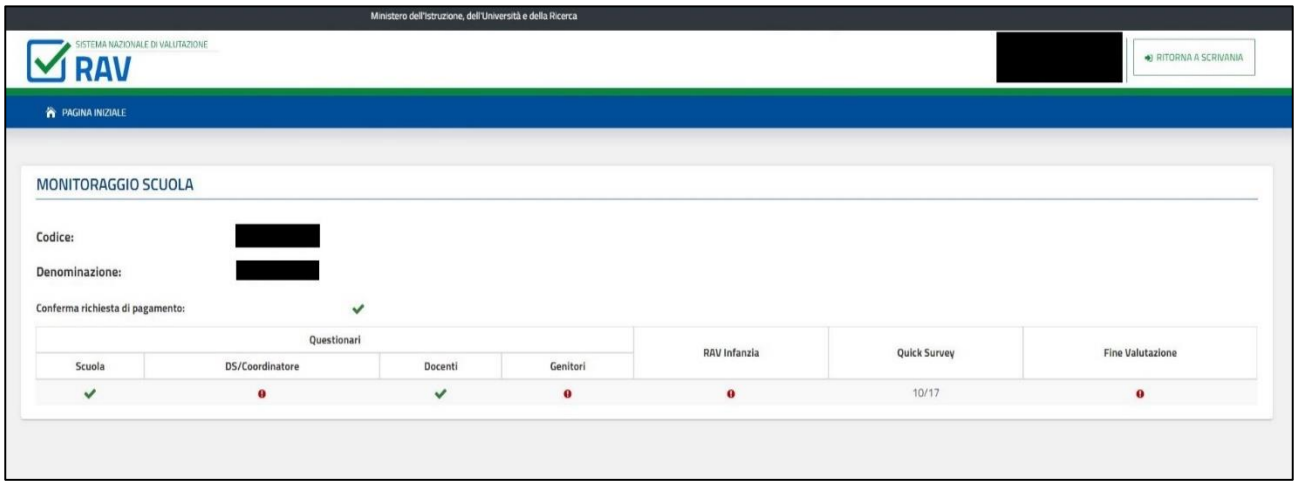

Figura 9.9 - La sezione *Monitoraggio* (profilo Dirigente scolastico/Coordinatore)

La sezione *Monitoraggio* permette al Dirigente scolastico/Coordinatore la visualizzazione delle medesime informazioni visibili all'utente INVALSI ma riferite esclusivamente alla scuola di afferenza, al fine di monitorare lo svolgimento delle diverse attività previste dalla sperimentazione.

9.5 La fase relativa alla gestione del contributo economico per le scuole del gruppo riferimento

Successivamente alla conclusione della finestra di compilazione del RAV Infanzia, si è proceduto all'adattamento della sezione del gestionale *RAV infanzia – Documenti e avvisi*, per consentire la gestione automatizzata del contributo economico per le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento. L'adesione alla sperimentazione del RAV infanzia per le scuole del gruppo di riferimento prevede, infatti, l'accesso ad una premialità proporzionale allo svolgimento delle attività previste dalla sperimentazione e opportunamente rese note: aver compilato il Questionario Scuola; aver compilato almeno un Questionario Docente; aver compilato le 10 rubriche di valutazione del RAV; aver compilato il Questionario finale. Il contributo è completo nel caso la scuola abbia svolto le prime tre attività; il contributo è invece parziale nel caso in cui la scuola dell'infanzia abbia svolto soltanto alcune delle quattro attività previste.

Nell'ottica di automatizzare questa fase della sperimentazione, si è proceduto con l'implementazione di ulteriori funzionalità nelle sezioni *RAV infanzia – Documenti e avvisi* e *RAV Infanzia – Monitoraggi* per la gestione del flusso documentale di fine progetto. Sono state sviluppate apposite funzionalità per la rendicontazione delle attività e la produzione della seguente documentazione: la dichiarazione sostitutiva di atto di notorietà per le scuole che hanno

svolto soltanto alcune attività; l'attestazione di fine lavori per le sole scuole dell'infanzia per cui risultano completate tutte le attività; l'attestazione delle attività svolte durante la sperimentazione del RAV infanzia, da rilasciare a tutti i Referenti RAV.

Nello specifico, prima di poter scaricare la documentazione, il Dirigente scolastico/Coordinatore è tenuto a indicare o confermare una serie di campi obbligatori e necessari alla corresponsione del contributo economico.

9.6 Gli strumenti per la formazione: la guida operativa e i video tutorial

Al fine di digitalizzare i flussi informativi e formativi e di agevolare le scuole dell'infanzia all'utilizzo delle diverse funzionalità del gestionale RAV Infanzia, è stata realizzata una guida operativa in formato pdf e una serie di video tutorial con diverse finalità. L'elaborazione di questi supporti risponde a esigenze di formazione digitale manifestate dalle scuole dell'infanzia nella fase di assistenza alla compilazione dei questionari e del RAV Infanzia, aspetti già emersi anche nelle sperimentazioni che hanno interessato gli altri ordini di scuola.

La guida operativa e il video tutorial sull'utilizzo del gestionale RAV Infanzia sono stati collocati all'interno della piattaforma, nella barra azzurra presente all'interno della sezione *RAV Infanzia – RAV* (cfr. la fig. 9.2); due ulteriori tutorial formativi sono stati, invece, pubblicati nel canale ufficiale youtube di INVALSI – *INVALSI Social*.

La guida operativa è un documento scaricabile in formato pdf che descrive in maniera analitica le principali funzionalità del gestionale, relative alla fase di compilazione del RAV Infanzia. La guida accompagna l'utente dall'accesso in piattaforma nell'area riservata sul portale dell'SNV, sino alle funzionalità *RAV Infanzia – RAV* della scrivania. Nello specifico esplicita all'utente le diverse attività da attuarsi in sequenza, definendo le modalità di compilazione del NIV, la sezione di visualizzazione degli indicatori (parte sinistra del matitone), la sezione di compilazione del RAV (parte destra del matitone), le funzioni *Stampa Indicatori* e *Stampa RAV*, e i *browser* di utilizzo consigliati. La descrizione di ciascuna sezione/funzione del gestionale è accompagnata da una serie di immagini che riducono la complessità delle operazioni da seguire.

Al fine di semplificare ulteriormente l'utilizzo del gestionale RAV Infanzia, oltre alla guida operativa, è stato realizzato un video tutorial che illustra le sue principali funzionalità tecniche. Il video tutorial è disponibile sia all'interno del gestionale, per permetterne l'utilizzo anche durante la navigazione in piattaforma, sia sul canale ufficiale youtube di INVALSI -INVALSI Social.

Nell'ottica di sperimentare attività di formazione a distanza su tematiche complesse, come il processo di autovalutazione in un segmento scolastico sin ora non coinvolto nel processo, sono stati realizzati ulteriori due video tutorial. Il primo tutorial "Approfondimenti per la compilazione del RAV Infanzia", illustra le origini della sperimentazione RAV Infanzia, a partire dai risultati della Consultazione nazionale RAV Infanzia del 2016, e le sue finalità principali. Nel tutorial viene proposto l'inquadramento normativo nonché le fasi della sperimentazione con particolare attenzione al processo di calcolo degli indicatori e altre informazioni utili relative agli indicatori che compongono il RAV. Il secondo tutorial "Suggerimenti per la compilazione del RAV Infanzia e altre informazioni utili" è un approfondimento che illustra alle scuole dell'infanzia il quadro teorico e metodologico del RAV Infanzia, fornendo indicazioni utili per comprendere la struttura delle sezioni che lo compongono e i concetti alla base della individuazione degli indicatori scelti. Si

forniscono, inoltre, una serie di indicazioni pensate per agevolare la redazione del RAV Infanzia, attraverso l'utilizzo delle diverse componenti di cui si compone il format del RAV Infanzia, e vengono illustrati i principali passaggi temporali del percorso di autovalutazione.

9.7 L'assistenza alla compilazione e le problematiche legate all'utilizzo del gestionale

Per migliorare le prestazioni del gestionale RAV Infanzia ed eventualmente semplificare laddove possibile il processo di autovalutazione delle scuole dell'infanzia, sono state monitorate e approfondite le problematiche più frequentemente segnalate dalle scuole dell'infanzia. Al fine di individuare e delimitare l'ambito degli interventi tecnici sono state valutate le segnalazioni pervenute e le motivazioni delle problematiche comunicate.

Data la complessità del percorso di autovalutazione che ha coinvolto le scuole dell'infanzia, si è deciso di differenziare i canali attraverso i quali fornire assistenza alle scuole partecipanti. Le scuole dell'infanzia hanno potuto avvalersi di una serie di caselle e-mail differenziate per tipologia di problematica e categoria di utenza, ma anche di numeri telefonici dedicati qualora l'assistenza prestata via e-mail non fosse stata ritenuta esaustiva. Degli indirizzi e-mail a disposizione delle scuole dell'infanzia, uno è stato dedicato specificamente alle problematiche tecniche di utilizzo della piattaforma (assistec.infanzia@invalsi.it), gestito sia dal gruppo tecnico sia dal gruppo di ricerca. Un altro account è stato, invece, dedicato all'assistenza al processo di autovalutazione nei suoi aspetti più propriamente metodologici o legati al percorso di autovalutazione nel suo complesso (infanzia@invalsi.it). Questo account è stato gestito esclusivamente dal gruppo di ricerca. In ultimo si è pensato di istituire una casella di posta, gestita sempre dal gruppo di ricerca, dedicata alle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento (infanzia_campione@invalsi.it). L'utilizzo differenziato di caselle di posta dedicate ha evidenziato l'esigenza di utilizzare, in futuro, una *distribution list* al fine di organizzare in maniera coordinata e dinamica i vari livelli di supporto.

Le problematiche segnalate dalle scuole dell'infanzia hanno riguardato, nella maggior parte dei casi, questioni prettamente tecniche, legate sia alle modalità di profilazione degli utenti, soprattutto le scuole dell'infanzia paritarie, sia ad alcune funzionalità previste nel gestionale, come il salvataggio dei dati, e la scadenza delle sessioni.

Una di queste segnalazioni ha riguardato in particolare le scuole dell'infanzia paritarie, le cui fasi preliminari sono state appannaggio esclusivo dei Referenti RAV Infanzia. Tale problematica non è direttamente attribuibile a malfunzionamenti del gestionale, ma all'impossibilità di disporre a priori di un'anagrafica completa delle scuole dell'infanzia paritarie. Pertanto ai referenti RAV Infanzia, censiti attraverso il modulo di adesione online alla sperimentazione, è stata attribuita la responsabilità di indicare sul gestionale i Coordinatori delle attività educative e didattiche, responsabili del processo di autovalutazione. A seguito di questo passaggio il Coordinatore ha assunto la gestione del processo; tuttavia tale passaggio ha creato difficoltà nella comprensione della differenza di ruoli e funzioni tra Coordinatori delle attività educative e didattiche e Referenti RAV.

Come si evince nella Nota 1738/2015 del MIUR, "Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione", il Coordinatore delle attività educative e didattiche, per le scuole dell'infanzia paritarie, e il Dirigente scolastico, per le scuole dell'infanzia statali, rispondono dei

dati e dei contenuti del RAV Infanzia. Per tali motivi, nel gestionale è stata attribuita esclusivamente a questi ultimi la possibilità di confermare e conseguentemente chiudere definitivamente il RAV Infanzia. In molti casi, quindi, il gruppo tecnico ha dovuto segnalare che l'impossibilità di utilizzo della funzione di conferma RAV Infanzia da parte dei Referenti RAV Infanzia non dipendeva da un malfunzionamento del gestionale, ma dalla mancata autorizzazione del profilo di afferenza. Una problematica simile è stata riscontrata anche nei casi in cui il Referente RAV Infanzia coincideva con il Coordinatore delle attività educative e didattiche. In molti casi il Coordinatore non ha modificato la sua profilatura nella sezione dedicata al NIV, sostituendo il ruolo di Referente RAV Infanzia con quello di Coordinatore delle attività educative e didattiche, precludendo di fatto la conferma definitiva del RAV.

Segnalazioni tecniche connesse sempre alla conferma definitiva del RAV Infanzia hanno riguardato, invece, la struttura stessa delle aree del RAV Infanzia e le funzionalità ad esse legate. La particolare articolazione della dimensione dei processi che, a differenza delle dimensioni di contesto e esiti, è suddivisa in aree e sotto-aree ha generato problemi di salvataggio/conferma delle singole sezioni, che hanno poi impattato sulla conferma definitiva del RAV Infanzia. Per poter confermare definitivamente il RAV Infanzia, infatti, era necessario confermare tutte le singole aree e sotto-aree delle 4 dimensioni. La presenza delle sotto-aree nella dimensione dei processi non è stata immediatamente colta da alcune scuole dell'infanzia, determinando in alcuni casi difficoltà di conferma definitiva delle relative aree che non erano state completamente compilate. Questa problematica è risultata "un'anomalia bloccante", in particolare per le scuole del gruppo di riferimento tenute alla compilazione completa del RAV Infanzia al fine della premialità. Attraverso specifiche azioni di monitoraggio sono state individuate le scuole del gruppo di riferimento rientranti in tale casistica, procedendo d'ufficio alla risoluzione della problematica.

Altre segnalazioni, sempre di tipo tecnico, hanno riguardato la gestione del *time out* per l'accesso al sistema e il *caching*. In merito al *time out*, la compilazione del RAV Infanzia ha richiesto all'utente di loggarsi in piattaforma per un periodo di tempo relativamente lungo; ciò ha determinato, in diversi casi, la perdita dei dati inseriti ma non salvati. Dopo alcuni minuti di inattività, infatti, per poter continuare la navigazione, è stato richiesto nuovamente l'accreditamento dell'utente e, in caso di dati non salvati, ciò ha determinato la perdita di quanto editato. Attualmente è in corso l'*assessment* della problematica rilevata. Per quanto riguarda il *caching*, durante la fase di compilazione del RAV Infanzia si è avuta l'esigenza di aggiornare i sistemi del MIUR. Ciò ha determinato problemi di accesso al gestionale risolti con svuotamento della *cache* del *browser* locale.

Rispetto all'assistenza di tipo metodologico si segnalano, prevalentemente, richieste relative all'assenza di alcuni descrittori/indicatori, non restituiti a causa della mancata compilazione da parte delle scuole dell'infanzia dei Questionari Scuola e Docente Infanzia a supporto del processo di autovalutazione, oppure perché il numero di rispondenti al Questionario Docente era troppo esiguo da non garantire la *privacy* delle risposte. In tali casi si è consigliato alla scuola dell'infanzia di procedere comunque alla riflessione autovalutativa, utilizzando i riferimenti territoriali presenti sul gestionale. Per chiarire meglio questi aspetti è stato pubblicato a tal proposito un avviso esplicativo nella sezione *Documenti e Avvisi*. Un numero inferiore di segnalazioni ha riguardato, in ultimo, la comprensione o l'interpretazione di alcuni descrittori. Tali segnalazioni, nei casi in cui l'assistenza prestata tramite le caselle di posta elettronica dedicate non siano risultate esaurienti, sono state gestite attraverso assistenza telefonica.

10 L'autovalutazione nelle scuole dell'infanzia: come si è svolta e punti di vista[71]

10.1 I Nuclei Interni di Valutazione delle scuole dell'infanzia

Nella seconda metà del mese di ottobre 2019 ha preso l'avvio la seconda fase della sperimentazione del RAV infanzia, rappresentata dalla autovalutazione vera e propria, che ha visto come atto conclusivo del percorso la compilazione del documento RAV Infanzia. Una tra le peculiarità del processo autovalutativo è che deve essere partecipato, cioè deve cercare di coinvolgere i diversi soggetti che operano con ruoli differenti nell'istituzione scolastica, i quali si fanno portatori di una pluralità di punti di vista. In linea con tale criterio, l'INVALSI ha inviato alle scuole dell'infanzia una comunicazione per invitarle a costituire il Nucleo interno di valutazione (NIV), il gruppo di lavoro per l'autovalutazione, che comprendesse oltre al Referente RAV Infanzia, anche il Dirigente scolastico e il Coordinatore delle attività educative e didattiche (per le scuole Paritarie e Comunali); nonché almeno un docente per ciascun plesso presente nella scuola. Nel contempo, è stata data indicazione di garantire una numerosità di circa 4/5 persone, che esprimessero tutte le componenti del corpo insegnante.

10.1.1 Numerosità

La fig. 10.1 mostra la distribuzione percentuale del numero di componenti dei NIV indicati dalle scuole dell'infanzia, distinguendo tra scuole del gruppo di riferimento e autocandidate.

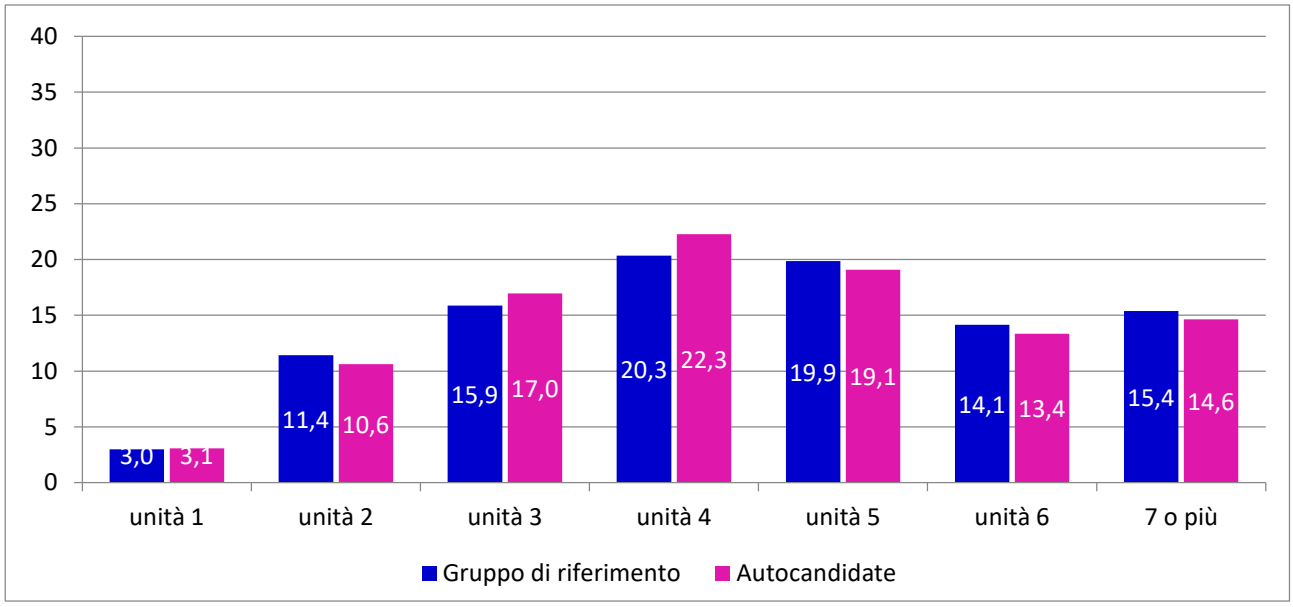

Figura 10.1 - Distribuzione percentuale della numerosità dei componenti dei NIV per scuola dell'infanzia, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

[71] Il capitolo 10 è da attribuirsi a Ughetta Favazzi (parr. 10.1.3, 10.3.1) e Emanuela Vinci (parr. 10.1.1, 10.1.2, 10.2.1).

Le unità variano da “1 unità” a “7 o più”. I dati evidenziano che non vi sono differenze sostanziali tra i due gruppi di scuole dell’infanzia nella costituzione dei propri gruppi di lavoro; l’andamento della scala infatti presenta una omogeneità dei valori percentuali. Nello specifico, la distribuzione percentuale di componenti del NIV ha un andamento crescente fino alla modalità centrale corrispondente a “4 unità”, per poi discendere lievemente nella parte finale della scala.

Il numero medio di componenti facenti parte dei NIV risponde in modo coerente con le indicazioni fornite, in quanto si aggira intorno alle 4/5 unità. Distinguendo per tipo di scuola, emergono delle differenze: nelle scuole statali il numero medio è pari a 5,2; mentre nelle scuole paritarie e comunali il valore è più contenuto e raggiunge le 3,4 unità in media. Tali valori sono pressoché equivalenti se si considerano le due differenti modalità di partecipazione.

Nella fig. 10.2 la distribuzione percentuale del numero di componenti dei NIV indicati dalle scuole dell’infanzia è stata esaminata distinguendo tra scuole statali e paritarie.

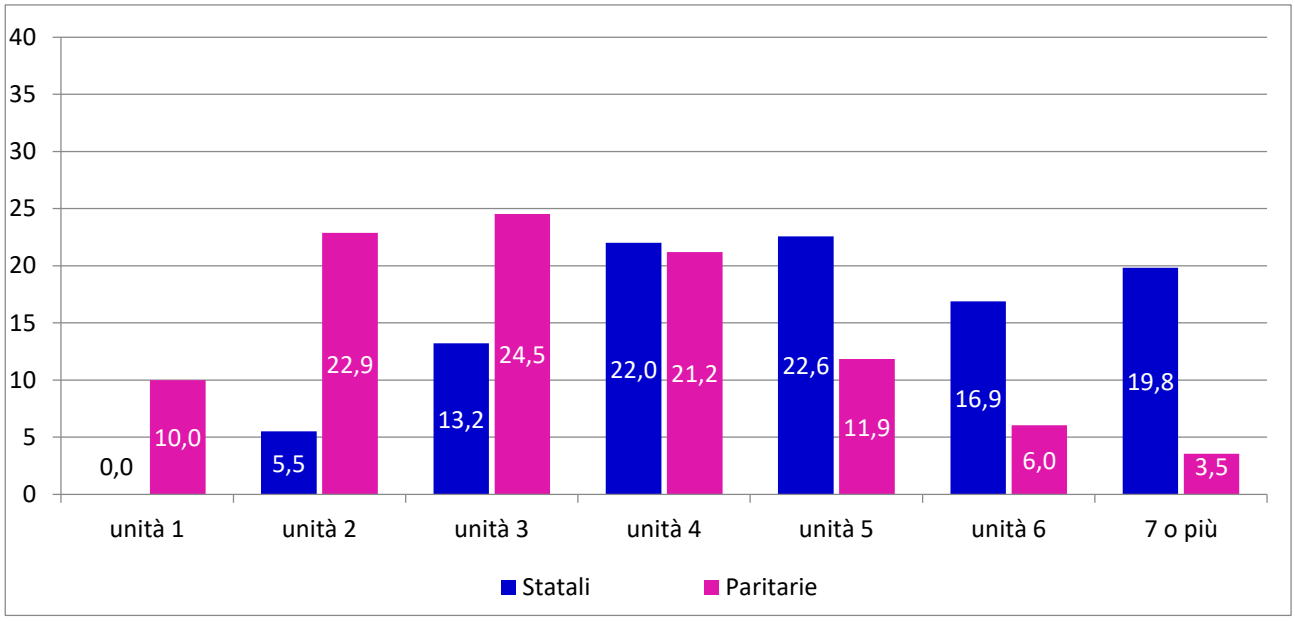

Figura 10.2 - Distribuzione percentuale della numerosità dei componenti dei NIV, per tipo di scuola dell’infanzia
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Si evidenzia un andamento ascendente dei valori nel caso delle scuole dell’infanzia statali, mentre si rileva un andamento discendente nel caso delle scuole paritarie e comunali. La presenza di una sola unità non è mai osservata nelle scuole statali; diversamente dalle scuole paritarie in cui è presente un NIV composto da una sola persona nel 10% dei casi. Nella scala osservata, i valori si equiparano in corrispondenza della modalità “4 unità” raggiungendo circa il 22% di scuole dell’infanzia.

Infine i valori si distanziano ulteriormente in corrispondenza dell’ultima modalità prevista facendo registrare circa il 20% di scuole statali con NIV costituiti da 7 o più unità, contrariamente alle scuole paritarie e comunali in cui tale composizione è presente solo nel 3,5% dei casi.

Nel caso della numerosità media, le scuole pluri-ordinamentali fanno registrare la presenza di un numero medio di 5,1 persone nei NIV. Per gli altri due ordini di scuola presenti, i valori

restituiti sono inferiori e si attestano attorno alle 3,5 unità circa. Entrando nel merito della distribuzione percentuale della numerosità dei componenti dei NIV, la fig. 10.3 riporta l'andamento del dato rispetto al tipo di ordinamento.

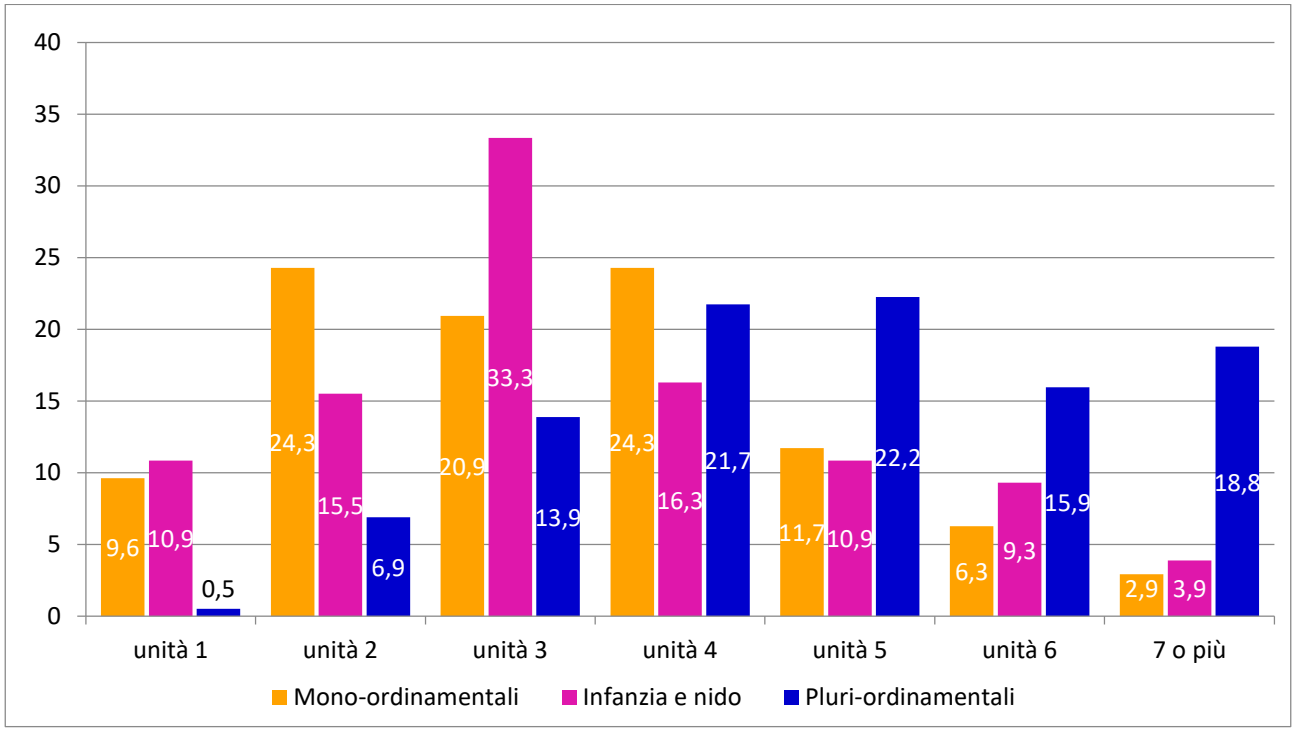

Figura 10.3 - Distribuzione percentuale della numerosità dei componenti dei NIV nelle scuole dell'infanzia, per ordinamento
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Nelle scuole mono-ordinamentali la numerosità dei partecipanti ha un andamento decrescente, raggiungendo la frequenza più elevata con il 24,3% di scuole che ha NIV composti da "2 unità" e "4 unità". Le scuole pluri-ordinamentali, diversamente, mostrano un andamento ascendente, facendo rilevare la frequenza più consistente nella modalità a "5 unità". Le scuole dell'infanzia con nido presentano valori più alti in prossimità delle modalità centrali della scala per poi discendere nelle modalità poste agli estremi. In questo tipo di scuola dell'infanzia si registra la frequenza più elevata di NIV costituiti da "3 unità" (33,3%).

10.1.2 La composizione dei NIV per ruoli

La distribuzione percentuale delle figure aventi diversi ruoli che compongono i NIV mostra alcune differenze rispetto alla tipo di partecipazione alla sperimentazione (cfr. la tab. 10.1).

Tabella 10.1 - Percentuale di scuole dell'infanzia per presenza di componenti dei NIV, per tipo di partecipazione

Tipologia componenti NIV	DS o COORD	REFERENTE RAV	DOCENTE	GENITORE	ALTRO
Gruppo di riferimento (N=403)	98,3	83,6	82,6	3,2	12,7
Autocandidate (N=1168)	97,4	78,8	84,7	4,5	16,4

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Come mostra la tab. 10.1, prevale la presenza del Dirigente scolastico/Coordinatore in tutte le scuole dell'infanzia, seguito dal Referente RAV Infanzia e dai docenti; il valore più consistente si rileva per i docenti delle scuole dell'infanzia autocandidate in cui il dato raggiunge quasi l'85% di presenza. Emerge, inoltre, una percentuale seppur minima di genitori partecipanti nel 3-4,5% delle scuole dell'infanzia.

La tab. 10.2 mostra, invece, la distribuzione percentuale dei componenti dei NIV nelle scuole dell'infanzia statali e paritarie e comunali.

Tabella 10.2 – Percentuale di scuole dell'infanzia per presenza di componenti dei NIV, per tipo di scuola

Tipologia componenti NIV	DS o COORD	REFERENTE RAV	DOCENTE	GENITORE	ALTRO
Scuole Statali	100,0	93,1	89,8	2,8	13,2
Scuole Paritarie e Comunali	92,3	50,3	71,3	7,3	20,4

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La figura del Referente RAV Infanzia è presente nella quasi totalità delle scuole statali (93,1%), mentre è presente nella metà delle scuole paritarie e comunali (50,3%). Tale evidenza è da ricercarsi, in parte, nel fatto che nelle scuole paritarie e comunali spesso il Coordinatore ricopre anche il ruolo di Referente RAV Infanzia, e probabilmente nell'accreditamento dei NIV essi hanno indicato il ruolo prevalente.

Un altro dato che emerge è un numero leggermente superiore di docenti nelle scuole statali, rispetto alle scuole paritarie e comunali.

Si riscontra, inoltre, una maggiore partecipazione dei genitori di alunni frequentanti le scuole paritarie e comunali (7,3% dei casi), mentre nelle scuole statali il dato è limitato al 2,8% dei casi. Appare importante evidenziare che, nelle scuole paritarie e comunali, un quinto delle persone accreditate (20,4% di casi) ricopre ruoli che sono inclusi nella tipologia "altro". Un valore di tale entità merita sicuramente un approfondimento al fine di conoscere quali altre figure professionali operano in questa tipologia di scuole dell'infanzia, che non sono stati previsti tra i ruoli esistenti dal protocollo della sperimentazione.

I dati sulla composizione dei NIV sono stati esaminati ulteriormente considerando la tipologia di ordinamento prevista per le scuole dell'infanzia. La distribuzione delle diverse figure incluse nei NIV appare equivalente tra i diversi ordinamenti di scuola dell'infanzia se si considerano le figure del Dirigente o Coordinatore e dei docenti (cfr. la Tab. 10.3).

Tabella 10.3 - Percentuale di scuole dell'infanzia per presenza di componenti dei NIV, per ordinamento

Tipologia componenti NIV	DS o COORD	REFERENTE RAV	DOCENTE	GENITORE	ALTRO
Scuole mono-ordinamentali	92,9	45,6	72,0	6,7	21,8
Scuole infanzia con nido	90,7	52,7	75,2	8,5	18,6
Scuole pluri-ordinamentali	99,7	90,9	88,4	2,8	13,4
Totale scuole (N=1528)	97,9	80,6	84,7	3,9	15,2

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La figura del Referente RAV Infanzia è prevista nella quasi totalità delle scuole pluri-ordinamentali, mentre raggiunge circa il 50% nelle scuole mono-ordinamentali e scuole dell'infanzia con nido; la motivazione potrebbe risiedere nel fatto che tali scuole rappresentano principalmente scuole non statali, in cui il coordinatore ricopre entrambi i ruoli. La partecipazione dei docenti prevale nelle scuole pluri-ordinamentali (88,4%), rispetto agli altri tipi di scuole.

La presenza dei genitori nei NIV è più consistente nelle scuole dell'infanzia con nido (8,5%), seguite dalle scuole mono-ordinamentali (6,7%); tale valore fa rilevare lo scarto più elevato con le scuole pluri-ordinamentali (2,8% di casi).

I componenti dei NIV comprendono inoltre una quota di figure, non distinte, incluse nella modalità "altro"; i cui valori raggiungono percentuali importanti principalmente tra le scuole mono-ordinamentali e infanzia con nido.

10.1.3 La partecipazione del Dirigente scolastico/Coordinatore agli incontri del NIV

Come è stato messo in luce nei precedenti paragrafi, tra gli aspetti oggetto di studio, particolare attenzione è stata dedicata al modo in cui i NIV hanno operato nello svolgimento del percorso di autovalutazione. A tal proposito, è stato dedicato un *focus* di indagine alla partecipazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle attività educative e didattiche agli incontri del NIV. All'analisi di questo aspetto, è stata, pertanto, dedicata una domanda specifica del Questionario di fine sperimentazione.

Complessivamente il 51,6% dei Dirigenti scolastici/Coordinatori afferma di aver partecipato a tutti gli incontri del NIV, il 37,9% vi ha partecipato a una parte, il 2,9% non ha preso parte agli incontri del NIV, mentre Il 7,6% ha svolto altre attività, in particolare, specifica di aver operato coordinando o supervisionando il lavoro svolto dagli altri membri del NIV.

La fig. 10.4 mostra la partecipazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori agli incontri dei NIV distinguendo tra scuole del gruppo di riferimento e autocandidate.

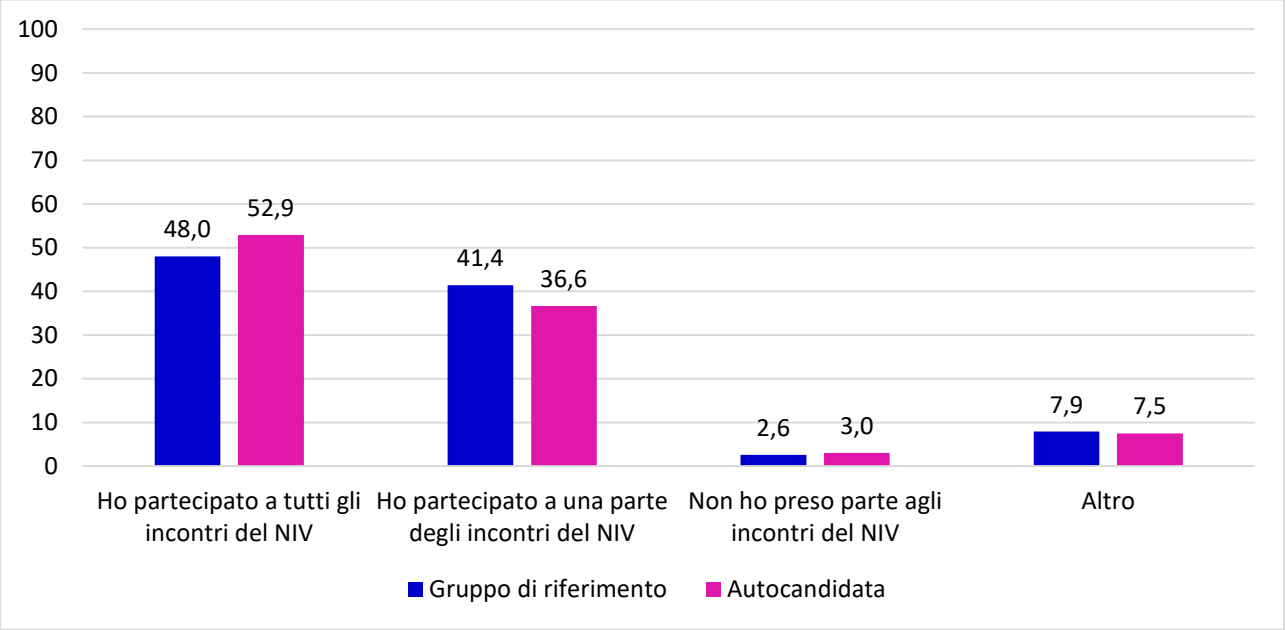

Figura 10.4 - La partecipazione del Dirigente scolastico/Coordinatore agli incontri del NIV, per tipo di partecipazione (val. %)
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Analizzando i dati in base al tipo di partecipazione alla sperimentazione, si osserva che i Dirigenti Scolastici/Coordinatori delle scuole autocandidate hanno dichiarato con più frequenza di aver partecipato a tutti gli incontri del NIV, mentre tra le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento è più frequente la partecipazione del Dirigente scolastico/Coordinatore soltanto ad una parte degli incontri (cfr. la fig. 10.3).

La fig. 10.4 mostra la partecipazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori agli incontri dei NIV distinguendo tra scuole statale e paritarie.

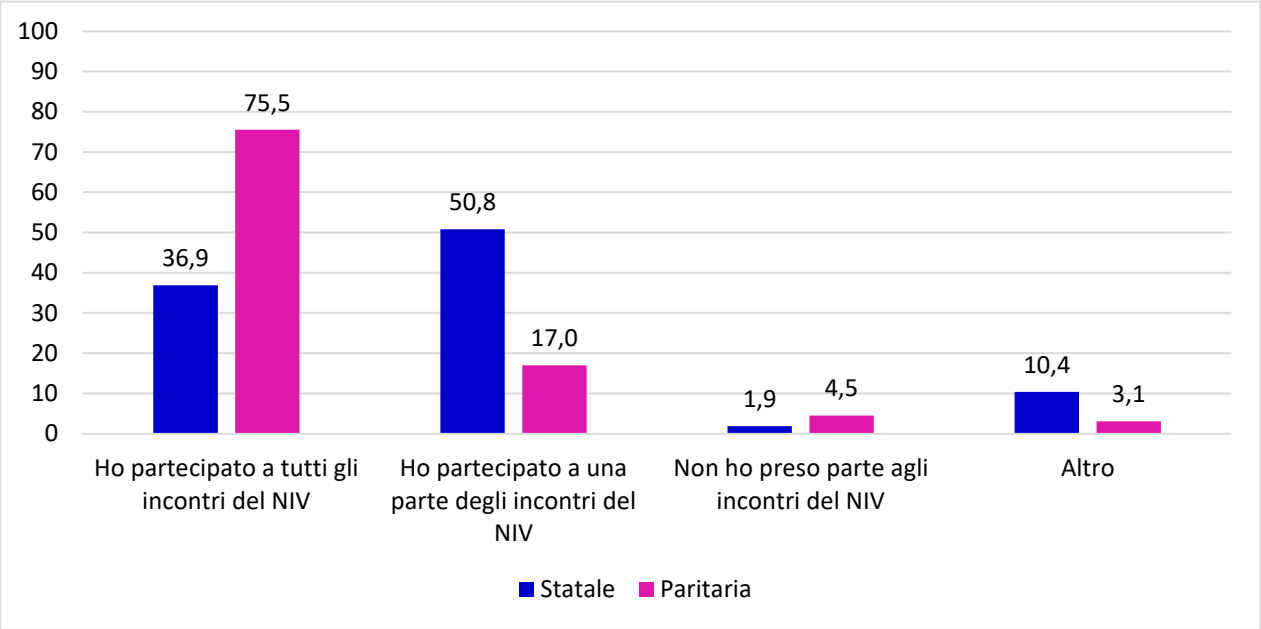

Figura 10.5 - La partecipazione del Dirigente scolastico/Coordinatore agli incontri del NIV, per tipo di scuola (val. %)
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

La fig. 10.4 mostra che tra i Coordinatori delle scuole paritarie la percentuale di coloro che hanno partecipato a tutte le attività sale al 75,5%, mentre si presenta molto più ridotta tra i Dirigenti scolastici delle scuole statali (36,9%). Se si considerano, più nello specifico, le modalità di partecipazione agli incontri da parte dei Coordinatori delle scuole dell'infanzia comunali, si osserva che la modalità di lavoro più frequente vede i Coordinatori delle comunali partecipare a tutti gli incontri del NIV (62,5%), e si tratta di una percentuale più elevata se confrontata con il dato aggregato (51,6%). Il 37,9% dei rispondenti indica, invece, di aver partecipato solo ad una parte degli incontri del NIV, in questo caso ad abbracciare questa modalità di lavoro sono stati principalmente i Dirigenti scolastici delle scuole statali (50,8% a fronte di una percentuale molto più contenuta, e pari al 17,0%, dei Coordinatori delle scuole paritarie).

Una più assidua partecipazione da parte dei Coordinatori delle scuole paritarie agli incontri del NIV potrebbe essere interpretata tenendo conto della realtà in cui operano le scuole dell'infanzia paritarie, che si presenta generalmente meno articolata di quella in cui operano i Dirigenti scolastici. Come è emerso dai paragrafi precedenti, i NIV delle scuole paritarie sono generalmente composti da un numero più ridotto di componenti, anche alla luce di una più ridotta disponibilità di risorse umane impegnate nella scuola, il che rende ancor più necessaria la presenza

di ciascun componente per avviare momenti collegiali di riflessione sulle evidenze emerse dall'autovalutazione. Inoltre, nelle scuole dell'infanzia paritarie, il Coordinatore è deputato allo svolgimento della maggior parte delle funzioni[72], rappresentando un punto di riferimento per l'analisi dei processi in atto nella scuola.

10.2 L'esperienza del NIV: gli aspetti positivi del percorso di autovalutazione

Le scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione, in concomitanza con la compilazione del RAV Infanzia, hanno avuto la possibilità di rispondere ad alcune domande relative al processo di autovalutazione svolto. A tal fine, nella piattaforma RAV Infanzia, era disponibile una sezione, costituita da quattro domande aperte, attraverso le quali si intendeva dare voce ai componenti dei NIV, affinché potessero indicare liberamente aspetti positivi e/o negativi che avevano incontrato durante il percorso autovalutativo effettuato.

La non obbligatorietà delle risposte ha portato alla compilazione della sezione da parte di un numero di scuole dell'infanzia inferiore rispetto a coloro che hanno compilato il RAV Infanzia.

Nello specifico, la domanda 4.1 era formulata nel seguente modo: "Quali sono stati gli aspetti positivi e i vantaggi del percorso di autovalutazione svolto?". Ad essa ha risposto poco più della metà delle scuole (51,6%), corrispondenti a 895 scuole delle 1.732 partecipanti. Di queste 249 appartengono al gruppo di riferimento, mentre 646 sono scuole dell'infanzia autocandidate.

10.2.1 Gli aspetti positivi e i vantaggi del percorso di autovalutazione svolto: l'analisi testuale e i temi emergenti

L'analisi testuale, operata su questa partizione di testo, è stata guidata da un approccio di tipo esplorativo volto a conoscere se vi siano stati elementi positivi che hanno accompagnato il percorso pianificato all'interno dei NIV. Si è cercato di comprendere, inoltre, se le scuole avessero vissuto esperienze differenti in ragione del proprio status, cioè se si trattasse di scuole statali o di altro tipo, piuttosto che facenti parte del gruppo di riferimento o autocandidate.

L'analisi testuale dei contenuti è stata preceduta da una analisi lessicale preliminare allo scopo di conoscere l'ampiezza e la varietà dei testi redatti[73]. Il numero delle occorrenze totali raggiunge 42.012 parole (unità), distribuite in 3.545 forme grafiche (Bolasco, 2013)[74]. Le stesse sono state articolate in 1.804 frasi, ciascuna delle quali contiene un numero medio di 23 parole circa.

---

[72] Cfr. il cap. 6 del presente Rapporto.

[73] Le analisi sono state implementate mediante il software QDAMiner WordStat.

[74] La *forma grafica* coincide con la singola parola che appare nel corpus di un testo, cioè una sequenza di caratteri compresa tra due separatori (Bolasco, 2013). L'insieme delle forme grafiche viene rappresentato dalle liste di frequenza in cui è associato il numero di occorrenze con cui si presenta. Un ulteriore dato che si deve considerare prima di avviare un'analisi testuale è rappresentato dal *quoziente type/token*: si tratta di è un indice di ricchezza lessicale che indica la varietà di parole differenti contenute in un blocco di testo.

Nella sezione in esame, l'indice di ricchezza lessicale è buono in quanto pari a 0,158, ovvero inferiore al valore (20%) che viene considerato il limite oltre il quale il testo non viene considerato sufficientemente ricco per essere analizzato (Bolasco, 1999).

Da un primo sguardo alle liste di parole si rileva che quelle utilizzate con maggiore frequenza sono *scuola* (n=666), *autovalutazione* (n=475) e *percorso* (n=390); seguono poi parole come *aspetti, riflessione* e *confronto* presenti rispettivamente con 361, 319 e 280 occorrenze. Se si considera la distribuzione delle parole collocate nella fascia di frequenza media (cfr. la fig. 10.6), i termini presenti con maggiore frequenza sono *RAV* e *lavoro* (n=143), *positivo* (n=136), *processo* (n=133), *condivisione* (n=131); tali termini rappresentano le parole peculiari individuate dalle scuole per descrivere il percorso di autovalutazione completato.

Figura 10.6 - Diffusione delle parole piene a frequenza media riferite agli aspetti positivi del percorso di autovalutazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Procedendo con le elaborazioni, la successiva analisi testuale ha portato all'identificazione di alcuni temi emergenti che hanno costituito la base per la definizione di uno specifico vocabolario tematico, comprendente la varietà degli argomenti trattati in questa sezione.

Il vocabolario sarà costituito da categorie all'interno delle quali le singole parole sono associate in base ad una coerenza semantica interna che consente di sintetizzare il contenuto della partizione di testi[75]. Il vocabolario è costituito da 7 categorie che raggiungono buone percentuali di copertura dei testi analizzati, infatti esso rappresenta l'88,4% delle frasi e il 91,5% dei documenti redatti dalle scuole dell'infanzia.

Il lavoro di disambiguazione e di integrazione con ulteriori termini affini, ha portato successivamente, alla costruzione del vocabolario tematico di seguito presentato (cfr. la tab. 10.4). All'interno di ciascuna categoria vi sono collocate le *keyword* che contribuiscono a delineare il tema specifico.

[75] La procedura si fonda su una analisi di tipo fattoriale chiamata *topic extraction*, attraverso la quale le singole parole (*keyword*) vengono associate ai loro fattori (*topic*) in ragione di una prossimità semantica.

Tabella 10.4 - Frequenza e diffusione delle categorie del vocabolario tematico

	Frequenza delle parole		Occorrenze nei casi	
	v.a.	%	v.a.	%
PERCORSO DI AUTOVALUTAZIONE	1436	21,2	634	70,8
SOGGETTI DELLA SCUOLA	1571	23,2	619	69,2
COMPILAZIONE DEL RAV	905	13,4	410	45,8
PUNTI DI FORZA	905	13,4	516	57,7
RUOLO DELLA SCUOLA INFANZIA	795	11,8	416	46,5
MODALITÀ ORGANIZZATIVE	639	9,5	381	42,6
CLIMA DI COLLABORAZIONE	512	7,6	300	33,5

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La categoria denominata *percorso di autovalutazione* presenta la maggiore percentuale di presenza nei casi (70,8%); le parole che si collocano in questa categoria sono *autovalutazione, percorso, riflessione, valutazione*, *qualità*, *offerta formativa* ed altre che introducono al tema dell'autovalutazione, che sarà poi declinato ulteriormente.

Ad essa segue una categoria che è stata denominata i *soggetti della scuola* (69,2% di casi), le *keyword* in essa contenute ricorrono con molta frequenza (23,2%) e identificano i diversi interlocutori interni coinvolti nel percorso di autovalutazione. Vi si collocano parole come *docenti, insegnanti, nucleo* (di valutazione) e *NIV*.

La successiva categoria esaminata è stata definita *compilazione del RAV Infanzia.* In essa vi si trovano termini inerenti l'atto concreto effettuato dalle scuole dell'infanzia per la scrittura dei campi del RAV. Le *keyword* di questo nucleo tematico sono presenti nel 45,8% dei casi; le parole che ricorrono con maggiore frequenza sono *confronto, condivisione, compilazione, dinamiche* ed esplicitano importanti aspetti dell'approccio utilizzato dai componenti del NIV, per compiere un lavoro collegiale fondato sulle responsabilità di tutti gli interlocutori coinvolti.

È stata delineata poi una categoria chiamata *punti di forza* in cui si concentrano le parole che hanno una valenza positiva, tra esse emergono: *punti di forza*, *aspetti positivi* e *vantaggi*, e ancora il verbo *potere* che viene associato ad azioni quali: *intervenire, riflettere, analizzare, condividere*. Le *keyword* associate a questo nucleo sono presenti nel 57,7% dei casi.

La categoria successiva è stata definita *ruolo della scuola dell'infanzia*. Le *keyword* in essa collocate, presenti in circa la metà dei casi (46,5%), sono *miglioramento, criticità, individuare, azioni*. I termini rimandano ad elementi connessi all'utilità del percorso di autovalutazione, tuttavia in alcuni casi hanno anche l'intento di far comprendere il ruolo fondamentale svolto da questo segmento di istruzione. Diverse scuole dell'infanzia manifestano la necessità di ottenere un maggiore riconoscimento del proprio ruolo, in una prospettiva di dialogo e di integrazione delle pratiche educative e didattiche attuate, con la successiva scuola primaria. A titolo esemplificativo si riporta il testo redatto da una di queste scuole:

> «Il percorso di autovalutazione svolto ha permesso una riflessione oggettiva dei punti di forza e dei punti di debolezza che caratterizzano la scuola dell'infanzia all'interno dell'istituto comprensivo, rilevando il valore aggiunto che questo ordine di scuola ha nel processo di acquisizione delle competenze di base e trasversali, che si andranno a definire nel percorso scolastico di ogni alunno» [Caso 1063].

Le ultime due categorie presenti nel vocabolario si riferiscono entrambe ad una serie di situazioni e attività intraprese nel corso della sperimentazione. Si evidenzia, in primo luogo, un piano relazionale che trova la sua espressione nell'utilizzo di *keyword* legate alla categoria *clima di collaborazione* (33,5% di casi). Nei testi riconducibili a tale categoria viene descritto il clima instaurato tra i componenti del NIV e tra il NIV e gli altri soggetti che operano nella comunità scolastica. In tale categoria si trovano parole come *consapevolezza, collaborazione, team, cooperazione*. Infine, la categoria denominata *modalità organizzative* (42,6% di casi) rappresenta un piano operativo intrapreso dai componenti dei NIV per procedere alla compilazione del documento; in tale categoria si trovano termini come *analisi, scolastica, rilevare, priorità, obiettivi,* e sono riferiti al lavoro riflessivo e diagnostico svolto precedentemente alla compilazione del RAV Infanzia.

La sintesi compiuta sui testi redatti dalle scuole dell'infanzia, mediante l'analisi testuale, ha offerto la possibilità di conoscere i diversi aspetti del percorso autovalutativo effettuato, e contestualmente ha evidenziato le strategie messe in campo dai componenti del NIV, per acquisire le informazioni utili alla compilazione del RAV Infanzia. La distinzione in categorie ha facilitato la comprensione delle attività intraprese, sebbene ciascun segmento di testo riporti all'interno di processo in cui le esperienze descritte si susseguono in fasi e sono tese al raggiungimento di un obiettivo prefissato.

La fig. 10.7 mostra la distribuzione percentuale delle categorie nei due gruppi di scuole appartenenti al gruppo di riferimento e al gruppo delle autocandidate.

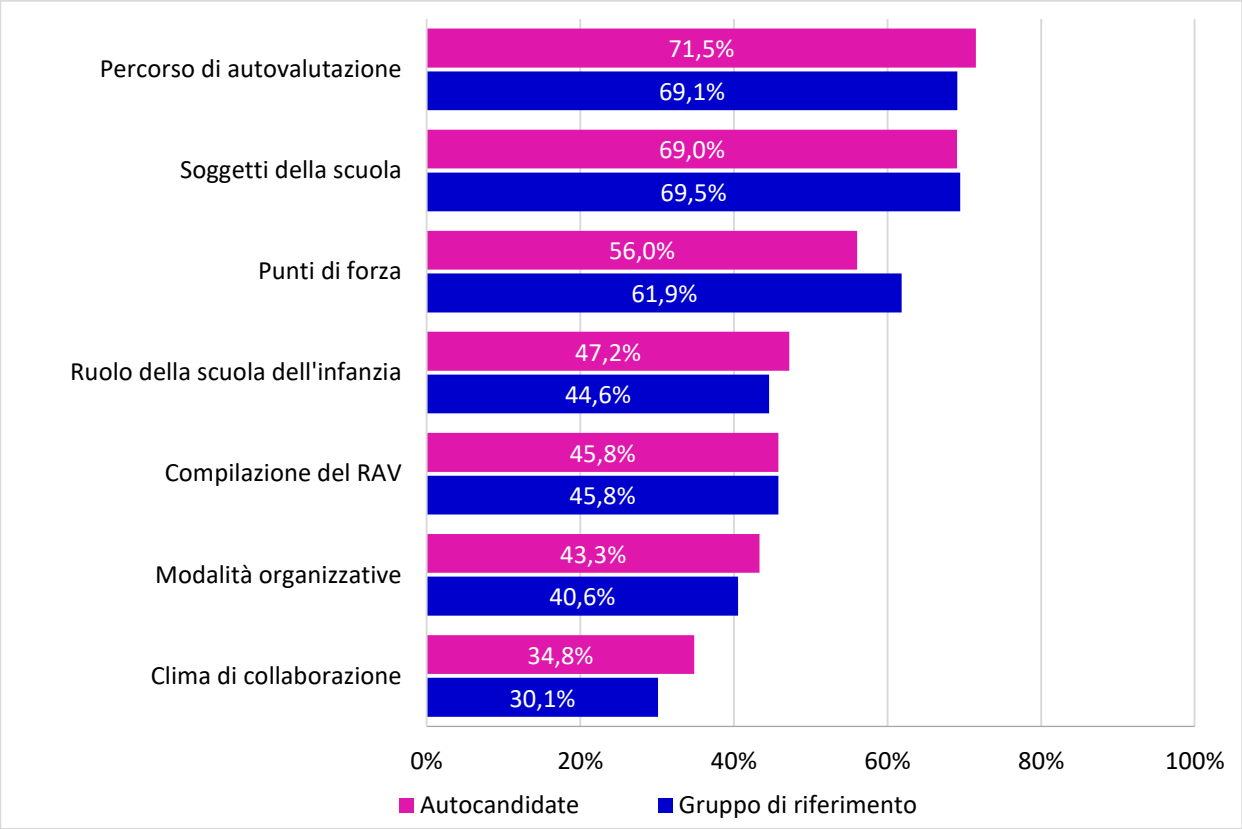

Figura 10.7 – Distribuzione delle categorie del vocabolario tematico per tipo di partecipazione delle scuole dell'infanzia
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

I dati evidenziano una omogeneità nell'utilizzo delle *keyword*. Qualche lieve differenza si rileva in relazione alle categorie *clima di collaborazione* e *modalità organizzative*; in entrambi i casi le scuole autocandidate fanno un utilizzo superiore di parole ad esse associate rispetto alle scuole del gruppo di riferimento.

Differenze più consistenti si evidenziano in relazione al tipo di scuola, statale o paritaria (cfr. la fig. 10.8).

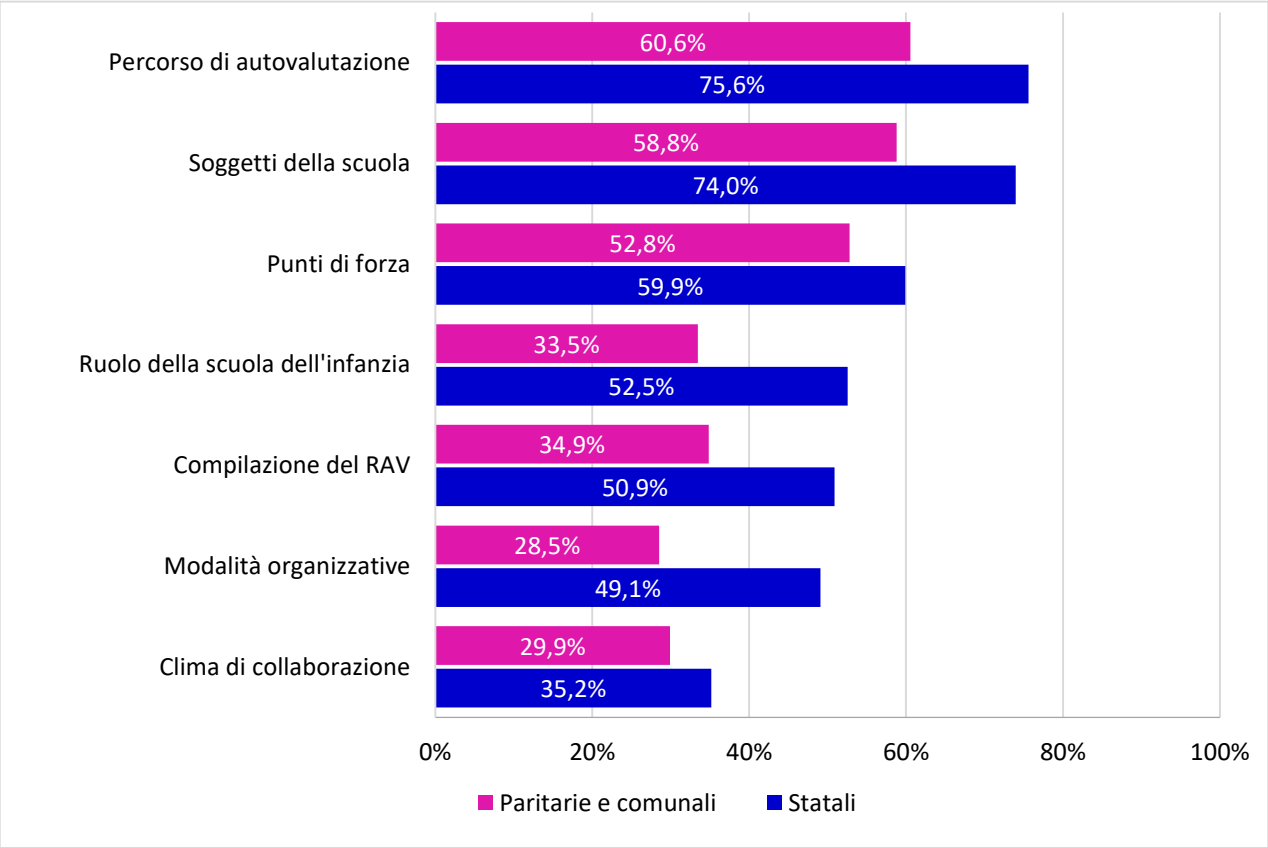

Figura 10.8 – Distribuzione delle categorie del vocabolario tematico per tipologia di scuola dell'infanzia
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Dai dati si evince un differente utilizzo delle *keyword* in tutte le categorie presentate, che risultano più consistenti nelle scuole dell'infanzia statali. Nelle categorie *modalità organizzative* e *ruolo della scuola dell'infanzia*, si individuano le differenze più elevate; le scuole statali ricorrono alle *keyword* in misura maggiore con scarti nell'ordine di circa 20 punti percentuali rispetto alle paritarie.

Tale esito offre sicuramente un importante spunto di riflessione in merito alle modalità e alle strategie adottate dai due insiemi di scuole esaminati, ma suggerisce anche la necessità di un approfondimento concernente il ruolo della scuola dell'infanzia, forse non ancora ottimamente riconosciuto ed integrato, all'interno nel sistema di istruzione.

Infine è stato effettuato un focus sulle sole scuole comunali che ha evidenziato, per le due categorie suddette, differenze ancora più marcate rispetto alle scuole dell'infanzia statali: nello

specifico, i valori percentuali registrati si attestano rispettivamente al 24,1% e al 27,6%, rivelando quindi un utilizzo ancora più contenuto di *keyword* associate a tali categorie.

10.3 L'esperienza del NIV: gli aspetti negativi del percorso di autovalutazione

Come è stato anticipato, la quarta sezione del RAV Infanzia è articolata in una serie di domande a risposta aperta, finalizzate a ricostruire l'esperienza del NIV nell'ambito della sperimentazione RAV Infanzia.

In particolare, la seconda domanda presente nella quarta sezione del RAV Infanzia è stata introdotta al fine di indagare eventuali aspetti di criticità emersi dal percorso di autovalutazione. I NIV sono stati chiamati ad esprimersi in merito agli aspetti negativi e agli svantaggi del percorso di autovalutazione in cui la scuola dell'infanzia è stata coinvolta. Nello specifico, questa domanda ha fatto registrare un tasso di risposta pari al 51% delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione. Le risposte fornite nel formato di testi sono state analizzate come un sub-corpus che risulta composto da 882 unità di analisi (scuole dell'infanzia) di cui 244 (il 28% circa) fanno parte del gruppo di riferimento e 638 sono autocandidate.

Il sub-corpus relativo alla domanda oggetto di analisi si presenta di piccole dimensioni e adeguato per essere sottoposto ad analisi statistiche[76]. Le analisi condotte sono state finalizzate alla costruzione di un vocabolario che raccoglie i principali temi trattati dalle scuole nella descrizione degli aspetti negativi e degli svantaggi del percorso di autovalutazione.

Considerando la frequenza con cui ricorrono le parole nei testi, tra le parole a frequenza elevata[77] (Bolasco, 1999), ritroviamo la parola "non" che è la più citata (ricorre 532 volte nel 49,3% delle unità di analisi) e che, come si vedrà, è spesso utilizzata per affermare di non aver rintracciato alcuna difficoltà durante il processo di autovalutazione, motivo per cui non è stata inserita tra le parole vuote. Circoscrivendo l'analisi alle parole piene (Bolasco, 2013), tra le parole a frequenza elevata ritroviamo anche *aspetti*, *negativi*, *percorso*, *autovalutazione*, e si tratta di parole comunemente utilizzate per introdurre la descrizione dell'esperienza vissuta e che non arricchiscono l'analisi in merito ai temi trattati.

Con frequenza elevata ricorrono anche le parole *tempo* e *tempi* che, come si vedrà, sono state utilizzate per descrivere una delle principali difficoltà riscontrate, relativa alla finestra temporale prevista per la compilazione del RAV Infanzia.

Forniscono preziosi suggerimenti in merito ai temi trattati anche le parole a media frequenza (cfr. la fig. 10.9)[78], come, ad esempio, *riflessione, confronto, collaborazione,* che

[76] Il sub-corpus relativo alla domanda oggetto di analisi si presenta di piccole dimensioni, essendo caratterizzato da 26.214 token (occorrenze) e 2.981 (type) e si presenta adeguato per essere sottoposto ad analisi statistiche, in quanto il rapporto *type/token* risulta nettamente inferiore al 20% (Bolasco, 1999; Giuliano e La Rocca, 2008). Per approfondire cfr. il *Glossario per l'analisi testuale* in INVALSI (2019b).

[77] Per l'individuazione delle fasce di frequenza è stato utilizzato il criterio proposto da Bolasco (1999) suddividendole in parole a frequenza elevata, media e bassa.

[78] Le parole a media frequenza sono state rappresentate con una nuvola di parole: più estesa è la dimensione delle parole maggiore è la frequenza con cui ricorrono nei testi.

introducono una delle principali difficoltà incontrate, relativa al coinvolgimento dei docenti nel percorso di autovalutazione.

Figura 10.9 - Diffusione delle parole piene a frequenza media riferite agli aspetti negativi e agli svantaggi del percorso di autovalutazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Il vocabolario tematico è articolato in 8 categorie, ciascuna popolata da parole e segmenti ripetuti relativi allo specifico tema trattato, e assicura una copertura dell'89,3% dei casi. Tra le categorie tematiche ve ne è una che è stata denominata *Nessuna difficoltà* perché è popolata da parole e segmenti ripetuti utilizzati dalle scuole per indicare di non aver riscontrato aspetti negativi, difficoltà e svantaggi durante il percorso di autovalutazione. In particolare, il 28% circa dei NIV segnala di non aver avuto difficoltà, percentuale che sale al 31% circa tra le scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento, che più frequentemente utilizzano parole contenute in questa categoria (cfr. la tab. 10.5).

Tabella 10.5 - Il vocabolario tematico degli aspetti negativi espressi dai NIV sul percorso di autovalutazione

	Frequenza delle parole		Occorrenze nei casi	
	v.a.	%	v.a.	%
ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO DI AUTOVALUTAZIONE	423	22,8	303	34,3
STRUTTURA DEL RAV	448	24,1	272	30,8
APPROCCIO ALL'AUTOVALUTAZIONE	393	21,2	261	29,6
NESSUNA DIFFICOLTÀ	248	13,4	245	27,8
MODALITÀ ORGANIZZATIVE	189	10,2	167	18,9
PIATTAFORMA RAV	60	3,2	50	5,7
STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE	57	3,1	46	5,2
FORMAZIONE	38	2,0	30	3,4

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Dall'analisi del vocabolario si evince che la categoria più diffusa (34,3%) è stata denominata *Articolazione del percorso di autovalutazione*, perché popolata da parole e segmenti ripetuti con cui i NIV fanno riferimento all'organizzazione del percorso di autovalutazione, segnalando due aspetti di difficoltà. Il primo relativo alla finestra temporale prevista per la compilazione del RAV Infanzia, giudicata troppo breve, e il secondo al percorso di sperimentazione, reputato molto lungo e complesso.

Ricorre nel 31% circa dei casi la categoria denominata *Struttura del RAV*, popolata da parole come *dati*, *indicatori*, *format*, *domande guida*, utilizzate dal NIV per indicare come aspetti di criticità la complessità del *format* del RAV Infanzia, la difficoltà nell'interpretazione degli indicatori, specialmente quelli percepiti più lontani dal contesto dell'infanzia e più prossimi alle istituzioni scolastiche. Si ricorda che, per facilitare il processo di autovalutazione delle scuole a ordinamento unico o con nido, sono stati forniti dei descrittori essenziali per compilare un "mini-RAV" rispetto all'intero RAV[79].

Il 29,6% dei NIV cita parole e segmenti ripetuti contenuti nella categoria denominata *Approccio all'autovalutazione*, tra le quali *riflessione*, *confronto*, *scambio*, *condivisione*, utilizzate per segnalare difficoltà nel coinvolgimento dei docenti, nell'individuare momenti di confronto e di riflessione tra i membri del NIV.

I risultati di uno studio recente (Favazzi e Freddano, 2019) hanno mostrato che le attività strettamente valutative e che presuppongono una interazione *face to face* finalizzata alla formulazione di un giudizio condiviso rappresentano un onere per gli attori coinvolti, in quanto formulare un giudizio in modo negoziato richiede una costante predisposizione all'ascolto e alla ricerca di una visione unitaria.

Sempre in questa categoria, alcuni NIV hanno manifestato come punto di criticità la difficoltà di svolgere un processo autentico se non c'è la comprensione dei restanti colleghi che la finalità del processo autovalutativo non è il controllo bensì il confronto per il migliorarsi.

La quinta categoria più diffusa è stata denominata *Modalità organizzative*. Al suo interno sono state collocate parole e segmenti ripetuti utilizzati dal NIV per indicare difficoltà legate alla organizzazione del lavoro, alla mancanza di spazi per riunirsi, alla difficoltà di conciliare le altre attività con l'autovalutazione.

Oscillano tra il 3% e il 6% le percentuali di diffusione delle ultime 3 categorie tematiche. Nello specifico, una categoria è stata denominata *piattaforma RAV*, ed è popolata da parole usate dalle scuole per indicare difficoltà tecniche nell'utilizzo della piattaforma RAV Infanzia, perché giudicato troppo complesso e articolato o per difficoltà nella compilazione e nel salvataggio dei testi. La categoria *Strumenti per l'autovalutazione* contiene al suo interno parole usate per segnalare difficoltà riguardanti la compilazione dei Questionari Scuola e Docenti; sono state inserite, inoltre, parole quali *tutorial* e *guida*, utilizzate per esprimere una insoddisfazione rispetto ad alcuni degli strumenti proposti per supportare l'autovalutazione. Infine, nella categoria tematica denominata *Formazione* sono contenute parole utilizzate per indicare come punto debole l'assenza di una formazione iniziale per l'autovalutazione.

La fig. 10.10 confronta le categorie tematiche riferite agli aspetti negativi del percorso di autovalutazione. Distinguendo tra scuole del gruppo di riferimento e autocandidate.

[79] Per approfondimenti cfr. il capitolo 1.

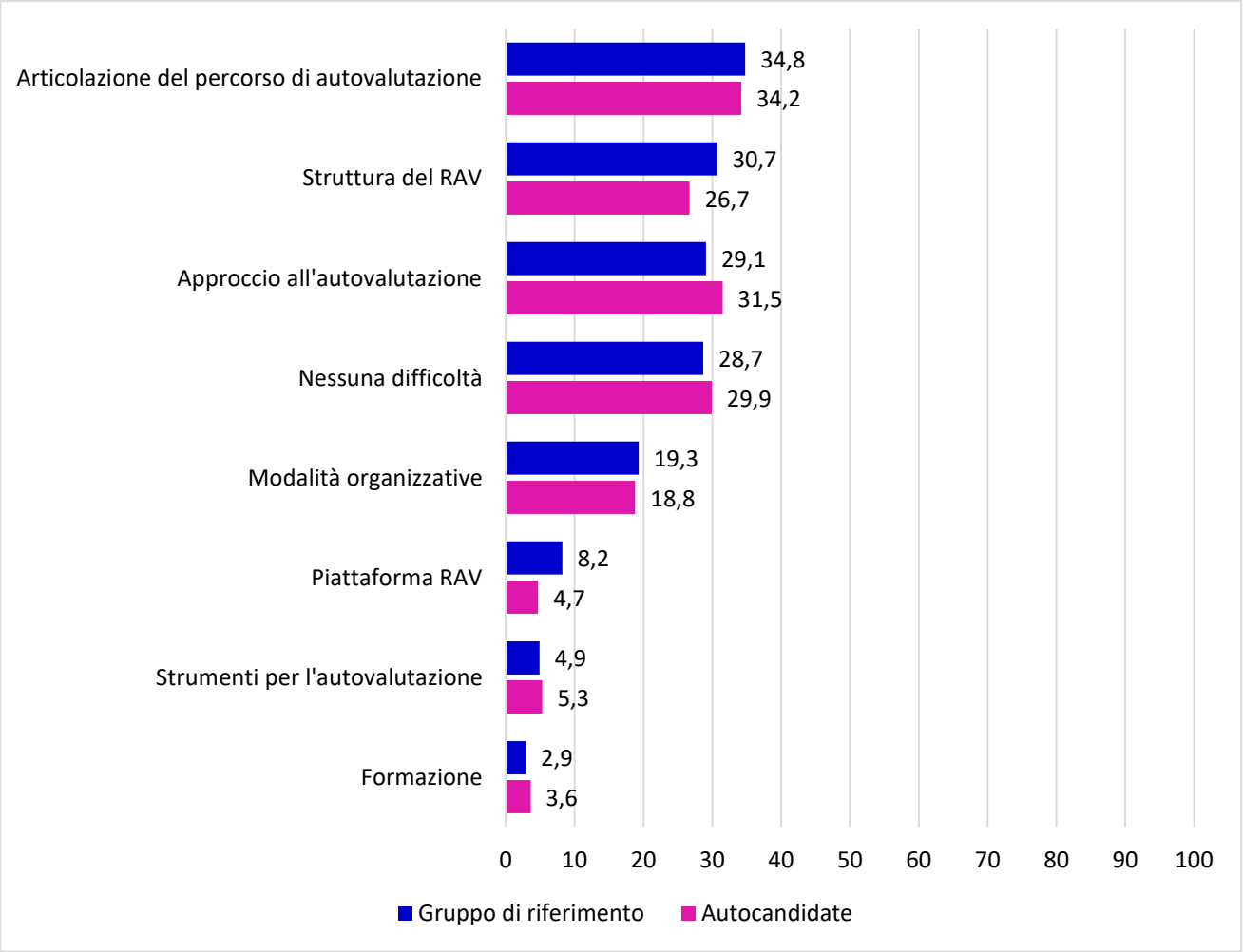

Figura 10.10 - Il vocabolario tematico degli aspetti negativi espressi dai NIV sul percorso di autovalutazione, per tipo di partecipazione (val.%)
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

È interessante osservare che, nonostante alle scuole del gruppo di riferimento (a differenza delle scuole autocandidate) sia stato richiesto lo svolgimento di alcune attività per aderire alla sperimentazione[80], non si registrano differenze nella frequenza con cui scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate segnalano aspetti negativi del percorso di autovalutazione.

Si osservano, invece, in base al tipo di partecipazione, differenze nella diffusione delle categorie tematiche *Struttura del RAV* e *Piattaforma RAV*, che si presentano più diffuse nei testi prodotti dalle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento rispetto alle autocandidate, una evidenza che con tutta probabilità può essere ricondotta all'impegno maggiore richiesto alle scuole del gruppo di riferimento, essendo state invitate a completare l'intero di percorso di autovalutazione attraverso la compilazione di tutte le aree del RAV Infanzia.

Più differenze emergono nel confronto tra scuole dell'infanzia statali e paritarie (cfr. la fig. 10.11).

[80] Ne è un esempio la redazione della Convenzione con l'INVALSI ai fini della partecipazione alla sperimentazione.

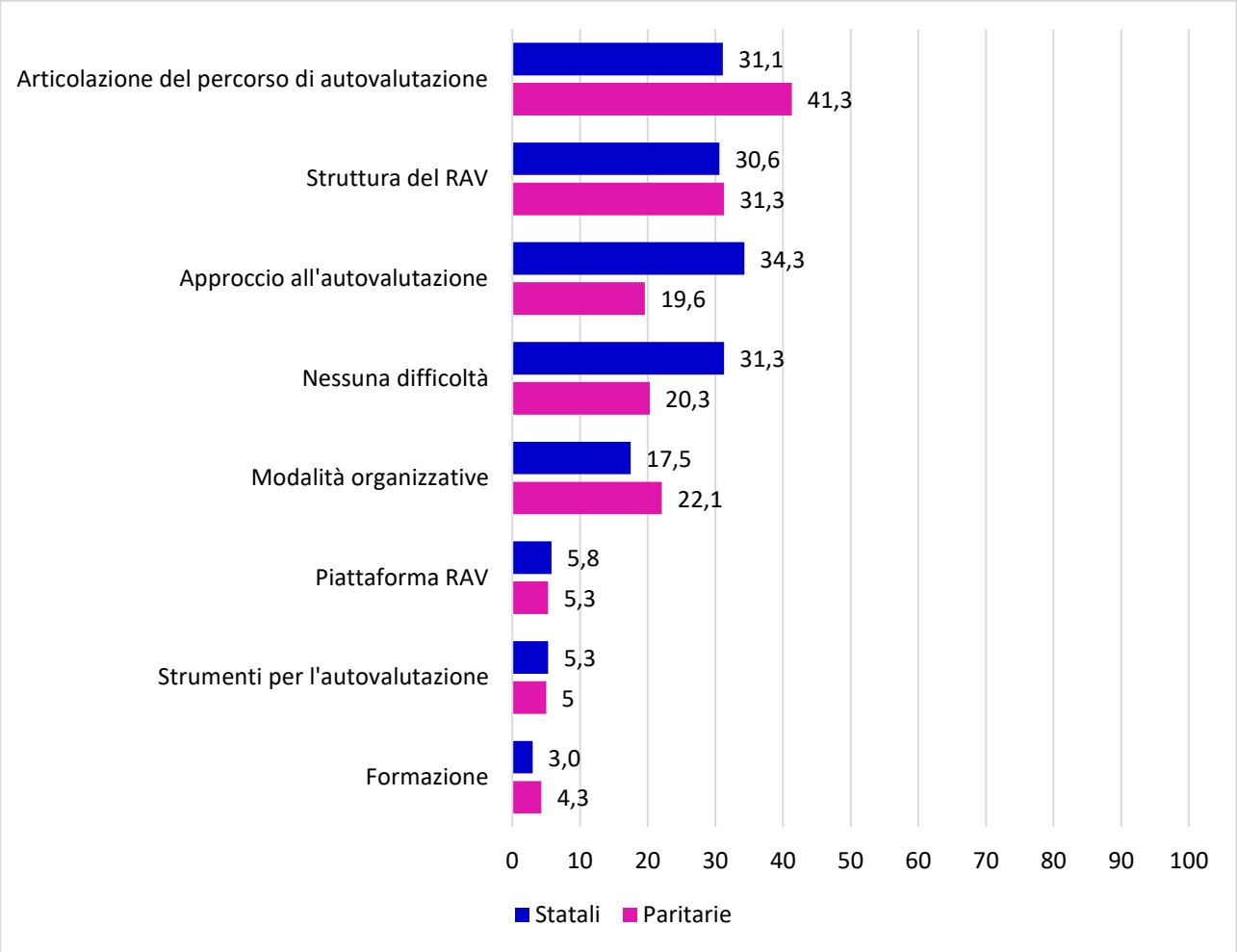

Figura 10.11 - Il vocabolario tematico degli aspetti negativi espressi dai NIV sul percorso di autovalutazione, per tipo di scuola (val.%)
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Analizzando i dati in base al tipo di scuola, si osserva che la categoria tematica "Nessuna difficoltà" ricorre più frequentemente tra le scuole statali (31,3%), mentre scende al 20,3% tra le scuole paritarie. È possibile ipotizzare che i NIV delle scuole statali abbiano riscontrato difficoltà con l'autovalutazione in misura minore, grazie alle esperienze pregresse e alla conoscenza già acquisita del format del RAV per le scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione.

Si osserva che le categorie denominate *Articolazione del percorso di autovalutazione* e *Modalità organizzative* ricorrono più frequentemente nei testi delle scuole dell'infanzia paritarie, che segnalano, con più frequenza rispetto alle scuole statali, aspetti negativi riconducibili al modo in cui è stato articolato il percorso di autovalutazione e, al contempo, di aver incontrato difficoltà nell'organizzazione delle attività previste per l'autovalutazione.

D'altra parte, le scuole dell'infanzia statali in misura maggiore rispetto alle scuole paritarie hanno dichiarato di non aver riscontrato alcuna difficoltà, ciononostante la categoria denominata *Approccio all'autovalutazione* ricorre in maniera più frequente tra le scuole dell'infanzia statali (34,3%) e in misura molto più ridotta tra le scuole dell'infanzia paritarie (19,6%). È possibile immaginare che nelle scuole statali, coinvolte nel medesimo periodo in cui si è svolta la sperimentazione RAV Infanzia in una serie di attività legate all'autovalutazione e alla

rendicontazione sociale nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, i componenti del NIV per la scuola dell'infanzia possano aver avuto più difficoltà nell'individuare momenti per avviare il confronto, la riflessione collegiale.

È stato, infine, effettuato un focus sulle scuole comunali coinvolte nella sperimentazione, con riferimento alle difficoltà incontrate. Analizzando il vocabolario tematico, si evince che il 21,4% di NIV delle scuole comunali dichiara di non aver incontrato nessuna difficoltà durante lo svolgimento del percorso di autovalutazione. Confrontando i dati relativi alle scuole dell'infanzia comunali con il dato aggregato, non si rintracciano tuttavia differenze significative nella diffusione delle altre categorie tematiche.

11 Il punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori[81]

Al termine della sperimentazione RAV Infanzia, le scuole dell'infanzia partecipanti sono state invitate a compilare un Questionario di fine sperimentazione, al fine di raccogliere opinioni sugli strumenti e sulle procedure adottate durante il percorso autovalutativo. In particolare, i Dirigenti scolastici/Coordinatori potevano compilare due spazi aperti riguardanti i principali aspetti di forza e di debolezza del RAV Infanzia, emersi nel corso della propria esperienza.

11.1 I punti di forza del RAV: l'analisi testuale e i temi emergenti

In questo paragrafo saranno esposti i risultati dell'analisi testuale condotta sugli aspetti di forza indicati dai Dirigenti scolastici/Coordinatori[82], raccolti mediante la domanda n. 16 del Questionario finale, formulata in questi termini: "Indichi i principali aspetti di forza del RAV Infanzia". Ad essa hanno risposto 1.103 scuole, pari al 94,5% del totale di scuole rispondenti al Questionario (n=1.167).

La fig. 11.1 mostra la diffusione delle parole riferite agli aspetti di forza del RAV Infanzia espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore.

Figura 11.1 - Diffusione delle parole piene a frequenza media riferite agli aspetti di forza del RAV Infanzia espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

[81] Il capitolo 11 è da attribuirsi a Ughetta Favazzi (parr. 11.2, 11.3) e Emanuela Vinci (par. 11.1).

[82] Si tratta di segmenti di testo relativamente brevi rispetto a partizioni di testo che ordinariamente si sottopongono ad analisi di questo tipo, tuttavia le informazioni che ne derivano offrono un insieme di significati rilevanti per coloro che dirigono le scuole dell'infanzia, su cui è indispensabile porre l'attenzione.

Il numero di occorrenze utilizzate raggiunge le 23.833 parole (unità), distribuite in 2.765 forme grafiche. Nel complesso sono state redatte 1.382 frasi costituite da un numero medio di circa 17 parole. Le liste di parole presenti rivelano che tra le frequenze più elevate vi sono *scuola* (n=523) e *riflessione* (n=300); seguono poi parole, collocate nella fascia di frequenza media, come *RAV* (n=211), *punti* (n=196), *forza* (n=187), *miglioramento* (n=176*)* e *confronto* (n=165).

Analogamente al lavoro effettuato sui dati presenti nella sezione 4 del RAV Infanzia (cfr. par. 10.2), partendo da una analisi di tipo fattoriale, sono stati individuati dei nuclei tematici predominanti attorno ai quali si sono collocate determinate *keyword* aventi una similarità semantica. Procedendo con la disambiguazione e l'integrazione con ulteriori termini affini, si è giunti alla definizione del vocabolario tematico di seguito presentato (cfr. la Tab. 11.1), costituito da 6 categorie che raggiungono buone percentuali di copertura dei testi osservati, infatti rappresentano l'85,9% delle frasi e il 87,9% dei documenti redatti dalle scuole dell'infanzia.

Tabella 11.1 - Frequenza e diffusione delle categorie del vocabolario tematico dei punti di forza espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore sul RAV Infanzia

	Frequenza delle parole		Occorrenze nei casi	
	v.a.	%	v.a.	%
UTILITÀ DEL RAV	1411	43,4	771	69,9
STRUTTURA DEL RAV	726	22,2	381	34,5
PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA	498	15,2	207	18,8
FINALITÀ DEL RAV	391	11,9	233	21,1
CURRICOLO VERTICALE	158	4,8	87	7,9
TERRITORIO	94	2,9	81	7,3

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

I Dirigenti scolastici/Coordinatori rispondenti, nell'esprimere i punti di forza relativi al RAV Infanzia, hanno differenziato tre aspetti positivi. Nel 69,9 % dei casi hanno parlato dell'*utilità del RAV*; in questa categoria i termini più frequenti sono *riflessione* (n=300), *confronto* (n=165), *autovalutazione* (n=154), *consapevolezza* (n=55) ed altri che esprimono giudizi positivi in merito ad attività di riflessione sulla propria situazione e sul proprio operato. Altre scuole dell'infanzia si sono orientate su aspetti legati alla *struttura del RAV* (34,5% di casi), descrivendo le specifiche parti di cui è costituito il documento, esprimendo opinioni positive sulla chiarezza e sulla adeguatezza delle varie sezioni. Infine, nel 21,1% dei casi, le scuole dell'infanzia hanno utilizzato parole che riconducono agli obiettivi raggiungibili attraverso il percorso di autovalutazione, i quali sono rappresentati in primo luogo dal miglioramento dell'azione formativa ed educativa nei confronti dei bambini. Tale categoria, denominata *finalità del RAV*, contiene parole come *miglioramento* (n=176), *benessere* e *sviluppo* (n=32) e *apprendimento* (n=24). Le successive categorie presentano percentuali di presenza nei casi più contenute e contengono *keyword* in qualche modo accessorie a quelle associate alle precedenti categorie.

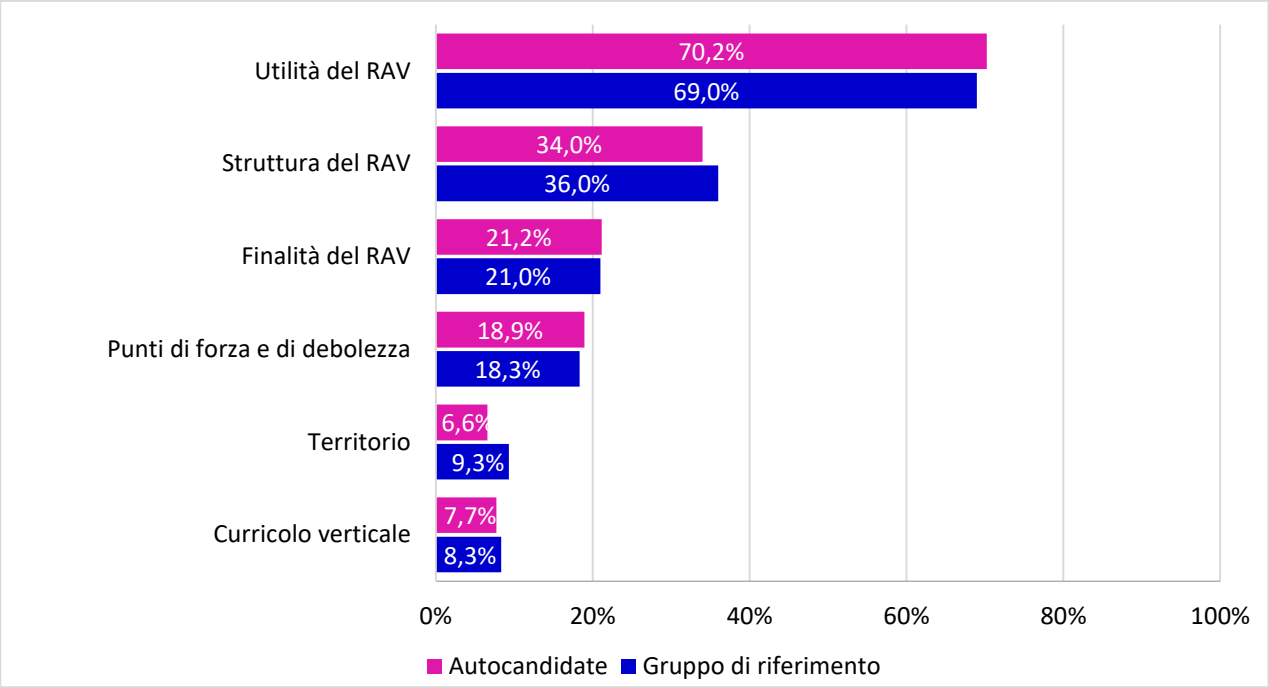

Figura 11.2 - Distribuzione delle categorie del vocabolario tematico dei punti di forza espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore sul RAV Infanzia, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La Fig. 11.2 mostra che non vi sono differenze tra scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate, per quanto riguarda i punti di forza riferiti al RAV espressi dai Dirigenti scolastici/Coordinatori.

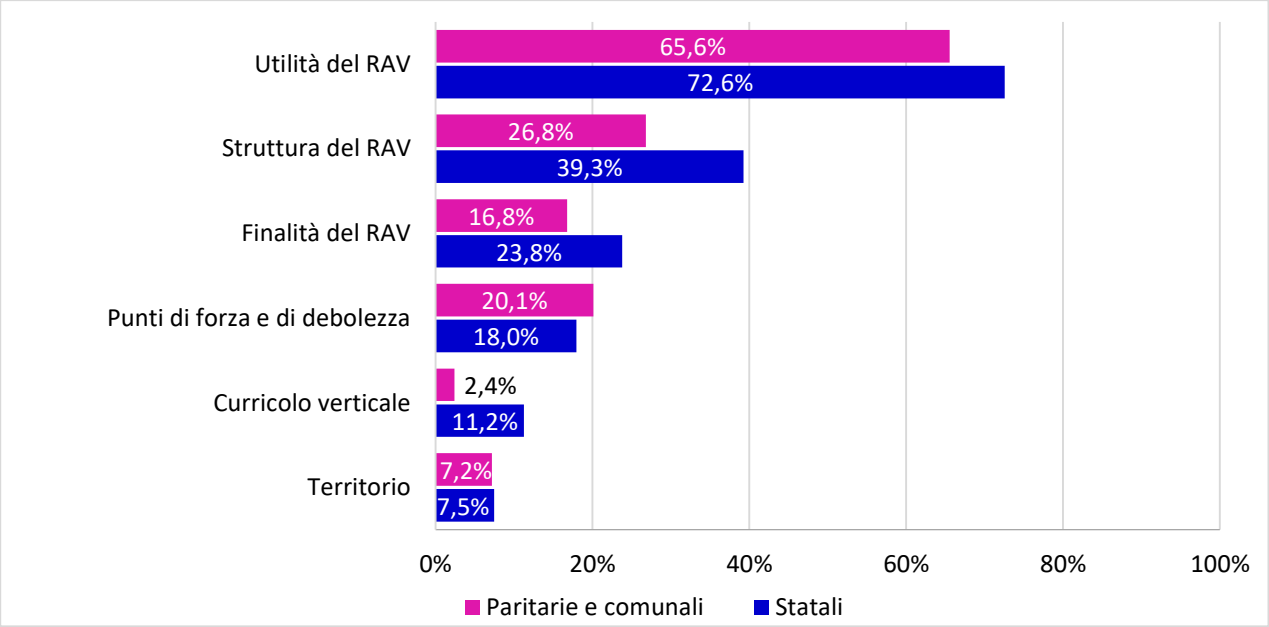

Figura 11.3 - Distribuzione delle categorie del vocabolario tematico dei punti di forza espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore sul RAV Infanzia, per tipo di scuola dell'infanzia
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Considerando la distribuzione delle categorie rispetto alla tipologia di scuola dell'infanzia statale/paritaria, si evidenziano delle differenze in termini di utilizzo delle stesse. Come si evince dalla fig. 11.3, la categoria denominata *Curricolo verticale* (7,9% di casi) contiene le parole *curricolo, verticale, continuità*, che vengono utilizzate dall'11,2% delle scuole statali, contro il 2,4% delle scuole paritarie e comunali. Una ulteriore differenza nell'utilizzo di *keyword* associate alle categorie *Finalità del RAV* e *Struttura del RAV* si rileva secondo la medesima tendenza. In altri termini, le scuole dell'infanzia statali indicano con maggiore frequenza tra gli aspetti positivi del RAV Infanzia elementi riconducibili alla sua configurazione e alle opportunità di miglioramento che ne possono scaturire dal suo utilizzo. L'aspetto valutativo, espresso nella categoria *punti di forza e di debolezza* sembra invece essere più presente, seppur di poco, nelle scuole paritarie e comunali.

11.2 Gli aspetti di criticità del RAV Infanzia secondo l'opinione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori

Come illustrato nel precedente paragrafo, è stata dedicata alla valutazione del RAV Infanzia una delle sezioni del Questionario di fine sperimentazione somministrato ai Dirigenti scolastici/Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione RAV Infanzia. Nel paragrafo precedente è stato posto l'accento sugli aspetti positivi del RAV Infanzia, in questo paragrafo l'attenzione è, invece, focalizzata sulle criticità che Dirigenti scolastici/Coordinatori rintracciano nel RAV Infanzia.

In particolare, è stato chiesto agli intervistati di indicare, con una domanda a risposta aperta, gli aspetti di criticità del RAV Infanzia. Le risposte sono state analizzate come un sub-corpus che risulta composto da 1.099[83] unità di analisi di cui 300 sono testi prodotti da Dirigenti scolastici/Coordinatori che afferiscono alle scuole del gruppo di riferimento, 799 i testi riconducibili alle scuole autocandidate. Inoltre, 678 sono testi prodotti da dirigenti scolastici di scuole dell'infanzia statali, 421 da coordinatori delle attività educative e didattiche di scuole dell'infanzia paritarie. Il sub-corpus relativo alla domanda oggetto di analisi si presenta di piccole dimensioni e adeguato per essere sottoposto ad analisi statistiche[84].

Le analisi condotte sono state finalizzate alla costruzione di un vocabolario che raccoglie i principali temi affrontati dai rispondenti nella descrizione degli aspetti di criticità del RAV Infanzia.

Partendo dall'analisi delle frequenze con cui ricorrono le parole nei testi[85], le parole a frequenza elevata sono due. La parola più frequentemente utilizzata è *non* (ricorre 459 volte nel 32,9% delle unità di analisi) e che, analogamente a quanto emerso dall'analisi dei testi della sezione 4 del RAV (cfr. il paragrafo 10.2.2), è spesso utilizzata per affermare di non aver

[83] Tra i Dirigenti scolastici e Coordinatori che hanno compilato il Questionario di fine sperimentazione, il 94,2% ha risposto alla domanda oggetto di analisi.

[84] Il sub-corpus relativo alla domanda oggetto di analisi si presenta di piccole dimensioni, essendo caratterizzato da 21.353 token (occorrenze) e 3.000 (type) e si presenta adeguato per essere sottoposto ad analisi statistiche, in quanto il rapporto type/token risulta nettamente inferiore al 20% (Bolasco, 1999).

[85] Per l'individuazione delle fasce di frequenza è stato utilizzato il criterio proposto da Bolasco (1999) suddividendole in parole a frequenza elevata, media e bassa.

rintracciato criticità nel RAV Infanzia. La seconda parola più citata è *scuola*, che, esaminata nella sua singolarità, non fornisce indicazioni specifiche in merito ai temi trattati.

Le parole che ricorrono con frequenza media forniscono, invece, preziosi suggerimenti in merito agli aspetti di criticità segnalati, come, ad esempio, le parole *compilazione*, *tempo*, *piattaforma* che, come si vedrà, sono utili a descrivere le principali criticità del RAV Infanzia secondo il punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori. Nella Fig. 11.1, Le parole a media frequenza sono state rappresentate con una nuvola di parole: più estesa è la dimensione delle parole, maggiore è la frequenza con cui ricorrono nei testi.

Figura 11.4 - Diffusione delle parole piene a frequenza media riferite agli aspetti di criticità del RAV Infanzia espressi dal Dirigente scolastico/Coordinatore
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

A seguito delle analisi preliminari condotte, il vocabolario tematico è stato articolato in 10 categorie, ciascuna popolata da parole e segmenti ripetuti relativi ad uno specifico tema trattato, e assicura la copertura dell'88,4% dei casi (cfr. la tab. 11.4).

Tabella 11.2 - Il vocabolario tematico degli aspetti di criticità del RAV Infanzia dal punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori

	Diffusione delle parole		Occorrenze nei casi	
	v.a.	%	v.a.	%
STRUTTURA DEL RAV	1071	46,8	611	55,6
ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO DI AUTOVALUTAZIONE	265	11,6	218	19,8
IL RAV NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	285	12,5	171	15,6
ATTIVITÀ VALUTATIVE	173	7,6	140	12,7
NESSUNA CRITICITÀ	115	5,0	114	10,4
PIATTAFORMA_RAV	130	5,7	99	9,0
FORMAZIONE	90	3,9	72	6,6
MODALITÀ ORGANIZZATIVE	59	2,6	58	5,3
FINALITÀ DELL'AUTOVALUTAZIONE	50	2,2	43	3,9
STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE	50	2,2	42	3,8

Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Questo vocabolario presenta inevitabilmente delle affinità tematiche con il vocabolario che descrive gli aspetti di criticità individuati dai NIV in base all'esperienza vissuta con l'autovalutazione (cfr. il par. 10.3), e al contempo si presenta articolato in categorie tematiche più specifiche, che richiamano le osservazioni condivise dai Dirigenti scolastici e dai Coordinatori delle scuole dell'infanzia partecipanti alla sperimentazione in merito ai punti di debolezza del RAV Infanzia (cfr. la tab. 11.4). Prima di procedere con la presentazione delle categorie del vocabolario, è necessario un breve *focus* sulla categoria denominata *Nessuna criticità*, popolata da parole e segmenti ripetuti utilizzati dai Dirigenti scolastici/Coordinatori per indicare di non aver rilevato nel RAV Infanzia aspetti di criticità.

La categoria tematica più diffusa è stata denominata *Struttura del RAV* e ricorre in più della metà de testi (55,6%). È popolata da parole tra le quali *compilazione*, *indicatori*, *dati*, *aree*, *domande*, utilizzate dai Dirigenti scolastici/Coordinatori per indicare aspetti di criticità nella struttura del RAV Infanzia. A tal proposito, alcuni rispondenti descrivono il format del RAV molto *articolato* e *complesso* nella sua compilazione, anche per la presenza *abbondante* di dati, che si è cercato di superare, fornendo alle scuole dell'infanzia una selezione di 33 descrittori essenziali dei 99 previsti.

Seconda nell'ordine di diffusione è la categoria denominata *Articolazione del percorso di autovalutazione* (19,8%), nella quale sono state inserite parole e segmenti ripetuti utilizzate dai Dirigenti scolastici/Coordinatori per segnalare aspetti di criticità legati all'organizzazione del percorso di autovalutazione, con particolare riferimento ai tempi previsti per l'autovalutazione. I rispondenti hanno utilizzato le parole *tempo*, *tempi*, *tempistica*, per affermare che il processo di autovalutazione richiederebbe tempi di svolgimento più lunghi, rispetto alla finestra temporale proposta.

Ricorre nel 15,5% dei casi la categoria denominata *Il RAV nella scuola dell'infanzia* ed è popolata da parole e segmenti ripetuti citati per affrontare un tema complesso e legato al modo in cui lo strumento del RAV, con i suoi indicatori e descrittori, consente una rappresentazione del contesto scolastico, e una valutazione degli esiti e dei processi in atto nella scuola dell'infanzia, tenendo conto delle peculiarità che contraddistinguono le scuole dell'infanzia statali dalle scuole dell'infanzia paritarie.

La quarta categoria più diffusa è stata denominata *Attività valutative* (12,7%), e in essa sono state inserite parole come *riflessione*, *confronto*, *coinvolgimento*, *condivisione*. Queste parole sono utilizzate dai Dirigenti scolastici/Coordinatori per segnalare, tra gli aspetti critici, il lavoro necessario per lo svolgimento delle attività valutative, che presuppongono una attenta riflessione da parte del NIV in merito alla situazione della scuola, ma anche difficoltà nel favorire il confronto tra i docenti e la condivisione degli strumenti di autovalutazione.

Nel 9% circa dei testi sono contenute parole e segmenti ripetuti contenuti nella categoria denominata *Piattaforma RAV*, utilizzati dai Dirigenti scolastici/Coordinatori per indicare difficoltà tecniche nell'utilizzo della piattaforma RAV Infanzia, con particolare riferimento alla navigazione e, in particolare, al passaggio da una sezione all'altra del RAV. A seguire, in ordine decrescente di frequenza, nella categoria tematica denominata *Formazione* (6,5%), sono contenute parole utilizzate per indicare, come aspetto di criticità, l'assenza di una formazione iniziale. In particolare, si osserva che a sollevare questo aspetto di criticità sono più frequentemente le scuole dell'infanzia comunali (12,5%).

Con una percentuale di diffusione del 5,3% ricorre la categoria denominata *Organizzazione del lavoro*, popolata da parole e segmenti ripetuti utilizzati da Dirigenti scolastici/Coordinatori per

indicare difficoltà nella organizzazione del lavoro da parte degli insegnanti coinvolti nel percorso di autovalutazione, un lavoro giudicato molto impegnativo, anche alla luce di una disponibilità non sempre sufficiente di risorse umane da coinvolgere. Le ultime due categorie del vocabolario sono diffuse in poco meno del 4% dei testi. Una di queste è denominata *Finalità dell'autovalutazione*, popolata da parole come *adempimento*, *burocratico*, *miglioramento*, utilizzate dai rispondenti per segnalare difficoltà a tradurre il lavoro svolto di autovalutazione in azioni concrete per il miglioramento della scuola, evidenziando il rischio che il percorso svolto possa limitarsi ad un mero adempimento. Aspetto che emerge positivo è il numero contenuto delle ricorrenze di questa criticità, a dimostrazione che il RAV Infanzia è stato vissuto come un'esperienza di autentica valutazione e non come un mero adempimento, e della valenza dell'autovalutazione al fine di definire azioni di miglioramento. Infine, l'ultima categoria è stata denominata *Strumenti per l'autovalutazione* e contiene a suo interno parole usate per segnalare criticità nella compilazione dei Questionari Scuola e Docente.

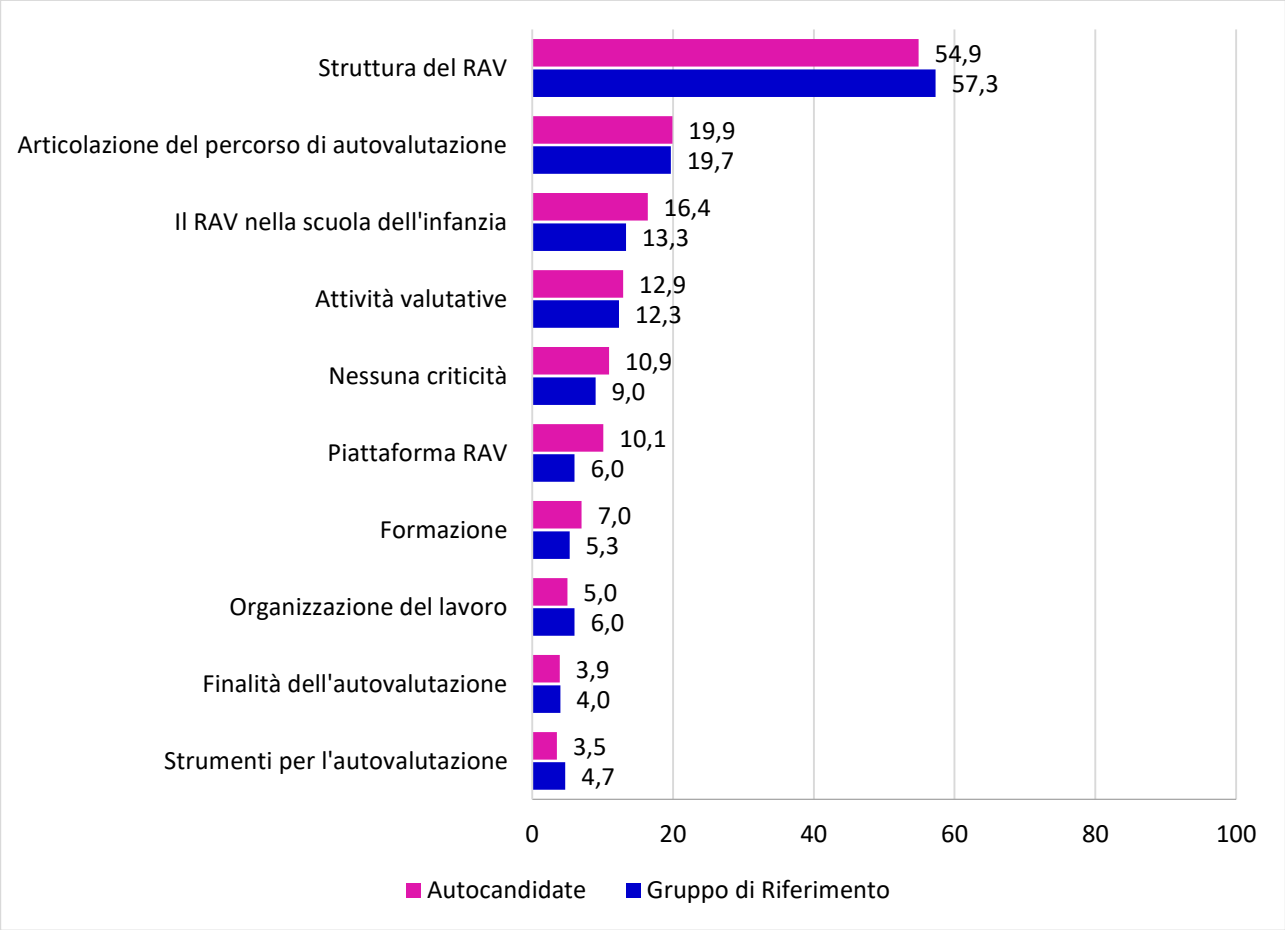

Figura 11.5 - Il vocabolario tematico delle criticità del RAV Infanzia dal punto di vista dei Dirigenti scolastici/Coordinatori, per tipo di partecipazione (val.%)
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

La fig. 11.5 mostra che tra Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate, si osservano differenze non molto accentuate nell'espressione degli aspetti di criticità del RAV Infanzia. In particolare, a indicare difficoltà legate

alla struttura del RAV sono in maniera lievemente più diffusa i Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole del gruppo di riferimento, che, come è stato più volte ricordato, sono stati invitati a compilare tutte le aree del RAV Infanzia. Ricorrono, invece, in maniera leggermente più frequente nei testi delle scuole autocandidate le categorie *Piattaforma RAV*, *Formazione*, *Il RAV nella scuola dell'Infanzia*.

La fig. 11.6 mostra le differenze tra Dirigenti scolastici delle scuole dell'infanzia statali e Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie.

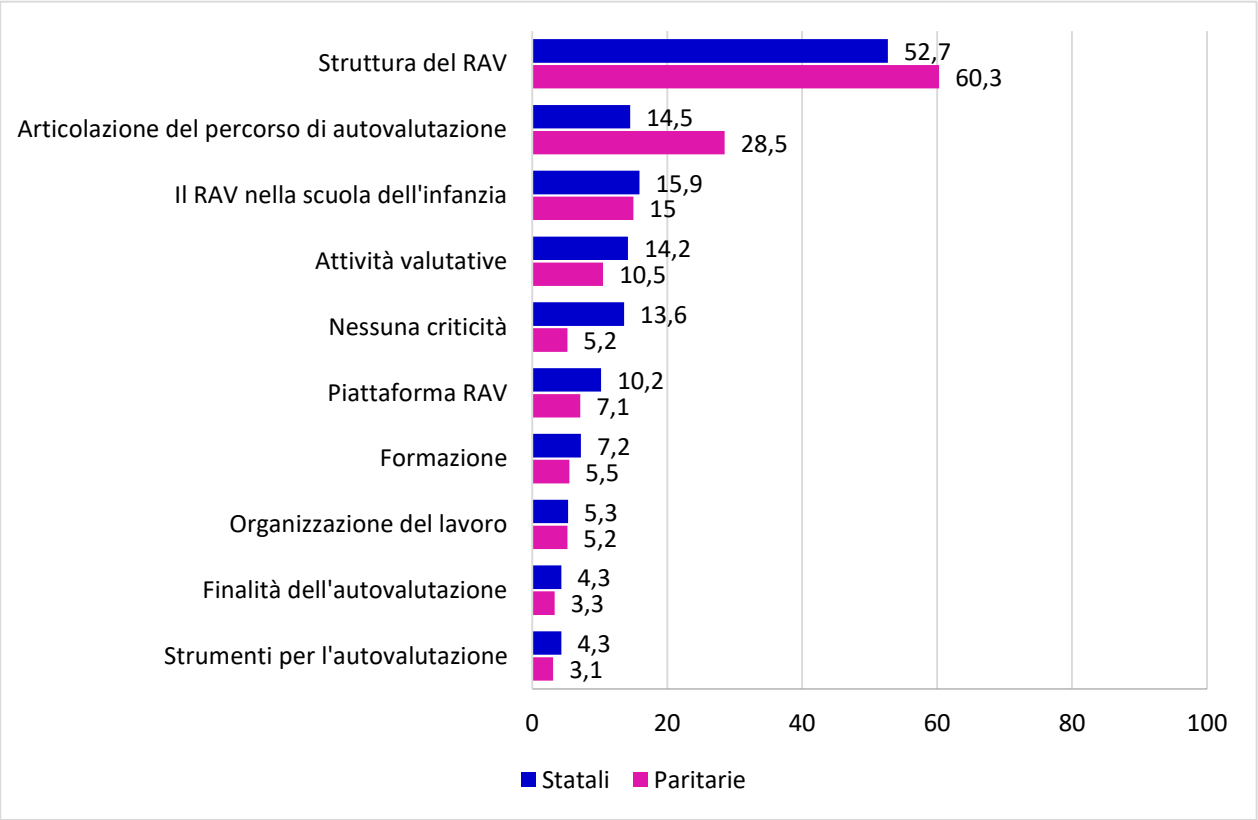

Figura 11.6 - Il vocabolario tematico delle criticità RAV Infanzia dal punto di vista dei DS/Coordinatori, per tipo di scuola (val.%)
Fonte: INVALSI - RAV Infanzia a.s. 2019/2020.

Il 10,4% circa dei rispondenti non individua aspetti negativi. È interessante osservare che tra i Dirigenti scolastici delle scuole dell'infanzia statali la percentuale di quanti non hanno individuato criticità (13,6%) si presenta molto più elevata rispetto alla percentuale di Coordinatori delle scuole dell'infanzia paritarie, che affermano di non aver rintracciato aspetti negativi nel RAV Infanzia (5,2%). Si tratta di un dato che può trovare giustificazione nell'esperienza che i Dirigenti scolastici delle scuole statali, che operano principalmente in Istituti comprensivi, hanno già maturato con l'autovalutazione delle scuole del primo e del secondo ciclo, acquisendo una certa familiarità con il RAV; un'esperienza che si presenta, al contrario, del tutto nuova per i Coordinatori delle scuole dell'infanzia paritarie mono-ordinamentali o con nido.

Inoltre, si osserva un utilizzo più frequente delle parole contenute nella categoria *Struttura del RAV* da parte dei Coordinatori delle scuole dell'Infanzia paritarie (60,3%) e un uso meno frequente da parte dei Dirigenti delle scuole dell'infanzia statali (52,5%). Anche in questo caso, si

tratta di un dato che può essere interpretato tenendo conto della familiarità che i Dirigenti di Istituti comprensivi hanno avuto modo di acquisire negli anni scolastici precedenti con la struttura del RAV di Istituto.

Con riferimento all'*Articolazione del percorso di autovalutazione*, si osserva che i Coordinatori delle scuole dell'infanzia paritarie hanno segnalato questo tipo di criticità (28,5%) con più frequenza rispetto ai Dirigenti delle scuole statali (14,4%). Si osserva, più nel dettaglio, che questa categoria ricorre in misura più ampia tra le scuole dell'infanzia comunali, tra le quali ben il 35,0% segnala criticità legate all'organizzazione del percorso.

La categoria *Il RAV nella scuola dell'infanzia* si presenta diffusa senza particolari differenze, con percentuali approssimabili al 15%, tra le scuole dell'infanzia statali e le paritarie. Ciononostante, si osservano differenze nei temi trattati tra i Dirigenti scolastici delle scuole dell'infanzia statali e i Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia paritarie. Le scuole dell'infanzia statali, essendo inserite in Istituti comprensivi o in Direzioni didattiche, potrebbero già conoscere il RAV della propria scuola, rispetto a scuole dell'infanzia come quelle mono-ordinamentali o con nido, che si trovano a cimentarsi per la prima volta con l'autovalutazione utilizzando il RAV come strumento per l'autovalutazione.

Tra i Dirigenti scolastici delle scuole statali è frequente il richiamo alla importanza di stabilire un raccordo tra il RAV dell'Istituto e il RAV Infanzia e alla possibilità di creare, per gli Istituti comprensivi, un unico RAV che contempli anche la realtà della scuola dell'infanzia. I Coordinatori delle scuole paritarie sono soliti segnalare, invece, una non totale aderenza dell'attuale format del RAV Infanzia alla realtà specifica delle scuole paritarie, reputandolo non completamente adatto a cogliere le peculiarità della scuola paritaria, con particolare riferimento agli aspetti organizzativi.

11.3 Integrazione del RAV Infanzia con il RAV di Istituto: una sfida possibile?

Tra i diversi aspetti approfonditi con il Questionario di fine sperimentazione, è stato chiesto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori in che modo, secondo il loro punto di vista, la scuola dell'infanzia potrà integrare il RAV Infanzia nel RAV di Istituto.

Per raccogliere il punto di vista dei rispondenti, è stata prevista una domanda non strutturata seguita da un campo aperto piuttosto che da un elenco di risposte precostituite. Oggetto di attenzione di questo paragrafo sono le risposte che sono state fornite da 600 Dirigenti scolastici di Istituti comprensivi partecipanti alla sperimentazione, di cui nel 30% circa dei casi si tratta di scuole che rientrano nel gruppo di riferimento e nel 70% circa di scuole autocandidate.

Nessuno tra i Dirigenti scolastici rispondenti ha dichiarato che non vi sia alcun modo di integrare il RAV Infanzia nel RAV di Istituto, o di non essere favorevole ad una eventuale integrazione dei due. Inoltre, sono soltanto 6 coloro che hanno dichiarato di non avere un'opinione in merito al modo in cui questo processo possa avvenire. Quasi la totalità dei Dirigenti scolastici ha scelto, infatti, di condividere la propria opinione, offrendo suggerimenti in merito a possibili strategie, che consentirebbero una integrazione del RAV Infanzia nel RAV di Istituto.

Dall'analisi del contenuto delle risposte si evince che le strategie di integrazione proposte dai Dirigenti scolastici sono riferibili a 5 dimensioni concettuali: la progettazione didattica, la creazione di gruppi di lavoro, la condivisione, la struttura del RAV, le priorità.

Tra i suggerimenti che i Dirigenti scolastici hanno voluto condividere con l'INVALSI ve ne sono alcuni che chiamano in causa la *progettazione didattica*. Una delle possibili strategie di integrazione proposte fa leva, infatti, sulla dimensione della continuità della progettazione didattica tra gli ordini di scuola, che potrebbe essere potenziata attraverso l'elaborazione di un Curricolo verticale, prevedendo il coinvolgimento di docenti provenienti dai diversi ordini di scuola. A tal proposito, si riportano a seguire le risposte di alcuni dei Dirigenti scolastici intervistati che si sono soffermati su questo aspetto.

> «Il RAV Infanzia potrà sicuramente essere integrato col RAV di istituto potenziando le azioni di continuità, definendo gli obiettivi comuni per un curricolo verticale più coerente con le esigenze formative del bambino» (DS, scuola Autocandidata).
>
> «[La scuola dell'infanzia potrà integrare il RAV Infanzia nel RAV di Istituto] prevedendo momenti di raccordo e condivisione prima all'interno dei diversi gruppi di lavoro e poi al collegio dei docenti» (DS, scuola del Gruppo di riferimento).
>
> «[La scuola dell'infanzia potrà integrare il RAV Infanzia nel RAV di Istituto] attraverso la progettazione di attività che coinvolgano docenti dei diversi ordini di scuola anche con il fine di assicurare la continuità verticale» (DS, scuola Autocandidata).
>
> «I due RAV dovrebbero unificarsi, soprattutto negli Istituti Comprensivi, dove si lavora in continuità verticale ed è presente, come nel nostro Istituto, un curricolo verticale che comprende già la scuola dell'infanzia. Solo per quanto riguarda priorità e traguardi potrebbe essere utile una sezione specifica» (DS, scuola Autocandidata).

Si segnalano, inoltre, suggerimenti che richiamano la dimensione dell'organizzazione del lavoro. Un aspetto su cui si sono soffermati i Dirigenti scolastici è legato, infatti, all'importanza di intensificare i momenti di lavoro congiunto tra i docenti, attraverso la *creazione di gruppi di lavoro* di cui facciano parte anche docenti della scuola dell'infanzia. In particolare, secondo alcuni, l'integrazione del RAV Infanzia nel RAV di Istituto potrebbe essere favorita con le seguenti modalità.

> «Attraverso la riflessione condivisa tra i docenti dei tre ordini di scuola» (DS, scuola del Gruppo di riferimento).
>
> «Attraverso momenti di condivisione collegiali, costituzione di gruppi di lavoro misti (peraltro già esistenti, ma per i quali si potrebbero potenziare/ridefinire le attività)» (DS, scuola Autocandidata).
>
> «Creando spazi formali di riflessione e condivisione e gruppi di lavoro aperti e specifici» (DS, scuola Autocandidata).
>
> «Attraverso una maggiore condivisione dei modelli educativo-didattici ed organizzativi all'interno del collegio docenti» (DS, scuola Autocandidata).

Come si osserva, è frequente il ricorso nei testi richiamati a parole che rievocano l'importanza della *condivisione*, di documenti, modelli e pratiche educative e didattiche, pratiche valutative e buone pratiche di lavoro.

«La Scuola deve garantire a tutti gli alunni il massimo livello di apprendimento, al di là delle condizioni culturali e socio-economiche. Attraverso la condivisione di pratiche educative e didattiche e azioni di continuità tra i diversi ordini di scuola è possibile creare un anello di congiunzione tra il RAV Infanzia e il RAV d'Istituto» (DS, scuola Autocandidata).

Alcune risposte dei Dirigenti scolastici sono riconducibili ad una dimensione più strettamente metodologica, in quanto richiamano in causa aspetti relativi agli strumenti di valutazione proposti nella sperimentazione RAV Infanzia, come la *struttura del Rapporto di Autovalutazione*, offrendo indicazioni specifiche su come le sezioni, gli indicatori, e i descrittori, potrebbero essere proposti in un unico documento.

«Integrando il RAV di Istituto con alcuni indicatori caratteristici della Scuola dell'Infanzia» (DS, scuola Autocandidata).

«Il RAV Infanzia contiene delle sezioni, mi riferisco a Contesto (Territorio e capitale sociale, Risorse economiche e materiali) e Pratiche organizzative e gestionali (Orientamento strategico e organizzazione della scuola, Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie), i cui dati riferendosi ad aree non specifiche della scuola dell'Infanzia, ma trasferibili all'intero Istituto, consentono l'integrazione con il RAV d'Istituto e di sviluppare ulteriormente alcuni dati già esistenti» (DS, scuola del Gruppo di riferimento).

«Il RAV Infanzia si coordina perfettamente in parecchie sezioni al RAV di Istituto. Cambia sostanzialmente la parte relativa agli esiti e ai processi» (DS, scuola Autocandidata).

«Il RAV Infanzia potrà integrare il RAV esistente con una sezione dedicata specificatamente a questo ordine di scuola» (DS, scuola del Gruppo di riferimento).

«La problematica dell'integrazione tra i due RAV dovrebbe essere superata impostando un unico documento con 2 sezioni distinte per esiti e pratiche educativo-didattiche per infanzia e istituto principale, mentre la parte riguardante i processi organizzativi dovrebbe essere unica per tutto l'istituto» (DS, scuola Autocandidata).

Sempre con riferimento alla struttura del RAV, alcuni testi richiamano la sezione in cui la scuola è stata chiamata ad individuare le *priorità* ed i corrispondenti *traguardi di miglioramento.* Avvalorando la possibilità che i due RAV si possano integrare, vi sono Dirigenti scolastici che vedono come anello di congiunzione tra i due documenti la sezione deputata alla definizione di priorità di miglioramento e relativi traguardi. A seguire si riportano alcune proposte.

«Attraverso una condivisione del RAV nel primo incontro utile del NIV, potrebbe essere utile ipotizzare/simulare possibili priorità e traguardi alla luce del contenuto del RAV Infanzia» (DS, scuola del Gruppo di Riferimento).

«Priorità e traguardi definiti nel RAV Infanzia andranno a confluire nel RAV d'Istituto» (DS, scuola Autocandidata).

«Scegliendo i punti e le aree che legano il primo al secondo e inserendo le priorità e gli obiettivi di processo del RAV infanzia all'interno di quello d'istituto. Le priorità emerse

nel RAV infanzia del nostro istituto coinvolgono, inevitabilmente, tutti e tre gli ordini di scuola ed è necessario creare una reale continuità tra essi» (DS, scuola del Gruppo di Riferimento).

«Andando a raccordare i traguardi e le priorità dei due documenti, nell'ottica dello sviluppo continuo del bambino dal suo ingresso alla scuola dell'infanzia fino all'uscita dalla scuola secondaria di 1° grado» (DS, scuola Autocandidata).

In merito a questo aspetto, alcuni Dirigenti scolastici segnalano di voler attuare, o di già aver messo in campo, azioni che prevedono una forte sinergia tra il RAV Infanzia e il RAV di Istituto. A conclusione del presente paragrafo è sembrato interessante dare voce ad alcune delle strategie adottate dai Dirigenti scolastici.

«Il RAV Infanzia sarà presentato al Collegio Docenti unificato, le priorità e traguardi individuati concorreranno alla definizione del piano di miglioramento dell'anno scolastico 2020/2021 da inserire nel PTOF e quindi entreranno nel ciclo di autovalutazione e miglioramento dell'intero istituto» (DS, scuola Autocandidata).

«Il RAV dell'Infanzia è stato in realtà già predisposto in modo da integrare e anzi essere complementare a quello di Istituto. le priorità scelte per l'infanzia sono in linea e propedeutiche a quelle dell'Istituto» (DS, scuola Autocandidata).

«Le priorità del RAV infanzia sono state accolte nel RAV di Istituto» (DS, scuola del Gruppo di riferimento).

«Il RAV di Istituto è stato un riferimento continuo per il RAV Infanzia specie per la scelta delle priorità e degli obiettivi di processo» (DS, scuola Autocandidata).

«La produzione del RAV infanzia è stata realizzata attraverso un confronto costante con il RAV di Istituto. Ciò ha consentito di effettuare una lettura d'insieme dei punti di forza e debolezza della scuola, considerata nel suo complesso. Il nucleo ha condiviso finalità e criteri dell'autovalutazione al fine di realizzare un processo attivato che consenta di individuare le priorità di miglioramento della nostra scuola» (DS, scuola Autocandidata).

I risultati di questo approfondimento qualitativo hanno mostrato che, secondo i Dirigenti scolastici degli Istituti comprensivi, l'integrazione del RAV Infanzia nel RAV di Istituto è un'operazione concretamente attuabile, che deriva dall'esigenza di promuovere l'autovalutazione come un percorso che coinvolga l'istituzione scolastica concepita come un'unica entità. Alla domanda proposta, infatti, i Dirigenti scolastici hanno reagito mostrandosi aperti a concepire l'autovalutazione come un percorso unitario, tra coloro che hanno suggerito possibili strategie a sostegno dell'integrazione del RAV Infanzia nel RAV di Istituto e chi ha scelto di condividere azioni già adottate ritenendo necessario un mutuo riferimento tra i due RAV.

12 La soddisfazione dei Dirigenti scolastici/Coordinatori per l'autovalutazione[86]

12.1 Il collegamento strategico del RAV Infanzia con gli aspetti del sistema scolastico

Nel Questionario di fine sperimentazione[87], è stato chiesto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori di indicare il proprio grado di accordo, su una scala a 5 passi da "Per niente d'accordo" a "Del tutto d'accordo", sul collegamento strategico del RAV Infanzia con alcuni aspetti specifici collegati alle recenti innovazioni normative introdotte nel sistema scolastico italiano[88]. La fig. 12.1 evidenzia le differenze tra scuole del gruppo di riferimento e autocandidate.

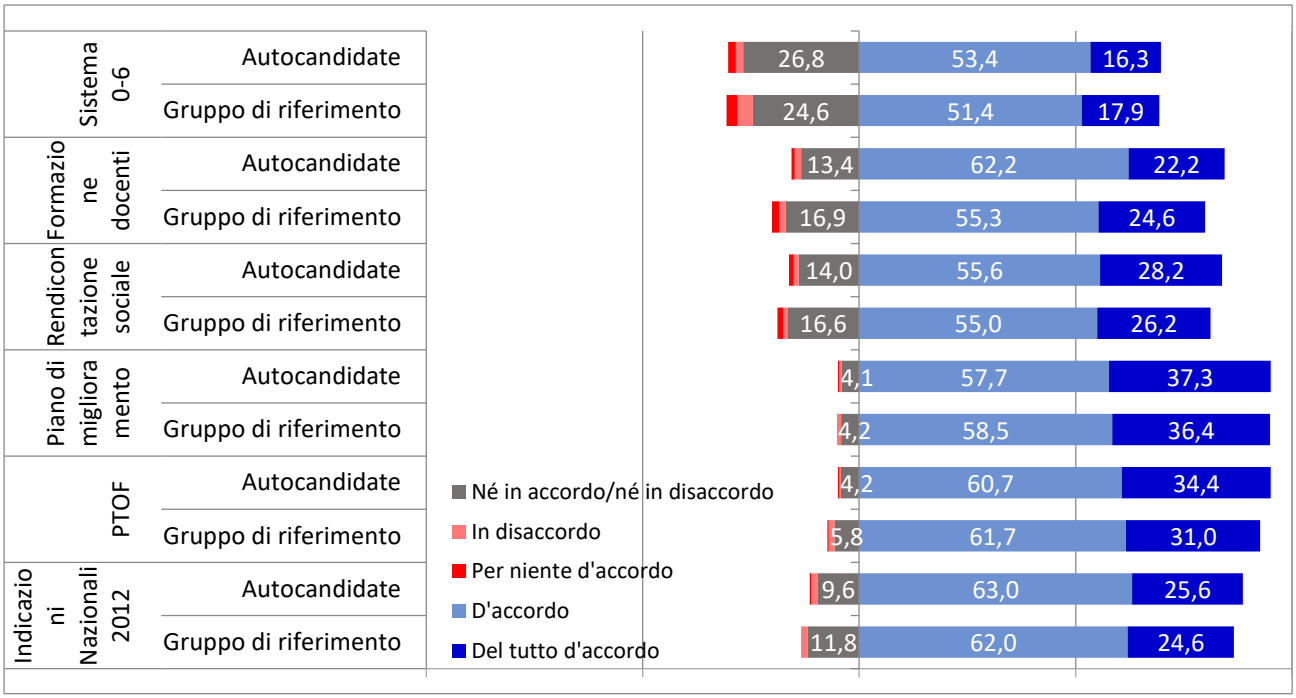

Figura 12.1 – Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo rispetto al collegamento strategico del RAV Infanzia con alcuni aspetti del sistema scolastico, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

[86] Il capitolo 12 è da attribuirsi a Angela Litteri (parr.12.2.1, 12.2.3) e Daniela Torti (parr. 12.1, 12.2.2, 12.2.4).

[87] Al Questionario di fine sperimentazione ha risposto il 67-68% dei Dirigenti scolastici/Coordinatori del totale delle scuole partecipanti alla sperimentazione (il 75% delle scuole del gruppo di riferimento e il 65% delle scuole autocandidate).

[88] Per approfondire si veda normativa di riferimento, Prot. MIUR 1738 del 2 marzo 2015 - Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione; DPR 28 marzo 2013, n. 80 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione; Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 – Priorità strategiche del Sistema nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017; C.M. n. 47 del 21 ottobre 2014 – Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014.

Come mostra la fig. 12.1, le risposte sono polarizzate in senso positivo, infatti oltre l'80% si concentra sulle categorie dell'accordo, con un'incidenza per il Piano di miglioramento e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Fa eccezione soltanto il collegamento percepito dalle scuole dell'infanzia tra il RAV Infanzia e l'introduzione del sistema integrato per i servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni, per il quale la percentuale di accordi è leggermente al di sotto del 70%, mentre la percentuale di risposte neutrali, pari a 26,2%, risulta essere quella più elevata.

La fig. 12.2 mostra il grado di accordo differenziando tra scuole statali e paritarie.

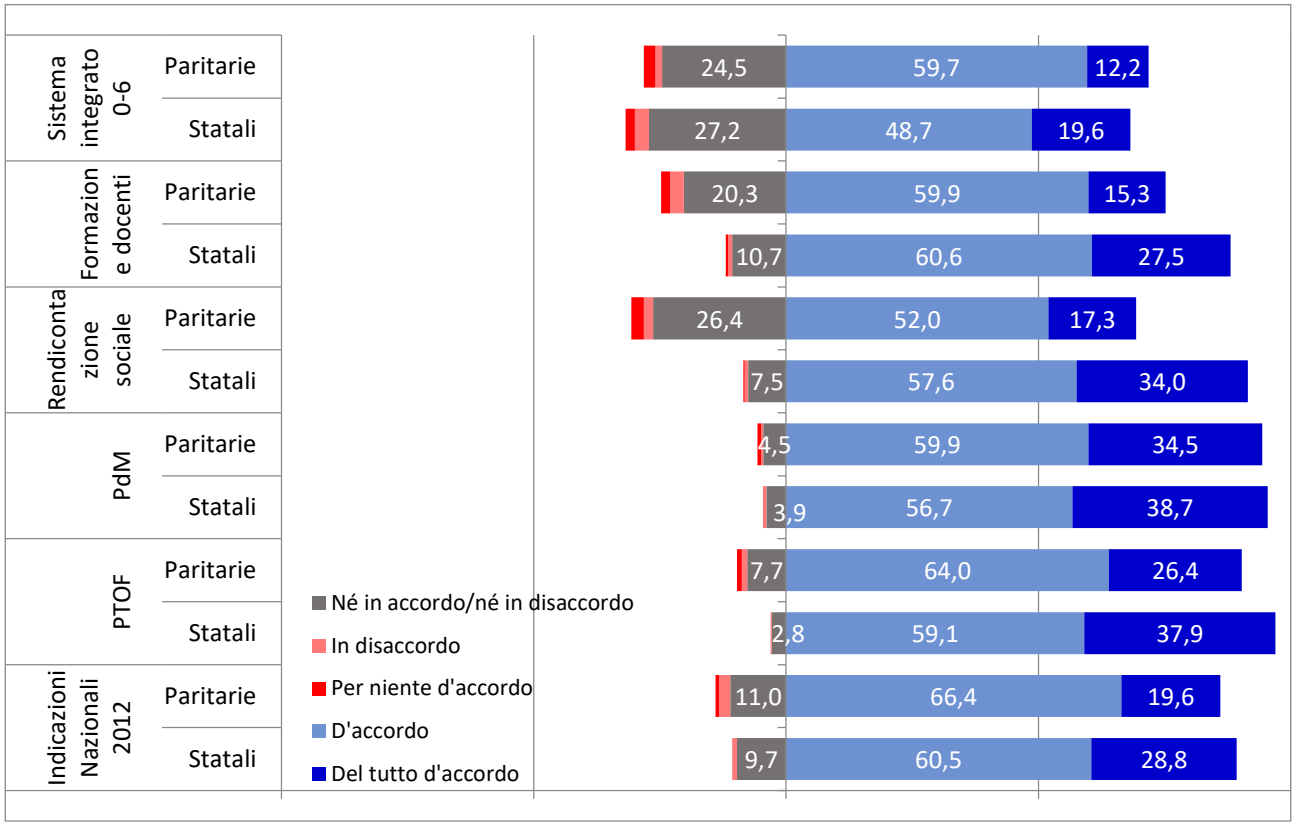

Figura 12.2 - Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo rispetto al collegamento strategico del RAV Infanzia con alcuni aspetti del sistema scolastico, per tipo di scuola
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Per quanto riguarda il collegamento tra il RAV Infanzia e il *PTOF*, la *formazione dei docenti* e, soprattutto, la *rendicontazione sociale*, il grado di accordo è maggiore nelle scuole statali rispetto alle paritarie. Per il collegamento tra il RAV Infanzia e il *Piano di miglioramento*, le differenze tra statali e paritarie sono pressoché nulle, mentre l'accordo sul collegamento tra il RAV Infanzia e il *Sistema integrato 0-6* risulta leggermente maggiore nelle scuole paritarie rispetto alle statali. La maggiore presenza di disaccordo dei Coordinatori è per la *rendicontazione sociale* (26,4%) e il *Sistema integrato 0-6* (24,5%). Quest'ultimo aspetto riscontra l'incidenza più elevata del disaccordo anche dei Dirigenti scolastici (27,2%). Un aspetto che meriterebbe attenzione è la formazione dei docenti, per la quale un Coordinatore ogni cinque non si esprime.

La fig. 12.3 approfondisce le differenze tra scuole dell'infanzia con ordinamenti diversi.

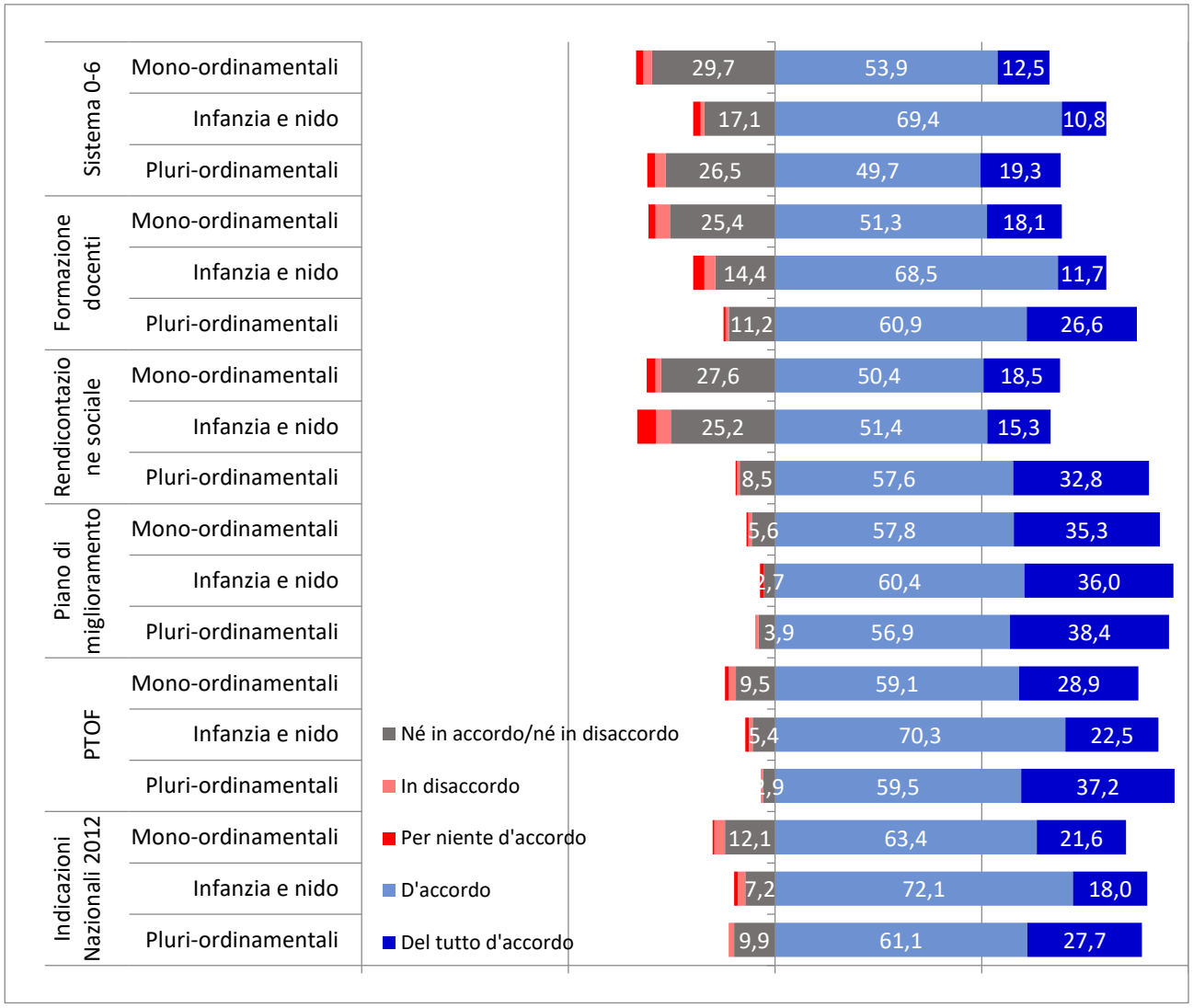

Figura 12.3 – Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo rispetto al collegamento strategico del RAV Infanzia con alcuni aspetti del sistema scolastico, per ordinamento
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Come mostra la fig. 12.3, il collegamento strategico tra il RAV Infanzia e gli *obiettivi formativi per i bambini, espressi nelle Indicazioni Nazionali del 2012*, è intercettato più chiaramente dalle scuole dell'infanzia pluri-ordinamentali. Sceglie l'alternativa di risposta "Del tutto d'accordo" il 27% dei Dirigenti scolastici delle scuole pluri-ordinamentali, il 21,6% delle scuole dell'infanzia mono-ordinamentali e il 18,0% delle scuole dell'infanzia con nido.

Per quanto riguarda il collegamento tra il RAV infanzia e il *PTOF*, le scuole pluri-ordinamentali mostrano l'accordo più elevato e valori percentuali più bassi nelle risposte con posizionamento neutrale e negativo, con una percentuale nell'alternativa di risposta "Del tutto d'accordo" pari al 37,2%, seguita dal 28,9% delle scuole mono-ordinamentali e dal 22,5% delle scuole dell'infanzia con nido.

Il collegamento tra RAV Infanzia e *Piano di miglioramento* mostra risposte polarizzate in positivo in tutti i tipi di ordinamento: oltre il 90% delle risposte si concentra sulle categorie "Del

tutto d'accordo" e "D'accordo"; il 38,4% delle scuole pluri-ordinamentali sono del tutto d'accordo, così come il 35,3% delle mono-ordinamentali e il 36% delle scuole dell'infanzia con nido.

Anche per il collegamento tra il RAV Infanzia e la *rendicontazione sociale*, le risposte sono orientate positivamente. Le scuole con più ordinamenti, con l'1% di disaccordo, rispetto al 3,5% delle scuole mono-ordinamentali e all'8,1% delle scuole con infanzia e nido, mostrano un marcato collegamento strategico tra il RAV Infanzia e la rendicontazione sociale. Il 32,8% delle scuole pluri-ordinamentali è del tutto d'accordo, per contro le scuole dell'infanzia con nido sono soltanto il 15,3% e quelle mono-ordinamentali il 18,5%. Su questo aspetto non si esprime una percentuale rilevante di scuole dell'infanzia (27,6%) e con nido (25,2%), rispetto all'8,5% delle scuole pluri-ordinamentali.

Considerando il collegamento strategico tra la struttura del RAV Infanzia e le recenti innovazioni inerenti alla formazione in servizio dei docenti, si può osservare che le risposte sono orientate in senso positivo, infatti oltre il 60% delle risposte si concentra sulle categorie di risposta "D'accordo" e "Del tutto d'accordo" nei tre tipi di ordinamento scolastico. Considerando l'alternativa di risposta "Del tutto d'accordo" la percentuale maggiore si registra nelle scuole dell'infanzia pluri-ordinamentali con il 26,6%, successivamente troviamo le scuole dell'infanzia mono-ordinamentali (18,1%) e con nido (11,7%). Per quanto riguarda l'alternativa di risposta con valore neutrale, si registra la percentuale più elevata di risposte nelle scuole mono-ordinamentali (25,4%), successivamente ritroviamo le scuole dell'infanzia con nido (14,4%) e le scuole pluri-ordinamentali (11,2%).

Per quanto riguarda il collegamento del RAV Infanzia con il sistema integrato per i servizi per l'infanzia 0-6, il 19,3% delle scuole pluri-ordinamentali è del tutto d'accordo, seguito dal 12,5% delle scuole dell'infanzia con unico ordinamento e dal 10,8% delle scuole dell'infanzia con nido. Per quanto riguarda l'alternativa di risposta con valore neutrale, la percentuale più elevata di risposte è nelle scuole mono-ordinamentali (29,7%), seguite da quelle con più ordinamenti (26,5%) e dalle scuole dell'infanzia con nido (17,1%).

Emerge, dunque, un collegamento forte tra RAV Infanzia e gli aspetti che più specificamente si riferiscono al Sistema Nazionale di Valutazione, quali la pianificazione del miglioramento e dell'offerta formativa, mentre tale collegamento sembra essere ancora debole con la rendicontazione sociale, aspetto che si accentua per le scuole paritarie.

12.2 La soddisfazione per l'autovalutazione della scuola dell'infanzia

Attraverso il Questionario di fine sperimentazione rivolto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole dell'infanzia che hanno partecipato alla sperimentazione, è stato possibile conoscere la loro soddisfazione rispetto all'esperienza dell'autovalutazione. Nei prossimi paragrafi viene illustrata la soddisfazione per l'esperienza di autovalutazione nel suo complesso, per la struttura del RAV Infanzia, per il suo utilizzo e per gli strumenti a supporto del processo.

12.2.1 La soddisfazione complessiva per l'esperienza di autovalutazione

Nella domanda n. 2 del Questionario di fine sperimentazione è stato chiesto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori di esprimere un giudizio sull'esperienza di autovalutazione della scuola

dell'infanzia, rispetto alle proprie aspettative iniziali, su una scala da 1 a 10, dove 1 corrisponde a "per niente soddisfatto" e 10 a "del tutto soddisfatto" (cfr. la fig. 12.4).

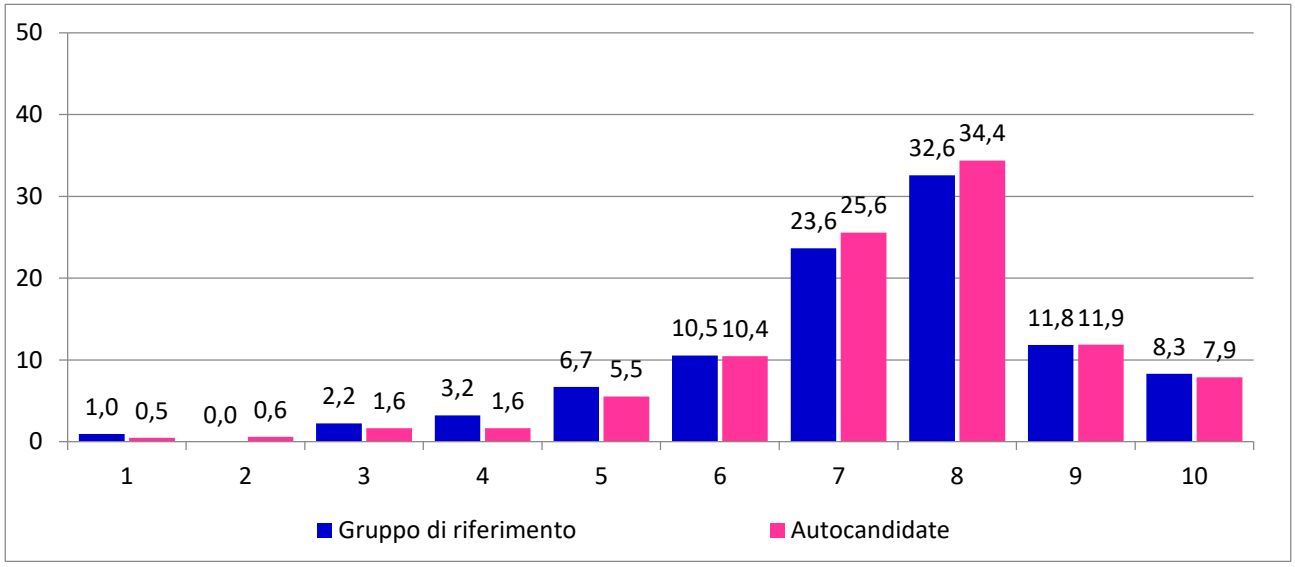

Figura 12.4 Percentuale di scuole dell'infanzia che rispetto alle aspettative iniziali esprimono un giudizio da 1 (per niente soddisfatto) a 10 (del tutto soddisfatto), per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

I giudizi espressi risultano per la gran parte positivi, con una propensione a indicare un giudizio pari a 7 o 8, senza differenze tra Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole del gruppo di riferimento e autocandidate. La soddisfazione complessiva da parte delle scuole viene confermata dall'analisi dei valori medi dei giudizi espressi: a livello generale, le medie delle scuole del gruppo di riferimento e delle scuole autocandidate risultano simili fra loro ed entrambe superiori al 7, raggiungendo rispettivamente i valori 7,3 e 7,4. Distinguendo tra scuole dell'infanzia statali e paritarie, si nota una soddisfazione maggiore per le scuole statali (7,7) rispetto alle scuole paritarie (7,0). Mentre, per tipo di ordinamento, le scuole dell'infanzia inserite in scuole con più ordinamenti mostrano una soddisfazione decisamente maggiore (7,7) rispetto alle scuole mono-ordinamentali o con nido, in entrambi i casi pari a 6,9.

12.2.2 La soddisfazione per la struttura del RAV Infanzia

Nel Questionario di fine sperimentazione, è stato chiesto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori di indicare il grado di accordo, su una scala a 5 passi che va da un minimo di "Per niente d'accordo" a un massimo di "Del tutto d'accordo", rispetto ad alcune affermazioni riguardanti la struttura del RAV Infanzia:

a) l'articolazione del RAV Infanzia è coerente con l'organizzazione della scuola dell'Infanzia;
b) le domande guida proposte nel RAV Infanzia sono utili per orientare il percorso di autovalutazione;
c) gli spazi previsti nel RAV Infanzia sono adeguati per esprimere le riflessioni del gruppo di autovalutazione;
d) la classificazione dei descrittori in Essenziali, per Approfondire e per Confronto RAV Infanzia/RAV Scuola è utile per facilitare l'autovalutazione.

Dall'analisi dei dati, emergono risposte polarizzate sull'accordo con oltre il 70% dei Dirigenti scolastici/Coordinatori d'accordo o del tutto d'accordo su tutte le affermazioni. La Fig. 12.5 mostra il grado di accordo di tutti i Dirigenti scolastici/Coordinatori rispondenti al Questionario di fine sperimentazione, distinguendo tra scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate.

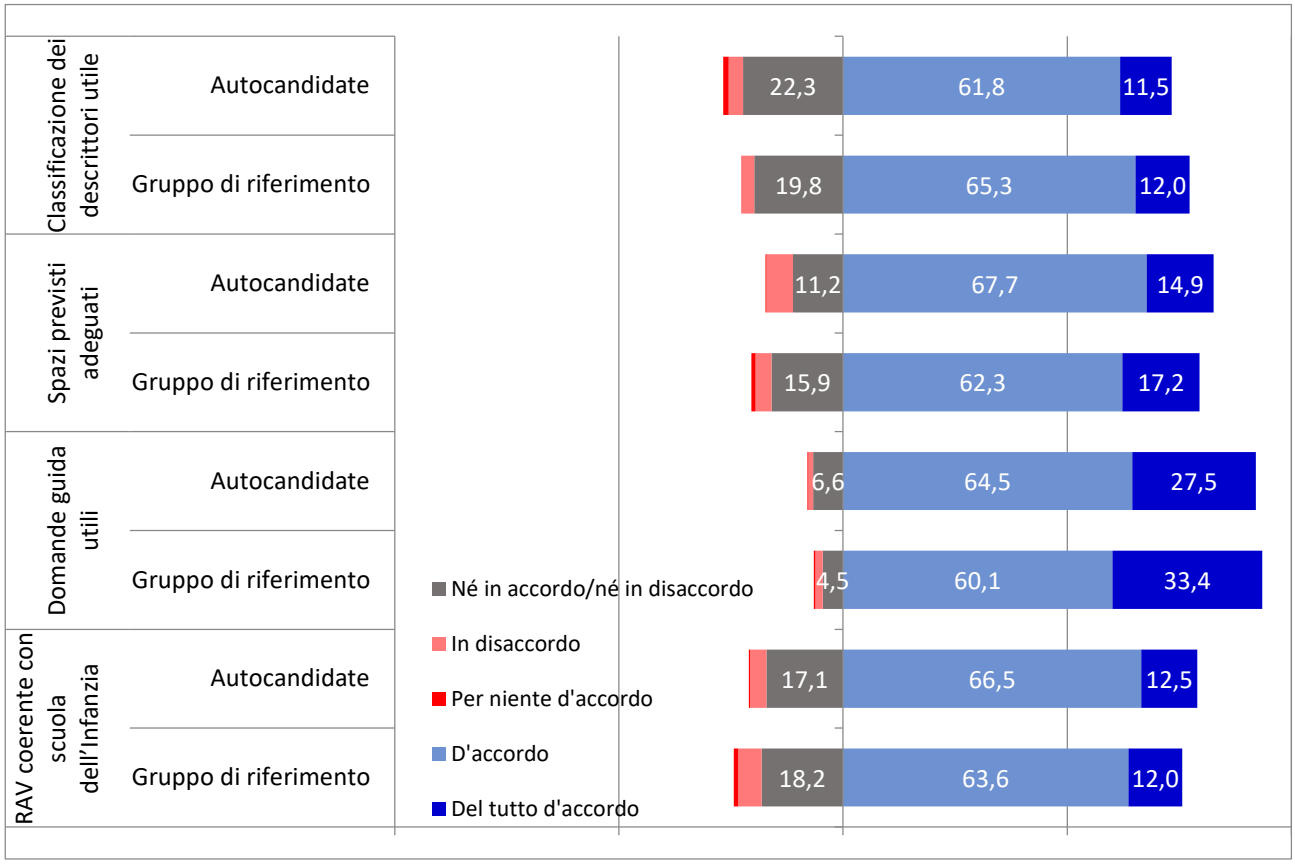

Figura 12.5 – Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo in relazione a quattro caratteristiche riguardanti la struttura del RAV Infanzia, per tipo di partecipazione

Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

L'aspetto che raccoglie il maggior numero di accordi è quello riferito all'utilità delle domande guida per orientare il percorso autovalutativo, in entrambi i due gruppi di scuole dell'infanzia, con un'incidenza maggiore di Dirigenti scolastici/Coordinatori del tutto d'accordo nelle scuole del gruppo di riferimento (33,4%), rispetto alle autocandidate (27,5%). L'aspetto in cui maggiormente i Dirigenti scolastici/Coordinatori non si esprimono è quello riferito all'utilità della classificazione dei descrittori in Essenziali, per Approfondire e per Confronto RAV Infanzia/RAV Scuola per facilitare l'autovalutazione, rispettivamente il 22,3% nelle scuole autocandidate e il 19,8% nelle scuole del gruppo di riferimento. Mentre, i pareri negativi sono contenuti e si limitano al 6% circa di scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento che non è d'accordo sul fatto che l'articolazione del RAV Infanzia sia coerente con l'organizzazione della scuola dell'Infanzia, rispetto al 4% delle scuole autocandidate. Segue il 6% di scuole autocandidate e il 5% di scuole del gruppo di riferimento che non ritengono adeguati gli spazi previsti per esprimere la riflessione.

La Fig. 12.6 mostra il grado di accordo, differenziando tra scuole statali e paritarie.

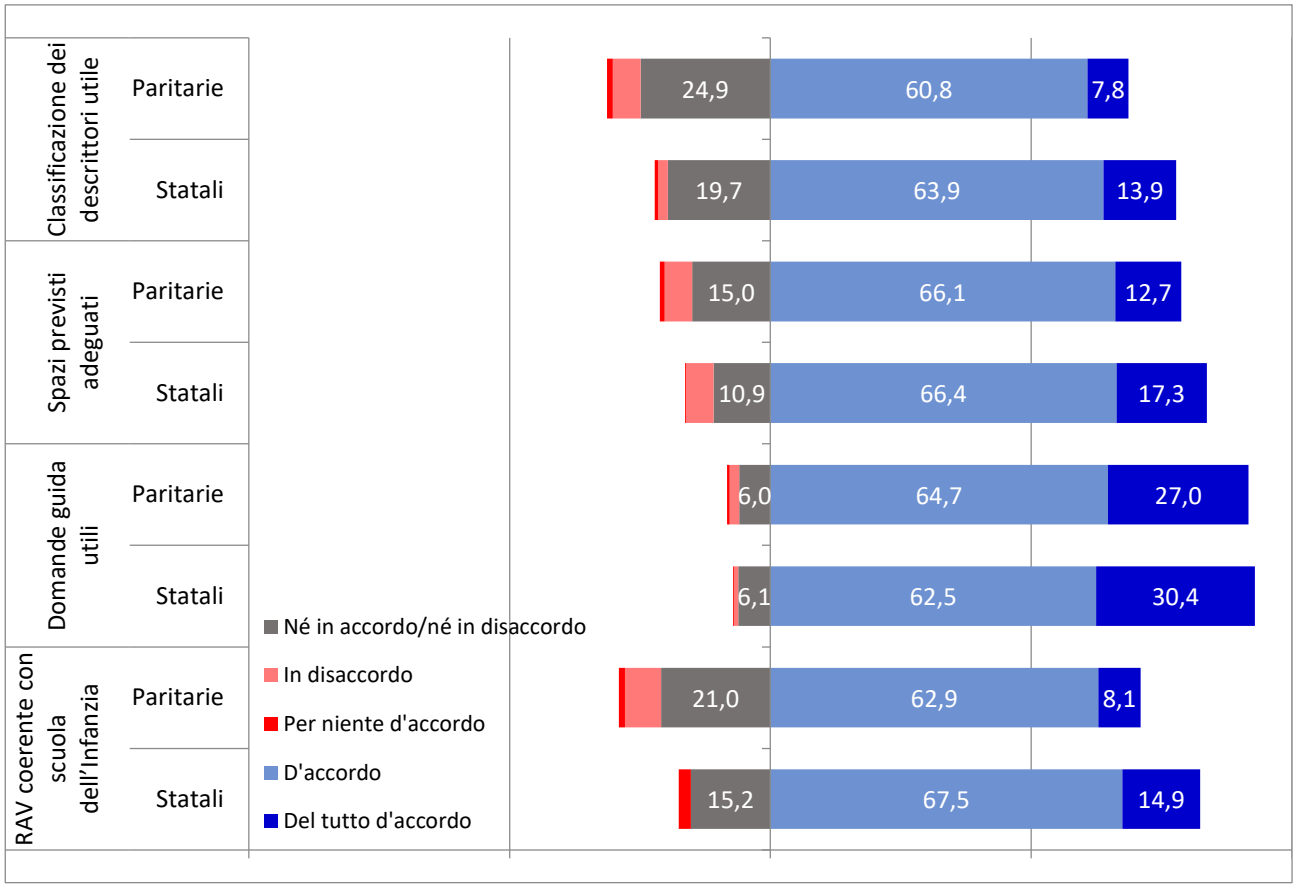

Figura 12.6 - Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo in relazione a quattro caratteristiche riguardanti la struttura del RAV Infanzia, per tipo di scuola
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Analizzando le risposte in funzione della tipo di scuola statale/paritaria (cfr. la fig. 12.6), la tendenza delle risposte risulta polarizzata in senso positivo, concentrandosi sulle categorie di risposta "D'accordo" e "Del tutto d'accordo", con un'incidenza leggermente superiore nelle scuole statali rispetto alle paritarie.

Permane un accordo simile sull'utilità delle domande guida, che sono l'aspetto sul quale vi è maggiore accordo e minore incertezza, dal momento che le domande neutre sono il 6%.

Il disaccordo è più presente nelle scuole dell'infanzia paritarie rispetto a quelle statali, se riferito all'articolazione del RAV Infanzia coerente all'organizzazione della scuola dell'infanzia e all'utilità della classificazione degli indicatori nei tre tipi: essenziali, per approfondire e per confrontare il RAV Infanzia con il RAV delle istituzioni scolastiche.

La classificazione dei descrittori è l'aspetto in cui i Dirigenti scolastici/Coordinatori non si esprimono: il 25% delle scuole paritarie e il 20% delle statali.

La Fig. 12.7 mostra il grado di accordo in relazione alle caratteristiche riguardanti la struttura del RAV Infanzia, distinguendo per ordinamento.

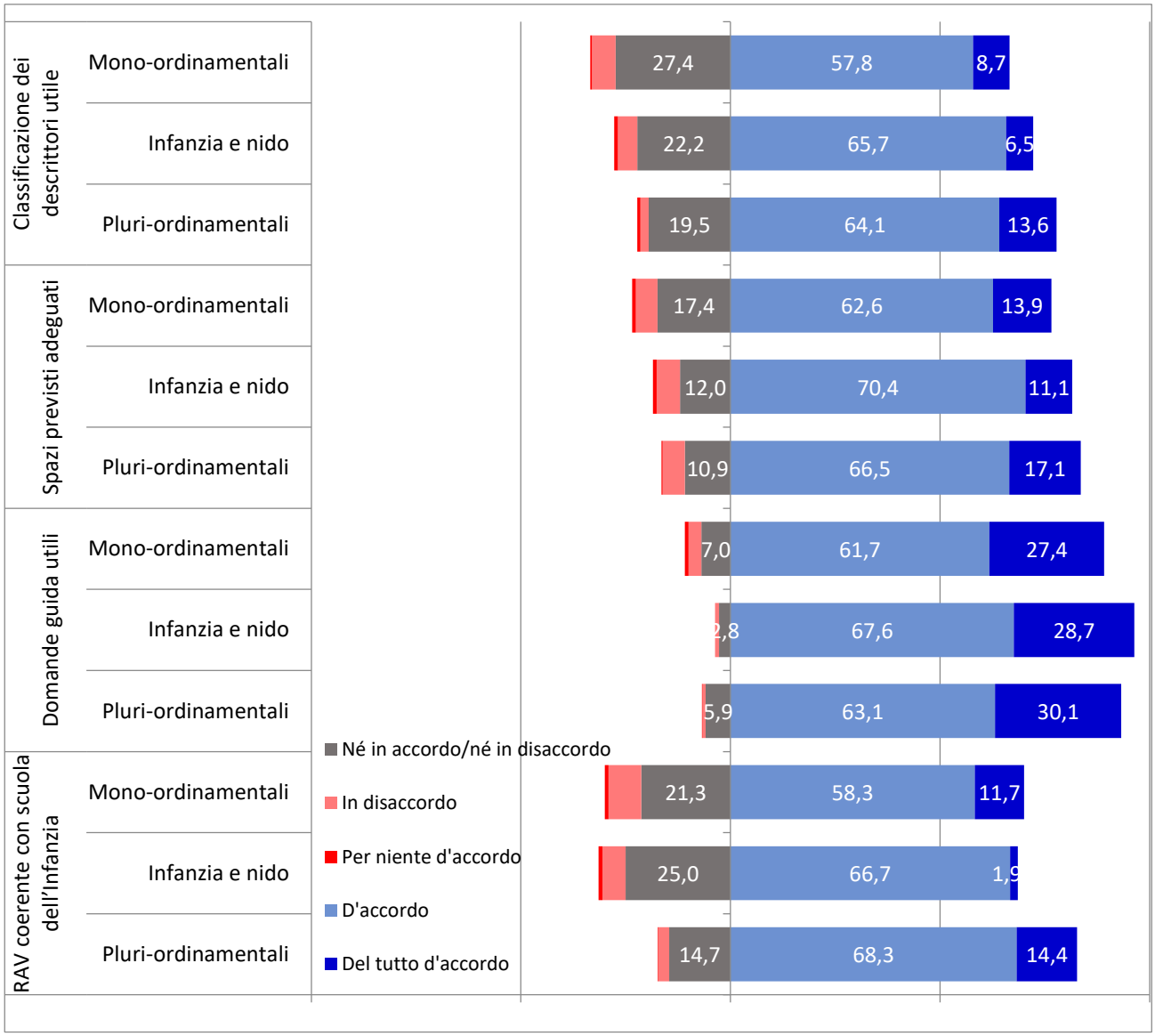

Figura 12.7 - Percentuale di scuole dell'infanzia per grado di accordo in relazione a quattro caratteristiche riguardanti la struttura del RAV Infanzia, per ordinamento
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Come mostra la Fig. 12.7, le risposte delle scuole dell'infanzia si concentrano sull'alternativa di risposta "D'accordo" con valori compresi tra 57,8% e 70,4%. Sembra interessante la distribuzione dei valori alle risposte "Del tutto d'accordo" e "Né in disaccordo/né in accordo" le quali subiscono notevoli differenze in base alla specifica caratteristica riguardante la struttura del RAV Infanzia. Per le domande guida del RAV Infanzia considerate utili per orientare il percorso di autovalutazione, si registra la percentuale più elevata all'alternativa "Del tutto d'accordo" nei tre tipi di ordinamento scolastico (mono-ordinamentali 27,4%, con nido 28,7% e pluri-ordinamentali 30,1%). Emerge un maggiore posizionamento sulle alternative di risposta con valore neutro per quanto riguarda l'utilità della classificazione dei descrittori per facilitare l'autovalutazione: il 27,4% delle scuole mono-ordinamentali, il 22,2% delle scuole dell'infanzia con nido e il 19,5% delle scuole pluri-ordinamentali.

Nell'item inerente all'articolazione del RAV infanzia, si registra la maggiore variazione dei valori percentuali in relazione al tipo di ordinamento. Nelle scuole dell'infanzia con nido si registra un valore percentuale nell'alternativa di risposta "Del tutto d'accordo" pari a 1,9%, un valore decisamente più basso rispetto ai valori per gli altri tipi di ordinamento (11,7% per le scuole mono-ordinamentali e 14,4% per quelle pluri-ordinamentali). Su questo aspetto un Coordinatore ogni quattro delle scuole dell'infanzia con nido e uno ogni cinque delle scuole mono-ordinamentali non esprimono un accordo, mentre il 9% delle scuole dell'infanzia e il 6% di quelle con nido non sono d'accordo.

12.2.3 La fruibilità della piattaforma RAV Infanzia

La domanda n. 10 del Questionario di fine sperimentazione ha come tema la fruibilità della piattaforma RAV Infanzia. Al Dirigente scolastico/Coordinatore è stato chiesto di esprimere la propria soddisfazione, su una scala da 1 a 6, dove 1 corrisponde a "Per niente soddisfatto" e 6 a "Del tutto soddisfatto", nei confronti dei seguenti aspetti:

- l'organizzazione dell'informazione nella piattaforma;
- la navigazione della piattaforma;
- la visualizzazione dei dati;
- la compilazione dei campi aperti;
- il salvataggio dei testi digitati;
- le funzioni di modifica.

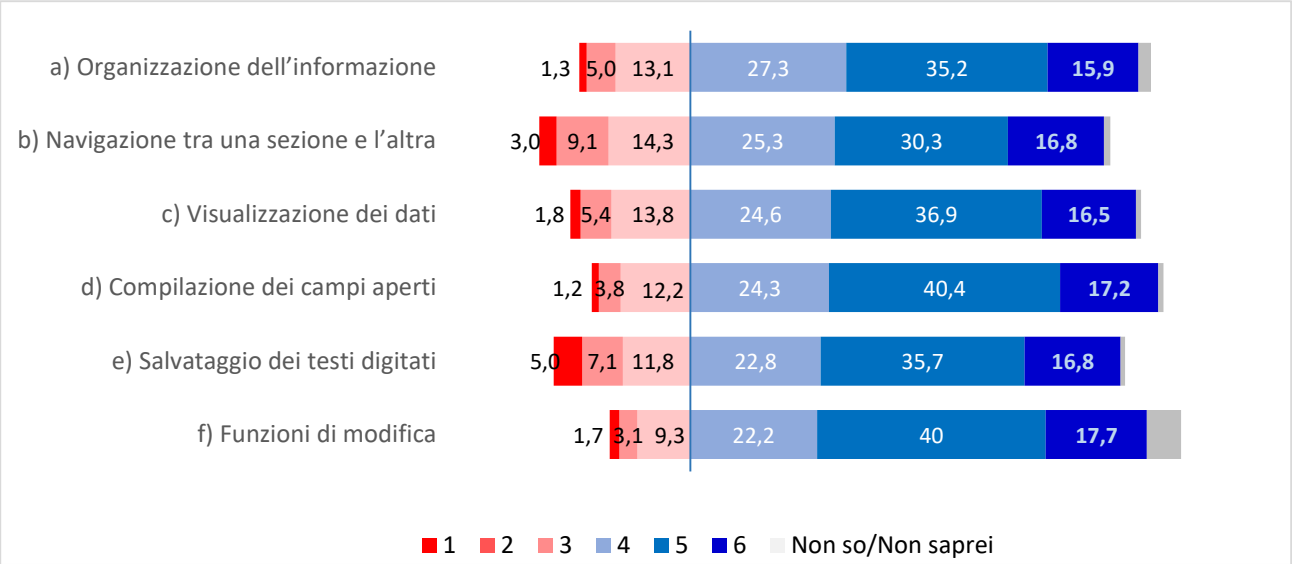

Figura 12.8 - Percentuale di Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia che hanno partecipato alla sperimentazione per soddisfazione rispetto alla fruibilità della piattaforma
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Gli istituti scolastici hanno espresso una generale soddisfazione sui diversi aspetti riguardanti la fruibilità della piattaforma RAV Infanzia. La compilazione dei campi aperti, insieme alle funzioni di modifica della piattaforma RAV Infanzia sono gli aspetti più apprezzati dai Dirigenti scolastici/Coordinatori, mentre hanno riportato valutazioni leggermente negative la navigazione tra le diverse sezioni e il salvataggio dei testi digitati, in cui complessivamente i giudizi negativi sono rispettivamente il 26,4% e il 23,9%. Circa una scuola dell'infanzia ogni cinque esprime dei

giudizi negativi anche sulla visualizzazione dei dati (21%) e l'organizzazione dell'informazione (19,4%), richiamando l'importanza di dedicare particolare cura alla comunicazione del dato e delle informazioni all'interno della piattaforma.

La Fig. 12.9 evidenzia la perfetta sovrapposizione della soddisfazione media delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e autocandidate.

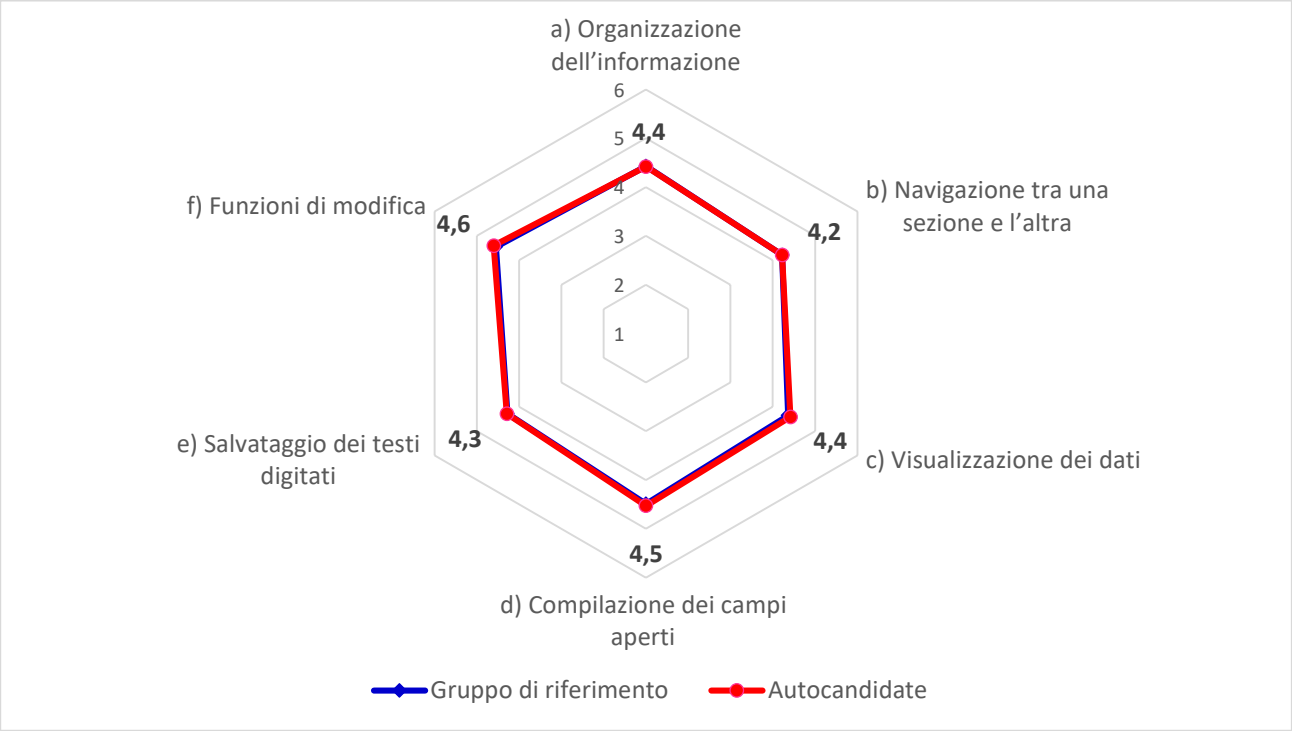

Figura 12.9 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo alla fruibilità della piattaforma RAV Infanzia, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

Per tutti gli aspetti la soddisfazione media è compresa tra il 4 e il 5, e non emergono differenze tra la soddisfazione media delle scuole dell'infanzia del gruppo di riferimento e delle scuole autocandidate. In entrambi i casi la soddisfazione maggiore si riferisce alle *funzioni di modifica del RAV Infanzia*, prossima al 5, seguita da quella per la compilazione dei campi aperti (4,5) e dalla visualizzazione dei dati sulla piattaforma RAV Infanzia (4,4); mentre, la soddisfazione minore è riferita alla *navigazione tra una sezione e l'altra* (4,2) e al *salvataggio dei testi digitati* (4,3).

La fig. 12.10 mostra le differenze tra scuole dell'infanzia statali e paritarie, evidenziando che la soddisfazione media è sempre superiore a 4 e le risposte dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia statali sono mediamente più positive di quelle delle scuole paritarie. Le differenze sulla soddisfazione media emergono anche per tipo di ordinamento, come illustra la fig. 12.11.

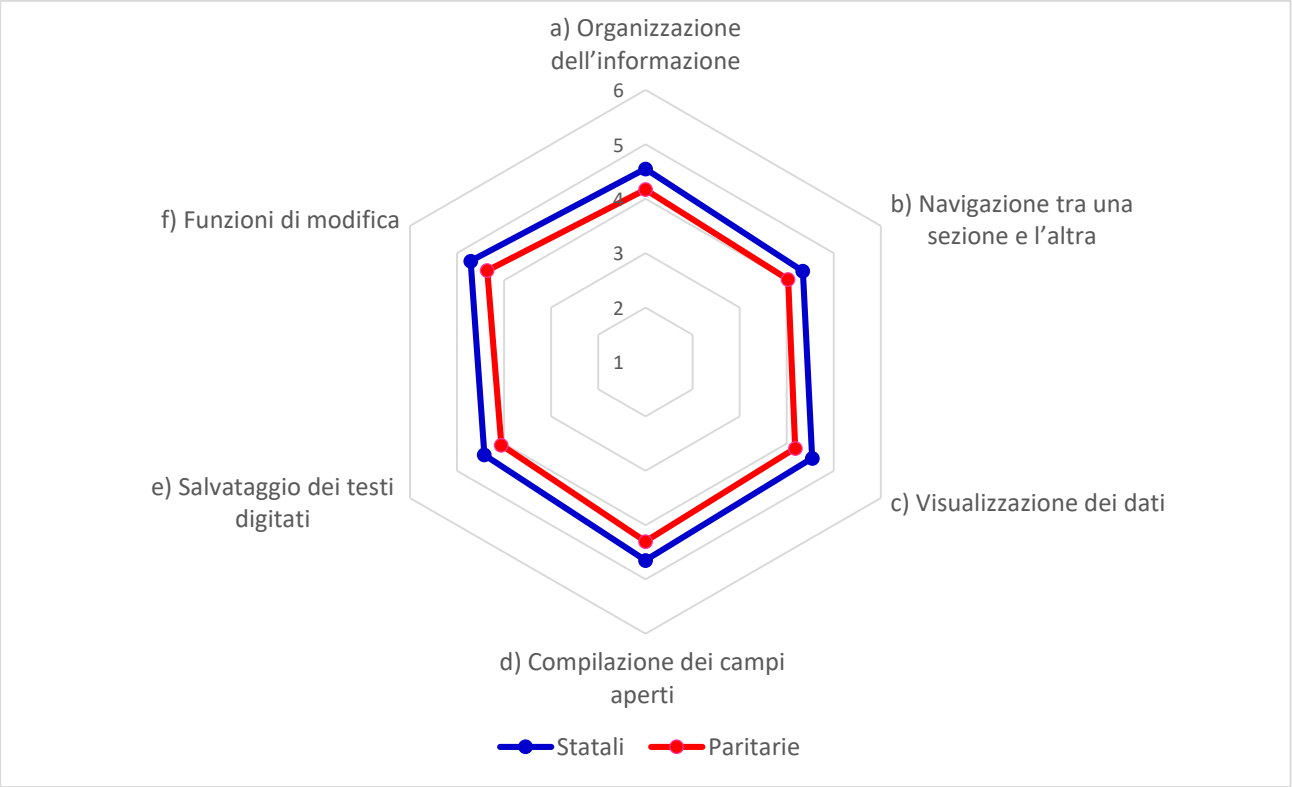

Figura 12.10 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo alla fruibilità della piattaforma RAV Infanzia, per tipo di scuola
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

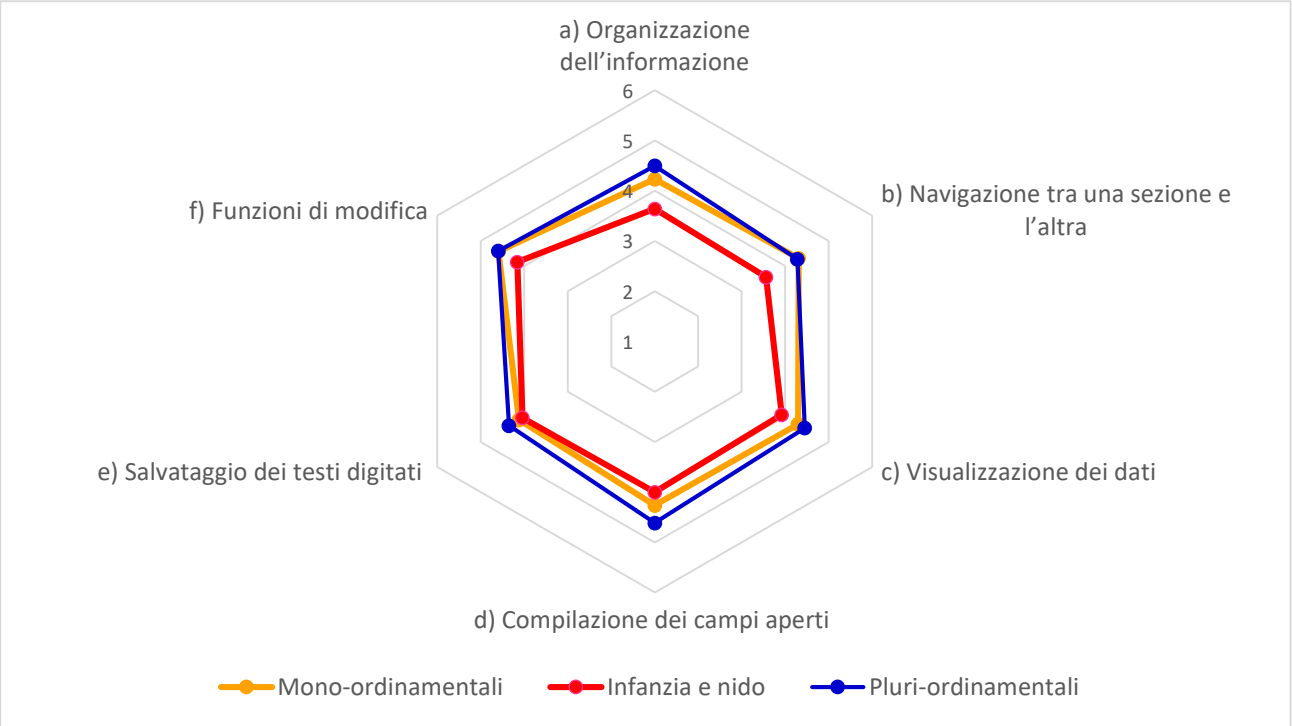

Figura 12.11 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo alla fruibilità della piattaforma RAV Infanzia, per ordinamento
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

In particolare, le scuole dell'infanzia pluri-ordinamentali presentano una soddisfazione media maggiore, soprattutto per la *compilazione dei campi aperti* (4,6) rispetto al giudizio delle scuole mono-ordinamentali (4,3) e con nido (4,00), e l'*organizzazione dell'informazione all'interno della piattaforma* (4,5). Quest'ultimo aspetto è da ricollegarsi alla familiarità delle scuole con più ordini all'uso della piattaforma per l'autovalutazione, rispetto alle scuole dell'infanzia (4,2) o con nido (3,6). I Coordinatori delle scuole dell'infanzia con nido esprimono una soddisfazione tendenzialmente minore, in particolare per la *navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma* (3,6) e per l'*organizzazione dell'informazione all'interno della piattaforma* (3,6).

12.2.4 Gli strumenti di supporto al RAV Infanzia

Nel Questionario di fine sperimentazione è stato chiesto ai Dirigenti scolastici/Coordinatori di esprimere la propria soddisfazione, su una scala da 1 a 6, dove 1 corrisponde a "Per niente soddisfatto" e 6 a "Del tutto soddisfatto", riguardo all'uso degli strumenti messi a disposizione da INVALSI per l'autovalutazione, in caso di effettivo utilizzo. Gli aspetti approfonditi sono:

- la piattaforma RAV Infanzia online;
- la Guida all'autovalutazione RAV Infanzia cartaceo;
- la Mappa degli indicatori per il RAV Infanzia;
- l'elenco dei descrittori essenziali;
- la Guida operativa per l'uso delle funzioni della piattaforma online;
- il video tutorial sull'uso delle funzioni della piattaforma online;
- la video-lezione sul percorso suggerito per l'autovalutazione;
- le faq sul sito del Sistema Nazionale di Valutazione del MIUR.

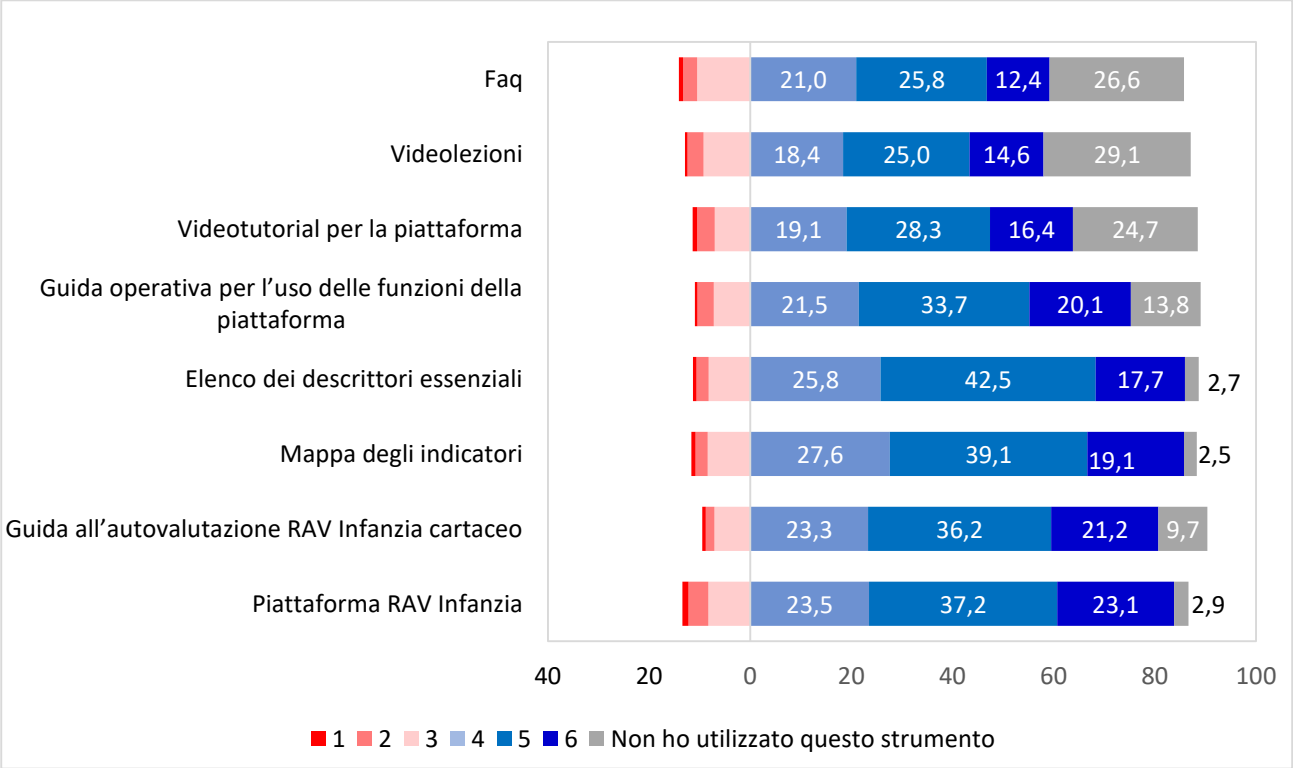

Figura 12.12 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo gli strumenti di supporto al RAV Infanzia
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

La Fig. 12.12 mostra che la soddisfazione del Dirigente scolastico/Coordinatore più elevata (punteggio 6) prevale per la *Piattaforma RAV Infanzia on-line* (23,1%) e per la *Guida all'autovalutazione RAV Infanzia cartaceo (21,2%).* Gli strumenti che più degli altri non sono stati utilizzati dal Dirigente scolastico/Coordinatore, sono le *video lezioni sul percorso suggerito per l'autovalutazione* (29,1%), le *faq sul sito MIUR SNV* (26,6%) e i *video tutorial sull'uso delle funzioni della piattaforma on-line* (24,7%).

La figura 12.13 mostra la soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori che hanno utilizzato questi strumenti, differenziando tra le scuole del gruppo di riferimento e le autocandidate.

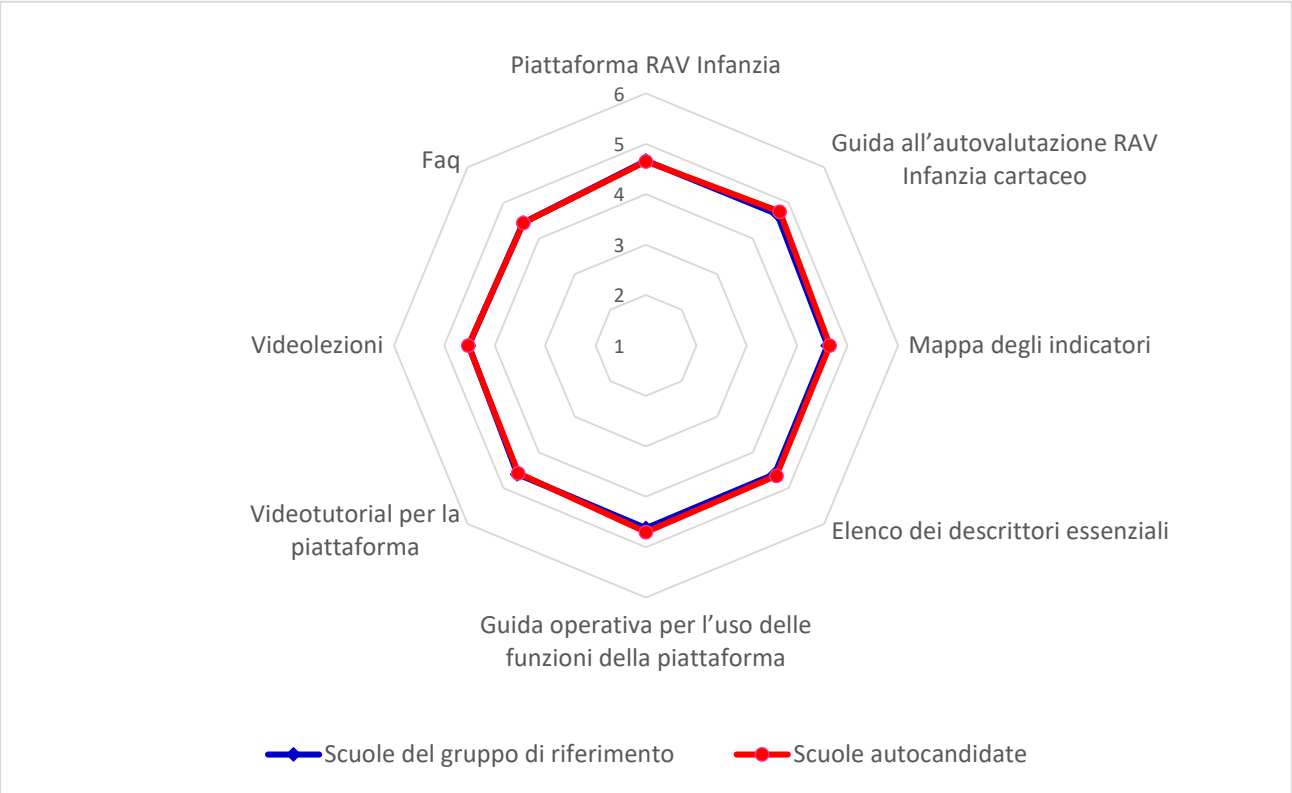

Figura 12.13 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo gli strumenti di supporto al RAV Infanzia, per tipo di partecipazione
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

La fig. 12.13 mostra che, sia per le scuole del gruppo di riferimento che per le autocandidate, la soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori riguardo gli strumenti di supporto al RAV Infanzia è compresa tra 4 e 5.

La *guida all'autovalutazione RAV Infanzia cartaceo* è lo strumento con una soddisfazione media più elevata, sia nelle scuole del gruppo di riferimento che nelle autocandidate, questo confermerebbe la sua funzione formativa rispetto al processo di autovalutazione; al contrario, *le faq* risultano essere lo strumento con valore medio di soddisfazione più basso, probabilmente a causa della loro funzione puramente informativa.

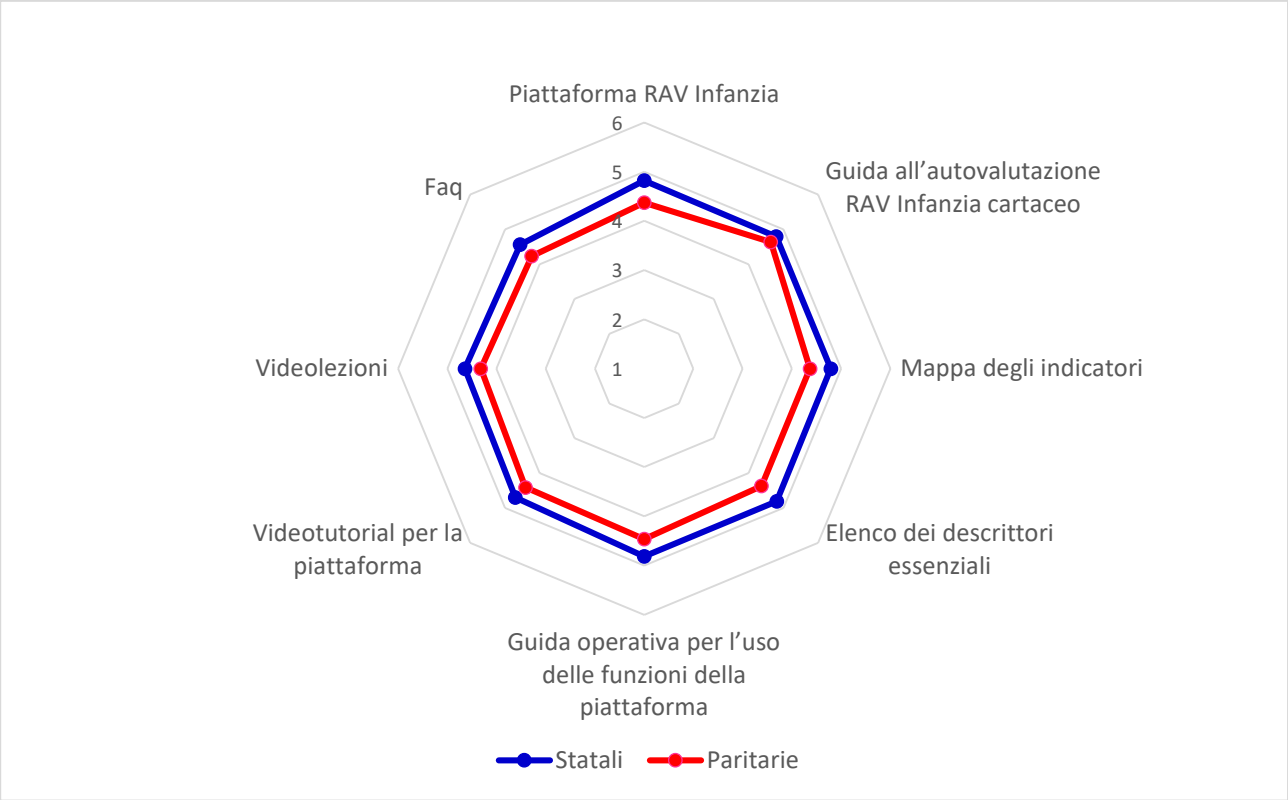

Figura 12.14 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo agli strumenti di supporto del RAV Infanzia, per tipo di scuola
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

La fig. 12.14 mostra che la soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori che hanno utilizzato questi strumenti, distinguendo tra scuole dell'infanzia statali e paritarie.

La soddisfazione è sempre compresa tra il punteggio 4 e 5 della scala ed è sempre maggiore nelle scuole statali, soprattutto per quanto riguarda la *piattaforma RAV Infanzia online*.

Mentre converge per quanto riguarda la *Guida all'autovalutazione RAV Infanzia cartaceo*, confermando la rilevanza per l'autovalutazione di questo strumento, che proprio per la sua rilevanza nel processo autovalutativo era già stato reso disponibile alle scuole dell'infanzia ancor prima dell'apertura della piattaforma online RAV Infanzia.

L'elenco dei descrittori essenziali viene apprezzato più dalle scuole statali che da quelle paritarie, così come la Mappa degli indicatori, evidenziando la necessità di promuovere maggiore informazione e formazione sull'utilità di questi strumenti per supportare il processo autovalutativo, insieme al format del RAV Infanzia cartaceo.

Infine, considerando la soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori per tipologia di ordinamento, come riportato nella fig. 12.15, si notano valori medi di soddisfazione leggermente superiori nelle scuole dell'infanzia inserite in contesti con più ordinamenti.

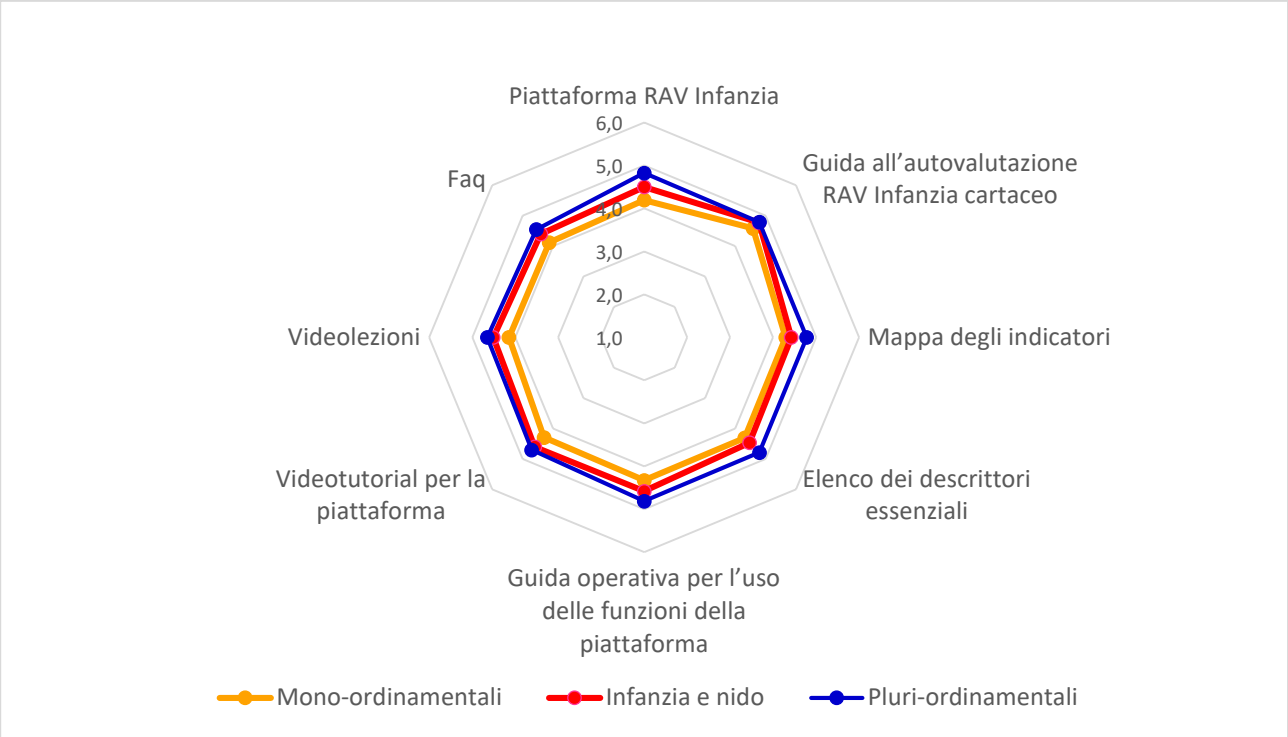

Figura 12.15 - Soddisfazione media dei Dirigenti scolastici/Coordinatori delle scuole dell'infanzia riguardo agli strumenti di supporto del RAV Infanzia, per ordinamento
Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione.

La *guida all'autovalutazione RAV Infanzia cartaceo* è lo strumento che riscontra una soddisfazione media più elevata e una convergenza tra scuole con ordinamenti diversi, confermando l'utilità soprattutto formativa della sua funzione rispetto al processo di autovalutazione. Al contrario, le *faq* risultano essere lo strumento con valore medio di soddisfazione più basso, probabilmente per il loro carattere meramente informativo, rispetto agli altri strumenti più di tipo informativo.

Conclusioni[89]

1. L'autovalutazione: una strategia per decidere

I risultati presentati in questo Rapporto concentrano la riflessione su tre aspetti fondamentali del Sistema Nazionale di Valutazione, ovvero la qualità del dato, il processo autovalutativo per il miglioramento, e il coinvolgimento attivo della comunità scolastica in tale processo.

La forte adesione delle scuole dell'infanzia (900 attese, oltre 1.800 partecipanti) nelle fasi previste nella sperimentazione restituisce un dato molto incoraggiante. Infatti, delle 464 scuole dell'infanzia selezionate per il gruppo di riferimento, concludono il percorso 416, di cui il 92,5% individua almeno una priorità nelle aree degli Esiti. Anche le scuole autocandidate mostrano una forte partecipazione: delle 1.364 scuole dell'infanzia autocandidate, 1.316 concludono il percorso, di queste l'82,7% individua almeno una priorità nelle aree degli Esiti.

Anche se il dato non permette generalizzazioni, l'analisi per tipo di ordinamento mostra una maggiore partecipazione delle scuole con più ordinamenti rispetto a quelle con nido o mono-ordinamentali. Sembra quindi che le scuole più piccole riscontrino maggiori difficoltà a completare tutto il percorso e che necessitino più attenzione delle altre. Il Rapporto non racconta delle 98 scuole dell'infanzia che hanno espresso formale rinuncia nel corso della sperimentazione: di questi casi è importante conoscere, mediante ulteriori approfondimenti, quali difficoltà sono emerse, al di là di quelli già dichiarati come ad es. i cambiamenti di tipo organizzativo, oppure la sovrapposizione con altre attività.

Come per le scuole degli altri ordini, il responsabile e garante del processo di autovalutazione è il Dirigente scolastico per le scuole dell'infanzia statali e il Coordinatore delle attività educative e didattiche per le scuole dell'infanzia paritarie. Diretti interessati all'autovalutazione sono i Nuclei interni di valutazione (NIV), composti oltre che dal Dirigente scolastico/Coordinatore, dal Referente per il RAV Infanzia, dai docenti e, soprattutto nelle scuole paritarie mono-ordinamentali, anche dai genitori. Oltre il 90% delle scuole dell'infanzia ha costituito un NIV, la cui composizione varia da una media di 5 soggetti nelle scuole statali a una media di 3 unità nelle scuole paritarie. Ogni dieci scuole paritarie, in una scuola il NIV è costituito soltanto da una persona, mentre in due scuole il NIV è una coppia. Una questione riguarda, pertanto, come poter favorire, nelle scuole piccole o a gestione non statale, il confronto e la collegialità previsti nel processo di autovalutazione, evitando che lo stesso sia del tutto autoriferito.

Un altro aspetto rilevante è la qualità dei dati e del lessico che il RAV Infanzia veicola. Durante la sperimentazione è stata data molta attenzione all'individuazione delle fonti di provenienza dei dati, nell'ottica di un Sistema Informativo Integrato, per cui è necessario chiedere alle scuole soltanto quelle informazioni non presenti a livello centrale. I risultati mostrano come, per avere indicatori e descrittori validi, sia importante disporre di un'anagrafe delle scuole dell'infanzia il più completa possibile, non soltanto per assicurare che l'autovalutazione raggiunga tutte le scuole, ma anche per realizzare, oltre al riferimento nazionale, anche riferimenti di prossimità, dunque sempre più utili per le scuole dell'infanzia per autovalutarsi.

---

[89] Le Conclusioni sono da attribuirsi a Michela Freddano (par. 1) e Cristina Stringher (parr. 2, 3).

Il Rapporto sottolinea l'importanza di fornire alle scuole dell'infanzia dati per autovalutarsi: l'analisi condotta sull'uso da parte delle scuole dell'infanzia delle rubriche di valutazione, evidenzia come i livelli descritti siano quelli selezionati con più frequenza, soprattutto dove non sono presenti dati forniti a livello centrale.

Al di là dei dati forniti a livello centrale, vi sono inoltre gli indicatori aggiunti dalle scuole, mediante un'apposita funzione prevista sul RAV Infanzia: tale funzionalità è stata adoperata dal 5% delle scuole dell'infanzia. Per questo motivo, oltre all'opinione riferita per gli indicatori già presenti, sarebbe interessante conoscere quali ulteriori indicatori la scuola dell'infanzia ha aggiunto.

Inoltre, l'analisi testuale mette in luce come il RAV Infanzia non sia considerato un mero contenitore di raccolta dei dati, anzi si caratterizzi come strumento utile, in particolare la guida per l'autovalutazione cartacea e le domande guida in essa presenti, per poter definire con consapevolezza le azioni da intraprendere per il miglioramento del benessere e dello sviluppo dei bambini e delle bambine. Tra gli aspetti ritenuti critici, il tempo a disposizione, le difficoltà di lettura dei dati forniti e di compilazione del RAV, ritenuto talvolta troppo articolato. Per venire incontro a tale questione, INVALSI ha classificato 33 descrittori dei 99 presenti in "essenziali", suggerendo lo svolgimento di un mini-RAV Infanzia rispetto alla versione estesa. Le scuole dell'infanzia riconoscono al processo autovalutativo il potere di promuovere la riflessione e l'individuazione delle criticità, attraverso la condivisione, il confronto e la collegialità, aspetti non sempre di facile attuazione, per via della difficoltà di organizzare il lavoro, di riunirsi, di conciliare questa con le altre attività.

L'analisi dei dati del Questionario di fine sperimentazione mostra come le scuole dell'infanzia abbiano chiaro il collegamento strategico tra il RAV Infanzia e gli altri aspetti che insistono sul Sistema Nazionale di Valutazione, quali la definizione del piano di miglioramento e del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), coerentemente con il fatto che, a partire dall'a.s. 2015/2016, tutte le scuole sono tenute a definire un percorso di miglioramento che va inserito nel PTOF. Sembra invece essere un po' più debole, soprattutto nelle scuole paritarie o mono-ordinamentali, il legame tra il RAV Infanzia e la rendicontazione sociale. Se da un lato, la maggior parte delle scuole dell'infanzia, soprattutto statali e pluri-ordinamentali, partecipano al procedimento di valutazione considerandolo nella sua circolarità, dall'altro lato, è importante supportare quelle scuole che sperimentano questo processo per la prima volta, come quelle comunali.

Il Rapporto, raccontando non soltanto gli aspetti di ribalta ma anche i retroscena dell'attività che ha interessato il processo autovalutativo, dimostra come sia stato fondamentale assistere le scuole dell'infanzia in termini sia di informazione e formazione, sia di monitoraggio, per intervenire laddove necessario, e ancora molto sia da fare in questi termini, soprattutto per le scuole paritarie e comunali. Infatti, i Coordinatori delle attività educative e didattiche delle scuole paritarie segnalano come l'attuale struttura del RAV Infanzia non aderisca ancora bene alla loro realtà specifica, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e gestionali.

Per contro, tra i Dirigenti scolastici delle scuole statali è frequente il richiamo all'importanza di stabilire un raccordo tra il RAV dell'Istituto e il RAV Infanzia e alla possibilità di creare un unico RAV che valorizzi anche la realtà della scuola dell'infanzia. Secondo i rispondenti, questa integrazione può insistere su cinque dimensioni: la ristrutturazione del RAV, la progettazione didattica, la creazione di gruppi di lavoro, la condivisione, e la definizione delle

priorità. In questo modo, i Dirigenti scolastici rispondono a quanto previsto nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012a:15), secondo cui:

> «La generalizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base che prenda in carico i bambini dall'età di tre anni e li guidi fino al termine del primo ciclo di istruzione e che sia capace di riportare i molti apprendimenti che il mondo oggi offre entro un unico percorso strutturante».

Dai risultati di questa sperimentazione si evince come, a livello macro, il SNV può prendere forma e diventare funzionale non soltanto perché c'è una norma che lo disciplina, ma soprattutto perché, a livello di microsistema, la comunità scolastica si mette in gioco e ne riconosce l'utilità. Il vero sistema di valutazione è quello che passa dalla festività dei proclami e del disegno razionale alla ferialità del lavoro quotidiano delle scuole e che ha un impatto nelle aule (Previtali, 2018), attraverso una generatività incrementale, che qualifica ecologicamente, non solo intenzionalmente ma anche naturalmente, i suoi processi, soggetti, ruoli, azioni e servizi (Margiotta, 1990). Se il SNV è al servizio delle istituzioni scolastiche, specialmente in situazioni di emergenza, incertezza e cambiamento come quella attuale, l'autovalutazione può essere davvero produzione di senso e il RAV una lente per decidere, dando alle scuole la possibilità di scegliere in modo consapevole quale sia la strada migliore da intraprendere.

2. La scuola dell'infanzia dopo la sperimentazione

Il bilancio della sperimentazione del RAV Infanzia è largamente positivo e motivante per il mondo infanzia: durante la sperimentazione, è stato creato e provato uno strumento completamente nuovo, che richiede alle scuole sforzo e impegno finora mai profusi, ma al tempo stesso i livelli positivi sui quali si autovalutano le scuole sembrano un solido punto di partenza per piste di lavoro inedite, volte a innescare la riflessione collegiale verso il miglioramento continuo. Si delineano alcune interessanti prospettive di lavoro futuro, sebbene si possa segnalare anche qualche criticità da affrontare in vista della messa a sistema dello strumento a livello nazionale. Tra le criticità, si segnala in particolare l'organizzazione dei tempi di autovalutazione, che sono sembrati troppo rapidi per le scuole dell'infanzia partecipanti. Sembrano altresì utili alcuni percorsi di approfondimento che si delineano in queste conclusioni.

La forte adesione e la partecipazione alle fasi previste dalla sperimentazione restituisce un dato molto incoraggiante sul sostegno attivo delle scuole dell'infanzia alla proposta di autovalutazione elaborata dall'INVALSI nell'ambito dell'SNV. Ciò ha consentito all'INVALSI di sviluppare non solo lo strumento RAV Infanzia online, ma anche i questionari che lo alimentano e gli strumenti di supporto per le scuole, che sono stati generalmente molto apprezzati.

Mediante le informazioni raccolte dalle scuole durante la sperimentazione, grazie anche al questionario finale, INVALSI ha altresì la possibilità di fornire prime risposte alle tre questioni chiave poste in sede di avvio della sperimentazione, raccogliendo il parere positivo delle scuole sul percorso, individuando nel Coordinatore la figura che generalmente compila il RAV Infanzia nelle scuole mono-ordinamentali e ottenendo i pareri delle scuole sugli esiti per i bambini e sulle modalità più utilizzate per rilevarli. Questo patrimonio informativo può costituire un valido

supporto alle decisioni che l'Amministrazione Centrale dovrà assumere in merito alla messa a sistema del RAV Infanzia su scala nazionale e sarà certamente da approfondire con ulteriori analisi rispetto a quelle presentate in questo Rapporto.

In risposta alle esigenze specifiche del settore infanzia, descrittori e indicatori sono stati composti a partire dai dati raccolti mediante il Questionario Scuola Infanzia e il Questionario Docente. Si sottolinea che questo è l'unico RAV che interpella i docenti per la composizione dei descrittori. Vale la pena di ricordare che, nella fase di operazionalizzazione, indicatori e descrittori sono stati creati con un importante principio fondamentale: per quanto possibile, si è cercato di avvicinare anche semanticamente gli indicatori e i descrittori alle rubriche del RAV Infanzia, in modo tale da renderne più chiaro il nesso. Questa operazione non è stata sempre agevole, a causa di alcune limitazioni poste in sede di costruzione dei Questionari Scuola e Docente.

Per portare a sistema i Questionari Scuola e Docente, sarà quindi necessaria una riflessione dopo la prima compilazione di questionari e RAV Infanzia durante la sperimentazione. Vi sono aspetti che meriterebbero ulteriori approfondimenti, quali:

1. i profili delle scuole che si autovalutano in modo negativo (con giudizi da 1 a 3 su tutte o su alcune rubriche di autovalutazione);
2. i profili delle scuole autocandidate, che dalle prime analisi sembrano differire poco rispetto a quelle del gruppo di riferimento in termini di comportamenti e scelte durante la sperimentazione;
3. la motivazione alla rinuncia delle 98 scuole dell'infanzia che non hanno completato il percorso;
4. se e in che modo l'attuale formulazione del RAV Infanzia può essere estesa a tutte le scuole dell'infanzia;
5. come hanno funzionato i descrittori essenziali per le scuole partecipanti, in particolare per le piccole scuole mono-ordinamentali e con nido;
6. la figura del Coordinatore delle attività educative e didattiche nella scuola non statale, una funzione essenziale per assicurare la qualità della proposta educativa e i rapporti della scuola con famiglie e territorio;
7. le necessità formative dei NIV riguardo alla cosiddetta *data literacy*, ovvero la capacità di leggere e utilizzare i dati a fini di miglioramento, che sembra essere la chiave per passare dai dati all'autovalutazione e da questa alla definizione delle priorità per il miglioramento.

Per la messa a sistema del RAV Infanzia su scala nazionale, sembrano necessari alcuni passaggi che qui si riassumono come questioni aperte.

1. In futuro sarà necessario prevedere l'introduzione di descrittori per alcuni indicatori chiave, come ad esempio quelli relativi al rapporto scuola-famiglia, che non è stato possibile comporre per la mancanza di un questionario specificamente destinato ai genitori.
2. Si pone la necessità di discussione con le scuole statali sulle modalità di integrazione del RAV Infanzia nel RAV di Istituto, valorizzando l'importante esperienza acquisita sull'autovalutazione dalla componente infanzia.
3. Per attivare percorsi di autovalutazione e di miglioramento sostenibili, occorre tener conto delle dimensioni e dei tipi di scuole dell'infanzia. Il mini-RAV Infanzia va in questa direzione, così come la selezione dei descrittori essenziali. Tuttavia, per accogliere le necessità anche delle piccole scuole dell'infanzia di organizzarsi collegialmente, per la fase di autovalutazione online è consigliabile prevedere un percorso semestrale.

4. Sembra necessario un lavoro ulteriore di ascolto delle scuole mono-ordinamentali e con nido, per adeguare lo strumento RAV Infanzia alle esigenze di questo tipo di scuole.
5. La formazione, specialmente nella scuola non statale, potrebbe consentire di sviluppare la *data literacy* per il miglioramento e le competenze per l'autovalutazione online, con i diversi strumenti informatici a disposizione. Specialmente in periodo di *lockdown*, questo aspetto merita attenzione.
6. L'apertura alle esperienze internazionali sulla qualità della scuola dell'infanzia potrebbe consentire momenti di scambio utili per la riflessione sistemica sui modelli di autovalutazione e sulla produzione di descrittori specifici per gli esiti e per i processi educativi e didattici in questo segmento scolastico (su questo tema, si vedano EU Commission, 2014 e i due volumi della serie Starting Strong, OECD, 2017a; 2017b). Per la valutazione del sistema infanzia si potrebbero aprire alcuni interessanti orizzonti, incrociando le informazioni internazionali con quelle raccolte durante la sperimentazione.

3. Scenari futuri per le scuole dell'infanzia

Quali prospettive si aprono dopo la sperimentazione per l'autovalutazione nei diversi tipi di scuola dell'infanzia? Proviamo a delinearne alcune sulla base dei dati raccolti durante la sperimentazione.

Un dato rilevante che emerge dal Rapporto riguarda l'età della classe docente: nei prossimi 10 anni andrà rinnovata una parte considerevole, circa il 40%, della classe docente della scuola dell'infanzia. Sarà altresì da consolidare mediante formazione l'esperienza del 18% circa di docenti con meno di 5 anni di anzianità di servizio. Questi aspetti strutturali hanno impatti importanti sul fare scuola, sull'autovalutazione delle scuole dell'infanzia, sul miglioramento della qualità e bisognerà dunque tenerne conto.

La scuola dell'infanzia, infatti, non è come le altre: nella scuola dell'infanzia c'è un'organizzazione curricolare inter-disciplinare, impostata per campi di esperienza che favoriscono nei bambini lo sviluppo di competenze, e non si effettuano prove standardizzate per valutare le competenze dei bambini. I docenti professionisti dell'infanzia conoscono bene queste differenze. Per questo, in considerazione del tipo di utenza, la dimensione degli Esiti del RAV Infanzia prevede un'impostazione differenziata rispetto al RAV per gli altri livelli scolastici.

Dai dati del Rapporto emerge che nella scuola dell'infanzia c'è attenzione per l'osservazione di benessere, comportamenti e apprendimenti dei bambini, tuttavia sembrerebbero prevalere pratiche osservative non strutturate con criteri non condivisi, che appaiono non ottimali se l'obiettivo è predisporre un ambiente di apprendimento con attività adatte ad aiutare tutti i bambini nel loro percorso di sviluppo. Un tema rilevante è quindi la messa a punto di metodologie adeguate per la rilevazione di benessere, coinvolgimento, sviluppo e apprendimento dei bambini, per generare dati pedagogicamente utili a beneficio dei bambini stessi.

Altrettanto pedagogicamente rilevante per la qualità della scuola dell'infanzia è il tema della scansione della giornata educativa e la predisposizione del relativo ambiente, incluse le attività pomeridiane e i momenti di riposo dei bambini. Se è importante organizzare le routine quotidiane, affinché il bambino impari la scansione del tempo e abbia una percezione di base sicura e controllabile in cui muoversi, è altresì utile utilizzare le routine in modo tale da assicurare spazi di scoperta, riflessione e curiosità dei bambini, secondo i loro ritmi, interessi e modi di

apprendimento. La costruzione di strumenti adeguati a comprendere l'organizzazione dei docenti e l'utilizzo dei bambini dell'ambiente di apprendimento è pertanto una delle piste più rilevanti da approfondire in futuro, anche in vista della valutazione esterna.

Rilevazioni sul benessere dei bambini e sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento sono aspetti complementari, necessari per disporre di dati affidabili e funzionali al miglioramento continuo delle istituzioni scolastiche per l'infanzia e alla progettazione educativo-didattica incentrata sull'interesse superiore di ciascun bambino.

L'emergenza sanitaria attuale, obbligando a una scuola a distanza, ha evidenziato quanto sia importante la scuola dell'infanzia in presenza per i bambini e per le loro famiglie e quanto siano rilevanti le relazioni dei bambini con la scuola, per assicurare a tutti una base di competenze cognitive e socio-emotive sulle quali costruire il futuro. Una scuola dell'infanzia gestita da professionisti, che progettano significative attività educative in presenza, può garantire a bambini e bambine uno sviluppo armonico, in linea con le attese delle Indicazioni Nazionali 2012. La qualità dell'azione educativa sarà tanto più evidente quanto più la scuola dell'infanzia sarà capace di dotarsi di modalità affidabili di osservazione e documentazione dei suoi esiti per i bambini.

Bibliografia

Anders Y. (2015), *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*, 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, EDU/EDPC/ECEC(2015)7. Testo disponibile al sito: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en

Barblett L., & Maloney C. (2010), "Complexities of Assessing Social and Emotional Competence and Wellbeing in Young Children", *Australasian Journal of Early Childhood*, 35, 2: 13-18, https://doi.org/10.1177/183693911003500203

Barnard W. M. (2004), "Parent involvement in elementary school and educational attainment", *Children and Youth Services Review*, 26: 39-62.

Barnett S., Ayers S., Francis, J. (2015), *Comprehensive measures of child outcomes in early years: report to the OECD*, OECD, Paris.

Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*, Bruno Mondadori, Milano.

Basso D., Fellin E., Gianordoli M., Vidotto F. (2016), *Nidi e Scuole dell'Infanzia. Valutazione esiti educativi.* Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

Bolasco S. (1999), *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*, Carocci, Roma.

Bolasco S. (2013), *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*, Carocci, Roma.

Bondioli A.M., Savio D. (2015), "La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia. Un approccio critico", *Rivista dell'Istruzione*, 6: 72-76.

Bosio P., Fabbricatore V., a cura di (2004), *Valutazioni. Autoanalisi d'Istituto e valutazione di sistema: pratiche e approfondimenti*, Franco Angeli, Milano.

Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.

Castoldi M. (2019), R*ubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Utet, Novara.

Coggi C., Ricchiardi P. (2014), "La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia", *ECPS Journal*, 9: 283-309.

Commodari E. (2013), "Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties", *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 1: 123-133, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004

Comoglio M. (2002), *La valutazione autentica. Orientamenti Pedagogici*, 49, 1:93-112.

Contratto Collettivo Nazionale Integrativo, Comparto Scuola anni 1998-2001, sottoscritto in data 31 agosto 1999.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al secondo biennio economico 2000/2001 personale del comparto Scuola, sottoscritto in data 15 marzo 2001.

Contratto collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002/2005 e il primo biennio economico 2003/2003, sottoscritto in data 24 luglio 2003.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca, triennio 2016-2018, sottoscritto in data 19 aprile 2018.

Corak M., Waldfogel J., Washbrook L., Ermisch J., Vignoles A., Jerrim J. (2012), "Social mobility and education gaps in the four major Anglophone countries: Research findings for the Social Mobility Summit", Proceedings held at the Royal Society, London, UK, 21-22 May 2012, Sutton Trust, London, UK.

European Commission (2014), P*roposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, European Commission, Brussels.

European Statistical System (2018), *European Statistics Code of Practice*, European Union, Luxembourg.

Espinosa L., López M. (2007), *Assessment Considerations for Young English Language Learners Across Different Levels of Accountability*, First5LA, Los Angeles.

Faggioli M., a cura di (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Junior, Bergamo.

Fan X. T., Chen M. (2001), "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis". *Educational Psychology Review*, 13: 1-22.

Fernald L., Kariger P., Engle P., Raikes A. (2009), *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life,* The World Bank, Washington DC.

Feuerstein A. (2000), "School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools", *Journal of Educational Resear*ch, 94: 29-39.

Fiore B., Torelli C. (2019), "Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati", *Working Paper INVALSI n. 36/2019*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf

Gasperoni G. (1998), "Sondaggio", *Rassegna italiana di sociologia*, XXXIX, 1: 121-133.

Giampietro L., Poliandri D., Quadrelli I. (2018), *L'autovalutazione delle scuole VALeS: il punto di vista degli attori*, in Freddano M., Pastore S., a cura di, *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Franco Angeli, Milano, 115-138.

Giuliano L., La Rocca G. (2008), *L'analisi automatica e semiautomatica dei dati testuali,* LED Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.

Goddard Y.L., Goddard R.D., Tschannen-Moran M. (2007), "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools", *Teacher College Record*, 109, 4: 877-896.

Goddard Y.L., Miller R., Larsen R., Goddard R., Jacob R., Madsen J., Schroeder P. (2010), "Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement", Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO*. Testo disponibile al sito: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528704.pdf

Gutiérrez R. (1996), “Practices, Beliefs, and Cultures of High School Mathematics Departments: Understanding Their Influences on Student Advancement", *Journal of Curriculum Studies*, 28, 5: 495-529.

Heckman J., Kautz T. (2012), "Hard evidence on soft skills", *NBER Working Papers nbr. 18121*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Kools M., Stoll L., (2016), "What makes a school a learning organization?", *Education Workin Paper n. 137*, OECD, Paris.

IEA ECES (2016), *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries - Findings from IEA’s Early Childhood Education Study,* IEA, Hamburg (DE). Testo disponibile al sito: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ECES-policies_and_systems-report.pdf

INVALSI (2010), *VALSIS*. *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Testo disponibile al sito:

https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf

INVALSI (2011), *Valutare la qualità progettuale, l’utilizzo e la gestione dei fondi dei PON nelle scuole del II ciclo*. Testo disponibile al sito:https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/documenti/2011/Rapporto_scuole_SSIIG_20120830.pdf

INVALSI (2012a), *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf

INVALSI (2012b), *VALeS. Linee guida per l’autovalutazione: dal processo al rapporto di autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Linee_guida_autovalutazione.pdf

INVALSI (2014a), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/RAV_2015_DEF.pdf

INVALSI (2014b), *I percorsi valutativi delle scuole - Inquadramento teorico del RAV*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/doc_stampa/27112014/Inquadramento_teorico_RAV.pdf

INVALSI (2016a), *Rapporto di autovalutazione Scuola dell’infanzia. Guida all’autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf

INVALSI (2016b), *Consultazione RAV Infanzia 2016. Prime analisi sul questionario di consultazione*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=cnrav

INVALSI (2016c), *Le rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Rapporto_rubriche.pdf

INVALSI (2017), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf

INVALSI (2019a), *Mappa indicatori. Rapporto di Autovalutazione Scuole dell’Infanzia. In corso di pubblicazione.*

INVALSI (2019b), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la Valutazione. Progetto PON Valu.E*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf

INVALSI (2020), *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi*. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf

ISTAT, 2012, *Linee guida per la qualità dei processi statistici*, Istituto nazionale di statistica, Roma.

Jeynes W.H. (2003), "A meta-analysis - The effects of parental involvement on minority children's academic achievement", *Education and Urban Society*, 35: 202-218.

Kunstelj M., Jukic T., Vintar M. (2009), "How to fully exploit the results of e-goverment user surveys: the case of Slovenia", *International Review of Administrative Sciences*, 75, 1: 117-149, https://doi.org/10.1177/0020852308099509

Lazzari A. & Vandenbroeck M. (2013), "The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development", *A review of European studies*, Fondazione Zancan, Padova.

Leavers F., ed (2005), *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*, Research Centre for Experiential Education, Leuven.

Lebart L., Salem A., Berry L. (1998), *Exploring Textual Data*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht Boston-London.

Lee J.S., Bowen N.K. (2006), "Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children", *American educational research journal*, 43, 2: 193-218.

Lee V.E., Bryk A.S., Smith J. B. (1993), "The Organization of Effective Secondary Schools", *Review of Research in Education*, 19: 171-267.

Lee V.E., Smith J.B, Croninger R.G. (1997), "How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning", *Sociology of Education*, 70, 2: 128-150.

Lewin K. (1951), *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright). Harpers.

Litjens I. (2013), *Literature review on monitoring quality in early childhood education and care* (ECEC), OECD, Paris. Testo disponibile al sito: http://www.europe-kbf.eu/~/media/Europe/TFIEY/TFIEY-4_InputPaper/Monitoring-Quality-in-ECEC.pdf

Margiotta U. (1990), *Valutazione di sistema ed autoanalisi di istituto. Atti del seminario I.R.R.S.A.E. Emilia-Romagna Bologna, 10-11 marzo e 25-26 maggio 1988*, Tipo-Litografia Dini, Modena.

McTighe J., Ferrara S. (1996), *Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework*, in Blum R.E., Arter J.A., eds, *A handbook for student performance assesment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

McWayne C., Hampton, V. Fantuzzo, J., Cohen H. L., Sekino Y. (2004), "A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children", *Psychology in the Schools*, 41: 363-377.

Meisels S. J. (2007), *Accountability in early childhood: No easy answers*, in Pianta R.C., Cox M.J., Snow K., eds, *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, Brookes, Baltimore, MD, 31-47.

Messick S. (1994), "Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning", *ETS Research Report Series*, 2: i-28.

MIUR (2012a), Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU n. 30 del 05/02/2013). Testo disponibile al sito https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg

MIUR (2012b), Direttiva 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/archivio/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf

MIUR (2014a), Direttiva 18 settembre 2014, n. 11, *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf

MIUR (2014b), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

MIUR (2019), *Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2019/2020"*. Testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2019-2020-

MIUR - Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (2014), Circolare 21 ottobre 2014, n. 47, *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014.* Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf

MIUR - Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (2015), Nota 2 marzo 2015, n. 1738, *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf

Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

NAEYC (2018), *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*, NAYEC, Washington DC.

New Zealand ERO (2013), How ERO reviews early childhood services, ERO, No Place.

OECD (2015), *Starting Strong IV - Monitoring quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publication Office, Paris.

OECD (2017a), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en

OECD (2017b), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en

Palumbo M., Garbarino E. (2006), *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano.

Pianta R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. (2005), "Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?", *Applied Developmental Science,* 9, 3: 144-159.

Poliandri D. (2014), "Valutazione e Miglioramento: un laboratorio a supporto del Sistema Nazionale di Valutazione", *Psicologia dell'educazione*, 8, 1: 23-24.

Poliandri D. (2018), *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole*, in Freddano M., Pastore S., a cura di, *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Franco Angeli, Milano, 67-87.

Poliandri D., Muzzioli P., Quadrelli I., Romiti S. (2012), "L'archivio degli indicatori internazionali dell'istruzione", *Italian Journal of Educational Research*, Numero speciale, ottobre 2012: 303-314.

Poliandri D., Muzzioli P., Quadrelli I., Romiti S. (2014), "Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire", *Italian Journal of Educational Research*, 10: 92-106.

Presidente della Repubblica (1999), D.P.R. 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*. Testo disponibile al sito: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg

Presidente della Repubblica (2005), Decreto Legislativo 7 marzo 2005, n. 82, *Codice dell'amministrazione digitale* (GU n. 112 del 16 maggio 2005 - Supplemento Ordinario n. 93). Testo disponibile al sito: https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/testi/05082dl.htm

Presidente della Repubblica (2009), Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*, (GU n. n. 254 del 31 ottobre 2009). Testo disponibile al sito: https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/09150dl.htm

Presidente della Repubblica (2011), Decreto Legge 29 dicembre 2011, n. 229, *Attuazione dell'articolo 30, comma 9, lettere e), f) e g), della legge 31 dicembre 2009, n. 196, in materia di procedure di monitoraggio sullo stato di attuazione delle opere pubbliche, di verifica dell'utilizzo dei finanziamenti nei tempi previsti e costituzione del Fondo opere e del Fondo progetti* (GU n. 30 del 6 febbraio 2012). Testo disponibile al sito: http://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/D-Lgs-/Dlgs-29-12-2011-229.pdf

Presidente della Repubblica (2013) D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (GU n. 155 del 4 luglio 2013). Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf

Presidente della Repubblica (2017), Decreto legislativo n. 74 del 25 maggio 2017, *Modifiche al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera r), della legge 7 agosto 2015, n. 124* (GU n. 130 del 7 giugno 2017). Testo disponibile al sito:

http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/Valutazione_DLgs_25_maggio_2017_n74.pdf

Previtali D. (2018), *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*, Utet, Torino.

Previtali D.,Stringher C. (2017), *Il Sistema Nazionale di Valutazione e il Rapporto di autovalutazione per la scuola dell'infanzia*, PIB. *Per i Bambini*, XLII, 239, Ottobre: 14-25.

Regione Emilia Romagna (2009), *Lavorare per bambini e ragazzi nei servizi sociali territoriali Un'indagine sugli operatori dell'Emilia-Romagna,* Regione Emilia Romagna. Testo disponibile al sito: http://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/ricerche-e-statistiche/ricerche-e-statistiche-servizio-politiche-familiari/lavorare-per-bambini-e-ragazzi-nei-servizi-sociali-territoriali

Regione Emilia Romagna (2014), *Kids in places initiative. Validazione EDI* (testo non pubblicato).

Robertshaw G. (2007), "Epistemological limitations in quantitative marketing research: implications for empirical generalisations". *Journal of Empirical Generalisations in Marketing Science*, 11, 2. Testo disponibile al sito: https://www.empgens.com/wp-content/uploads/2007/06/Empgens-Dec07.pdf

Scheerens J., Mosca S., Bolletta R. (2011), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano.

Scheerens, J. (2018), *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*, Springer, London.

Senni Guidotti Magnani P., Luisi A. (2003), *Strumenti per l'autovalutazione negli istituti scolastici*, Temi, Bologna.

Snow & Van Hemmel, (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?*, The National Academies Press, Washington, DC.

Stagi L. (2000), "Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità", *Rassegna Italiana di Valutazione*, 20: 61-82.

Stringher C. (2016a), "Cosa vuol dire qualità nella scuola dell'infanzia? Qualità per i bambini al primo posto", *Scuola dell'Infanzia*, 5.

Stringher C. (2016b), "Valutazione e autovalutazione nella scuola dell'infanzia: logiche e obiettivi di fondo", *Scuola dell'Infanzia*, 8.

Zamaro N., a cura di (2017), *Volontari in Sicilia-Un atlante ragionato*, Giappichelli Editore, Torino.

Zanetti M.A., Miazza D. (2002), "Commenti sull'articolo di Clancy Blair - Un approccio multifattoriale all'idoneità alla frequenza scolastica", *Psicologia e Psicologi*, 2, 3: 335-341.

Zanetti M.A., Cavioni V., Eds (2014), *SR 4-5. School readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria,* Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.