

DIPARTIMENTO
DI COMUNICAZIONE
E RICERCA SOCIALE



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing
Curriculum in Metodologia delle Scienze Sociali
XXXIV ciclo

**Genitori e insegnanti per una alleanza educativa:
un approccio multilivello e integrato alla survey per studiare gli effetti
della relazione genitori-insegnanti sullo sviluppo e sull'apprendimento
dei bambini nelle scuole italiane dell'infanzia**

Dottoranda:
Dott.ssa Ughetta Maria Favazzi

Tutor:
Prof. Sergio Mauceri
Dott.ssa Michela Freddano

a.a. 2020/2021

Indice

Introduzione	3
1 Scuola e famiglia per il successo scolastico	8
1.1 Quali approcci alla relazione scuola-famiglia: prospettive teoriche	8
1.2 Scuola e famiglia, due sfere interconnesse: il modello di Joyce Epstein	13
1.3 Capitale culturale e coinvolgimento scolastico delle famiglie.....	25
1.4 Scuola, famiglia ed effetti sull'apprendimento degli allievi	31
2 Lente di ingrandimento sulla scuola dell'infanzia.....	36
2.1 La relazione scuola-famiglia parte dall'infanzia	36
2.2 Il sistema integrato 0-6 per la continuità del percorso educativo.....	39
2.3 Le indicazioni nazionali per la progettazione del benessere e dell'apprendimento dei bambini	42
3 Un approccio multilivello per studiare gli effetti della relazione genitori-insegnanti sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini in età prescolare	49
3.1 Un approccio multilivello per la ricerca sociale.....	49
3.2 Il disegno della ricerca.....	68
4 Genitori e insegnanti per una alleanza educativa: la ricerca empirica	82
4.1 La presentazione dello studio	82
4.2 I risultati dello studio.....	93
4.3 Discussione	106
5 Punti di forza e buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie.....	110
5.1 Introduzione	110
5.2 Punti di forza nel rapporto con le famiglie: l'analisi dei campi aperti del RAV INFANZIA	112
5.3 Per un approfondimento delle buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie	129
Conclusioni.....	150
Bibliografia	155
Appendice	165

Introduzione

Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli assume particolare importanza dal momento che relazioni positive tra la scuola e le famiglie favoriscono l'apprendimento e fanno registrare effetti positivi sui risultati scolastici degli allievi (Koskinen *et al.* 2000, Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey *et al.* 2001, Epstein & Sanders, 2002; Pomerantz *et al.*, 2007, Houtenville & Convey, 2008, McBride *et al.* 2009, Powell *et al.* 2010, Jeon *et al.*, 2020). L'importanza di costruire un'alleanza educativa tra la scuola e la famiglia è richiamata anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Come si legge nel documento a cura di esperti del MIUR: “La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative¹”.

Il lavoro di ricerca qui esposto è stato svolto con la finalità di approfondire il tema della comunicazione scuola-famiglia e di studiare gli effetti che il coinvolgimento scolastico delle famiglie può generare sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini in età pre-scolare.

Le parole “scuola” e “famiglia” ricorrono come protagoniste fin dal primo capitolo, interamente dedicato a fornire una rassegna dei principali approcci con cui è stata trattata la relazione genitori-insegnanti nella letteratura di matrice sociologica e psicologica. Particolare attenzione è stata dedicata al modello conosciuto come *Overlapping Spheres of Influence Model*, proposto dalla sociologa Joyce Epstein, che enfatizza la cooperazione, la

¹MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012, p. 6)

comunicazione e la condivisione di obiettivi tra insegnanti e genitori, che possono essere raggiunti nel modo più efficace in presenza di una collaborazione tra le diverse figure. Si tratta di un modello teorico finalizzato a spiegare, adottando una prospettiva multidimensionale, le relazioni tra la scuola e la famiglia (Epstein 1987, Epstein & Sanders, 2002).

Nell'analisi della relazione scuola-famiglia parte dell'attenzione è stata dedicata anche al ruolo, non trascurabile, del *background* socio-culturale delle famiglie. Si rintracciano in letteratura evidenze empiriche, più e meno recenti, che hanno mostrato come una ridotta disponibilità di risorse culturali abbia un effetto negativo sulla partecipazione scolastica delle famiglie, contribuendo alla spiegazione delle diseguaglianze nel successo scolastico degli studenti.

Come si legge nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, tra i diversi obiettivi, la scuola dell'infanzia ha la finalità di: promuovere lo sviluppo dell'identità del bambino; sviluppare la sua autonomia, acquisendo fiducia in sé e negli altri, esprimendo opinioni, sentimenti ed emozioni; acquisire competenze nell'ascolto e nella narrazione di esperienze; vivere le prime esperienze di cittadinanza nella relazione con gli altri. A tal fine, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica degli studenti è stata identificata come una delle strategie per ridurre il divario nei risultati.

Per rispondere agli obiettivi del presente lavoro è stata effettuata una ricognizione degli studi che si sono occupati di analizzare gli effetti del coinvolgimento delle famiglie sui risultati degli allievi, che sembrano essere stati condotti principalmente da ricercatori provenienti da centri di ricerca statunitensi, con una attenzione meno diffusa da parte di studiosi e ricercatori italiani. Inoltre, potrebbe essere maggiormente approfondito il coinvolgimento scolastico

delle famiglie in età pre-scolare, con un numero ancora più corposo di ricerche finalizzate a studiare gli effetti che l'interazione tra genitori e insegnanti può generare sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini nella scuola dell'infanzia. Alla luce di queste considerazioni, il valore aggiunto di questo progetto di ricerca è dato dalla possibilità di approfondire il tema della relazione scuola-famiglia nell'educazione dell'infanzia e di studiarne gli effetti nell'ambito del sistema italiano d'istruzione. Proprio alla scuola italiana dell'infanzia, dalla sua organizzazione, in quanto parte del Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6, alle indicazioni fornite per valutare lo sviluppo dei bambini, è stato dedicato un ampio focus nel secondo capitolo.

Entrando nel cuore della ricerca, il lavoro qui esposto è stato realizzato con l'obiettivo di indagare i risultati dei bambini delle scuole italiane dell'infanzia in funzione delle esperienze e delle opinioni degli insegnanti in merito alle relazioni con le famiglie e di esplorare le azioni messe in campo dalle scuole per coinvolgere le famiglie.

Per rispondere alle domande di ricerca sono state condotte analisi secondarie su dati raccolti dall'INVALSI nell'ambito della sperimentazione RAV Infanzia, che ha coinvolto circa 1.500 scuole italiane dell'infanzia (e 18.000 insegnanti circa) nella compilazione di appositi strumenti tra il 2018 e il 2020.

Avvalorando i contributi di Lazarsfeld e della Columbia University, nello studio delle relazioni scuola-famiglia si è tenuto conto più livelli di analisi. In particolare, è stato adottato un Approccio Multilivello e Integrato alla Survey (AMIS) (Mauceri, 2012), a cui è dedicato un approfondimento nel terzo capitolo. L'obiettivo di un'indagine che privilegia una prospettiva multilivello consiste nell'accertare relazioni tra le variabili che consentono di spiegare comportamenti e atteggiamenti individuali indagando proprietà di natura individuale, relazionale e contestuale. Pertanto, per l'analisi degli esiti nello sviluppo e

nell'apprendimento dei bambini si è fatto ricorso a variabili che rilevano il punto di vista degli insegnanti a livello individuale ma anche al livello di gruppo insegnanti. Inoltre, si è tenuto conto anche di proprietà di natura globale.

L'approccio utilizzato, oltre ad essere multilivello, è anche integrato alla survey. Riprendendo la tipologia di strategie miste nella *survey research* proposta da Mauceri, il disegno di questa ricerca prevede che strumenti qualitativi siano usati per integrare la base empirica della survey, utilizzando la strategia della *survey in profondità*, al fine di approfondire le attività messe in campo dalle scuole per coinvolgere le famiglie, e mettere in luce esempi di buone pratiche nella relazione con le famiglie.

L'ultima parte dell'elaborato (capitoli 4 e 5) è dedicata alla presentazione dei risultati della ricerca empirica. Nello specifico, per rispondere alle domande di ricerca, sono stati condotti due approfondimenti. Il primo, che fa leva sull'analisi quantitativa dei dati raccolti attraverso la survey, ha permesso di osservare, tra i diversi aspetti, che una percezione positiva da parte degli insegnanti, al livello individuale e di gruppo insegnanti, fa registrare lievi effetti positivi sui risultati percepiti dei bambini nell'apprendimento e nello sviluppo.

Il secondo approfondimento si articola in due fasi: in un primo *step* sono stati analizzati i testi prodotti da tutte le scuole partecipanti al fine di indagare i punti di forza nel coinvolgimento delle famiglie, classificando i principali temi a partire dal modello di *Parental Involvement* proposto da Joyce Epstein. In un secondo momento, la base empirica è stata arricchita con una esplorazione in profondità delle esperienze delle scuole. Nello specifico, a partire dai risultati delle analisi di tipo quantitativo, è stato prima individuato un numero contenuto di scuole che si sono distinte per opinioni particolarmente positive da parte del gruppo insegnanti in merito ai rapporti con le famiglie. Successivamente, utilizzando un approccio interamente qualitativo all'analisi dei testi del RAV Infanzia, è

stato possibile entrare nel vivo delle esperienze delle scuole e passare in rassegna alle buone pratiche proposte nel coinvolgimento delle famiglie.

1 Scuola e famiglia per il successo scolastico

1.1 Quali approcci alla relazione scuola-famiglia: prospettive teoriche

Il primo capitolo è finalizzato ad esplorare il tema della relazione genitori-insegnanti con un focus sul modello teorico proposto da Joyce Epstein, che rappresenta il principale riferimento teorico di questo lavoro di ricerca, e sugli effetti che la partnership scuola-famiglia può generare sullo sviluppo e apprendimento degli allievi, con attenzione anche al ruolo del *background* socio-culturale delle famiglie.

Prima di procedere con la trattazione del modello, in questo paragrafo introduttivo, si farà un accenno ai differenti approcci con cui, nella letteratura di matrice sociologica e psicologica, è stato affrontato il tema delle relazioni tra la scuola e la famiglia.

Come argomenta Joyce Epstein (2011), sono tre le principali prospettive che hanno guidato i ricercatori nello studio del rapporto scuola-famiglia e che considerano come punto di partenza:

- responsabilità separate tra famiglia e scuola;
- responsabilità sequenziali di famiglia e scuola;
- responsabilità condivise tra famiglia e scuola.

In linea con la prospettiva che concepisce scuola e famiglia come due entità separate, Parsons e gli studiosi che si sono ispirati al funzionalismo hanno riconosciuto alla scuola un ruolo di agenzia di socializzazione focale. Secondo questa prospettiva la scuola funge da ponte tra la famiglia e la società nel suo insieme, preparando gli allievi a riconoscere il ruolo da ricoprire nella società. All'interno della famiglia il bambino viene giudicato secondo standard particolaristici, in quanto il suo status è ascrivito fin dalla nascita. Nella società invece l'individuo viene trattato e giudicato secondo standard universalistici, che vengono applicati

a tutti i membri, indipendentemente dai loro legami di parentela. A tale fine, la scuola prepara l'individuo a questa transizione, stabilisce standard universalistici, in base ai quali tutti gli alunni raggiungono il loro status. Si tratta di un approccio che concepisce la scuola e la famiglia come istituzioni cui si riferiscono attori sociali (educatori e genitori) che operano con ruoli specifici e in vista di obiettivi differenti, tali da essere efficacemente raggiunti solo se genitori e insegnanti contribuiscono in maniera indipendente all'educazione dei bambini (Parsons, 1959; Waller, 1932; Weber, 1947). Pertanto, questi obiettivi distinti possono essere efficacemente raggiunti solo se gli insegnanti mantengono i propri standard professionali e applicano il proprio sistema di giudizi per relazionarsi e valutare gli studenti in classe, e se, d'altra parte, i genitori mantengono i loro standard e giudizi personali nell'educazione dei propri figli al di fuori dalla scuola.

Un'altra prospettiva sottolinea l'importanza del ruolo che famiglie e scuole hanno, singolarmente, nelle diverse fasi dello sviluppo del bambino. Nei primi anni di vita del bambino è fondamentale il contributo delle famiglie nell'acquisizione delle competenze di base necessarie per l'ingresso nella scuola, coadiuvati da agenzie sociali ed educative (come pediatri, insegnanti dell'infanzia). Al momento dell'ingresso formale dei bambini a scuola, l'insegnante si assume la principale responsabilità di educarli (Bloom, 1964; Freud, 1937; Piaget e Inhelder, 1969, in Epstein, 2011).

La terza prospettiva citata, che rappresenta il punto di partenza del lavoro di ricerca svolto da Epstein, e la stessa su cui poggiano le fondamentali teoriche del presente lavoro, enfatizza, invece, la cooperazione, la comunicazione, la condivisione di obiettivi tra insegnanti e genitori, che possono essere raggiunti nel modo più efficace in presenza di una collaborazione tra le diverse figure. Si tratta di un approccio che fa leva su modelli ecologici, di interazione tra istituzioni che accentuano le connessioni tra individui, gruppi e

organizzazioni (Bronfenbrenner, 1979). Questa prospettiva ha guidato nei decenni il lavoro di ricerca di numerosi studiosi, ragion per cui in letteratura si rintracciano diversi termini con cui i ricercatori si sono approcciati all'analisi delle relazioni tra la famiglia e la scuola (*relationship, participation, partnership, involvement*), originariamente considerati come sinonimi e nel tempo utilizzati per definire specifici aspetti del rapporto scuola-famiglia (Villas-Boas, 2003).

A partire dagli anni '90 il lavoro di Joyce Epstein e del suo team di ricerca è diventato un riferimento per la comunità scientifica, per aver fornito una definizione articolata del concetto di *Parental Involvement* (coinvolgimento delle famiglie). La tipologia sviluppata da Epstein², originariamente proposta nel 1987, rappresenta, infatti, un *framework* molto dettagliato e ampiamente utilizzato da ricercatori e professionisti del mondo dell'istruzione, e guarda al coinvolgimento scolastico delle famiglie adottando una prospettiva multidimensionale, con particolare attenzione alle attività svolte in collaborazione con gli insegnanti a casa, a scuola, con il supporto della comunità.

Distinguere le attività di coinvolgimento scolastico tenendo conto dei luoghi in cui si espleta la partecipazione scolastica (attività svolte entro l'ambiente domestico e attività svolte a scuola) è diventata una pratica che accomuna un'ampia parte degli studi presenti in letteratura, dai lavori meno recenti a quelli più attuali. A tal proposito, a partire al modello di *Parental Involvement* di Epstein, Fantuzzo e colleghi (2000) hanno condotto uno studio sul coinvolgimento scolastico delle famiglie nella prima infanzia, sviluppando una scala multidimensionale che ha portato all'individuazione di tre robuste dimensioni del coinvolgimento delle famiglie: *Home-Based involvement* (attività che favoriscono

² La versione più recente del modello teorico è descritta in *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4th Edition, 2019).

l'apprendimento del bambino in un ambiente domestico), *School-Based involvement* (attività che vedono i genitori impegnati a scuola a beneficio dei propri figli, come attività di volontariato in classe, partecipazione a eventi organizzati dalla scuola) e *Home-School conferencing* (descrive i comportamenti di comunicazione tra genitori e personale scolastico in merito alle esperienze educative e ai progressi del bambino) (Fantuzzo *et al*, 2000, p. 470). Accanto al noto modello di Epstein è possibile rintracciare in letteratura diverse autorevoli proposte di concettualizzazione del rapporto scuola-famiglia.

Tra le diverse teorie, è certamente noto il modello teorico sviluppato da Hoover-Dempsey e colleghi (1995, 2005), che muove dal tentativo di spiegare le motivazioni che spingono le famiglie ad essere coinvolte nelle attività scolastiche, individuando tre principali ragioni alla base del coinvolgimento scolastico dei genitori: la costruzione del ruolo genitoriale e le aspettative connesse al ruolo; la percezione di auto-efficacia nell'aiutare i bambini ad avere successo a scuola; le reazioni alle richieste di coinvolgimento avanzate dai figli e dalle scuole. Il modello si presenta articolato in più livelli e pone l'accento sui meccanismi che esercitano una influenza sui risultati educativi dei bambini. Citando gli autori «il coinvolgimento dei genitori funziona per influenzare i risultati educativi dei bambini principalmente attraverso i meccanismi di modellazione, consolidamento e istruzione, come temperato o mediato dalla selezione dei genitori delle strategie di coinvolgimento appropriate per lo sviluppo e attraverso l'adattamento tra le attività di coinvolgimento dei genitori e le aspettative della scuola per il loro coinvolgimento» (Hoover-Dempsey *et al*, 1995, p. 326, trad. it.).

Focalizzato sullo studente come destinatario degli effetti che scaturiscono dal coinvolgimento con le famiglie è il modello proposto da Christenson (2002, 2003, 2004) che ha dedicato particolare attenzione al tema della relazione scuola-famiglia, ponendo l'accento

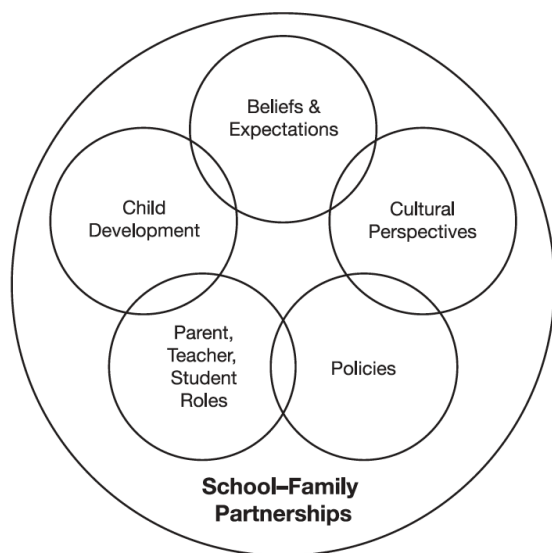
sullo sviluppo e sugli esiti degli alunni.

Non sono da tralasciare i contributi che si ispirano all'interazionismo simbolico, che consente di spiegare ad un livello micro le motivazioni che si celano dietro l'importanza di costruire relazioni positive tra insegnanti e genitori. Secondo G.H. Mead, il processo sociale di esperienza presuppone che a un atto sia attribuito un significato nell'ambito di un universo di discorso, inteso come un «sistema costituito da un gruppo di individui che coadiuvano e partecipano a un comune processo sociale d'esperienza e di comportamento nel cui ambito questi gesti o simboli hanno gli stessi significati, o significati comuni per tutti i membri di quel gruppo» (Mead, 1966, edizione 2010, p.137). Il processo di costruzione sociale è il prodotto di un'interazione che si esplicita in una negoziazione del significato attribuito all'atto sociale che implica l'interazione degli individui all'interno di un gruppo e lo svolgimento di attività cooperative nelle quali i diversi membri del gruppo sono impegnati. Si tratta di un'interazione simbolica, un processo che presuppone che qualsiasi azione, affinché possa avere luogo, venga definita e interpretata, tenendo conto delle aspettative degli altri. Pensando alle relazioni tra genitori e insegnanti, se questi ultimi non interagiscono con i genitori non possono comprendere le aspettative delle famiglie e disporre di informazioni utili allo sviluppo del bambino. D'altra parte, se i genitori non si relazionano con gli insegnanti non possono comprendere le aspettative della scuola circa il successo scolastico dei figli e non possono accedere ad informazioni utili per supportare al meglio l'educazione dei figli a casa.

Come hanno sottolineato Patrikakou e colleghi (2005), la mancanza di un unico *framework* nella concettualizzazione del rapporto scuola-famiglia risiede principalmente nella natura multidimensionale del fenomeno, che può essere concettualizzato tenendo conto di diversi aspetti, come i ruoli che rivestono genitori, insegnanti e studenti; le aspettative di tutti gli

attori coinvolti nel processo educativo; le considerazioni sullo sviluppo del bambino, le prospettive culturali e le politiche che le scuole mettono in campo per coinvolgere le famiglie (fig. 1).

Figura 1- *The Multidimensionality of School–Family Partnerships*



Fonte: Patrikakou *et al* (2005, p. 3)

1.2 Scuola e famiglia, due sfere interconnesse: il modello di Joyce Epstein

Come anticipato, il modello di Joyce Epstein, noto come *Overlapping Spheres of Influence Model*, è stato assunto come principale riferimento teorico di questo studio. La natura multidimensionale del modello di Parental Involvement consente, in linea con le finalità di questa ricerca, di dare rilievo alle diverse forme e strategie con cui si esplica la relazione tra genitori e insegnanti. Le dimensioni concettualizzate nel modello di Epstein ben si integrano con gli indicatori di coinvolgimento scolastico che popolano il Rapporto di Autovalutazione (RAV) delle scuole dell'Infanzia, i cui testi sono stati oggetto di approfondimento di questo lavoro. Per tale ragione, tra i diversi modelli disponibili, in questa sede l'attenzione è stata

focalizzata principalmente sull' *Overlapping Spheres of Influence Model*.

Prima di addentrarci nella disamina del modello proposto da Joyce Epstein, appare utile un riferimento al pensiero di Urie Bronfenbrenner che, oltre a rappresentare un punto di partenza per la teorizzazione del modello proposto dalla sociologa, è il padre di una delle teorie più accreditate per spiegare l'influenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo del bambino.

Con la sua opera conosciuta come *L'ecologia dello sviluppo umano* (1979), Bronfenbrenner ha posto l'accento sulla necessità di studiare il bambino prestando attenzione al contesto sociale, culturale e storico all'interno del quale avviene il suo sviluppo. Il pensiero di Bronfenbrenner ha così rappresentato un punto di partenza per numerosi studi in campo psicologico e sociologico, che hanno visto un'applicazione anche in ambito educativo.

«L'ecologia dello sviluppo umano – secondo lo psicologo – implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 1979, pp-54-55)».

Nello studio dello sviluppo umano e dell'interazione individuo-ambiente egli individua tre aspetti chiave:

- L'individuo in via di sviluppo non può essere considerato un'entità plasmabile dall'ambiente che lo circonda, ma è una entità dinamica che si sviluppa contribuendo a ristrutturare l'ambiente in cui cresce.
- L'interazione tra l'individuo e l'ambiente è una relazione bidimensionale, caratterizzata da reciprocità.

- L'ambiente che acquista rilevanza per l'analisi dei processi di sviluppo del bambino include le interconnessioni tra più situazioni ambientali, tenendo conto anche delle influenze esterne che possono giungere da altri ambienti.

Partendo dallo studio degli elementi che influenzano lo sviluppo del bambino, il modello ecologico di Bronfenbrenner individua quattro sistemi, *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema*, *macrosistema*, che fanno da cornice allo sviluppo dell'individuo, a partire dall'infanzia. A questi quattro sistemi, lo studioso ne aggiungerà poi un quinto, denominato *cronosistema*.

Un *microsistema*, è definito da Bronfenbrenner, composto da schemi di attività, ruoli e relazioni interpersonali, di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto viso-a-viso, che hanno particolari caratteristiche fisiche concrete e che includono altre persone caratterizzate da distintivi tratti di temperamento, personalità e sistemi di credenze (Bronfenbrenner 2005, p. 148).

Il microsistema indica il contesto più vicino al bambino ed è caratterizzato da relazioni dirette, faccia a faccia, come quelle che il bambino instaura con i genitori, i familiari, gli insegnanti, il gruppo dei pari.

Il *mesosistema* si genera dall'incontro tra più microsistemi e comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali a cui il bambino partecipa attivamente, come le interazioni tra genitori e insegnanti o tra i genitori e il gruppo dei pari. Ciò che accade in un microsistema può influenzare ciò che accade in un altro microsistema, ad esempio la collaborazione tra insegnanti e genitori può favorire un maggior investimento del bambino in termini di sviluppo e apprendimento.

L'*esosistema* è invece un sistema al quale il bambino non partecipa attivamente ma è costituito da una o più situazioni ambientali in cui si verificano degli eventi che determinano

o sono determinati da ciò che accade nella situazione ambientale che lo comprende. Un esempio può essere dato dalle ricadute psicologiche che la perdita del lavoro del padre o della madre può avere sui figli.

Il *macrosistema* è definito dalla struttura e dal contenuto dei diversi sistemi, con particolare riferimento al sistema di valori, risorse, opportunità, stile di vita, modelli di scambio sociale, presenti in ciascuno. Il macrosistema rappresenta la cornice in cui l'individuo è cresciuto e attualmente vive ed è definito dalle caratteristiche personali e di *background* di coloro con cui la persona si relaziona nel contesto della vita quotidiana (Ivi, p. 159).

Il *cronosistema*, infine, è costituito dagli eventi ambientali e dalle transizioni che si verificano durante la vita di un bambino, inclusi eventi storici. Un esempio di evento di transizione può essere rappresentato dalla separazione dei genitori.

Raccogliendo l'eredità di Bronfenbrenner, la sociologa Epstein e il suo team di ricerca hanno elaborato una tipologia delle forme di coinvolgimento scolastico delle famiglie (*Parental Involvement*). Si tratta un modello teorico finalizzato a spiegare, adottando una prospettiva multidimensionale, le relazioni tra la scuola e la famiglia (Epstein 1987, Epstein & Sanders, 2002). Il modello, conosciuto come *Overlapping Spheres of Influence Model*, rappresenta l'ambiente scolastico e l'ambiente familiare come due sfere che possono sovrapporsi secondo gradi più o meno intensi di influenza.

La *struttura interna* del modello, come indicato nella figura 2, mostra le relazioni interpersonali e gli schemi di influenza. In particolare, vengono mostrati due tipi di interazioni e influenza: all'interno dell'organizzazione (lettere minuscole) e tra le organizzazioni (lettere maiuscole). Vengono, inoltre, mostrati due livelli di interazione: comunicazioni standard, organizzative (famiglia e scuola) e comunicazioni specifiche e individuali (genitore e insegnante). Sono dunque distinte le interazioni che avvengono

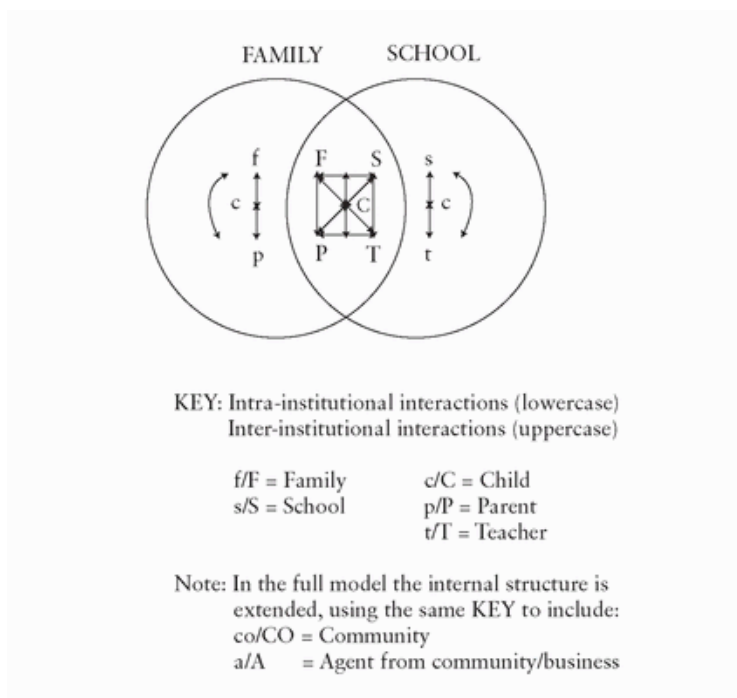
all'interno della famiglia e all'interno della scuola da quelle che avvengono tra la famiglia (F) e la scuola (S) a livello istituzionale, o tra genitori (P) e insegnanti (T) a livello individuale.

Le interazioni tra la scuola e la famiglia includono, ad esempio, comunicazioni a tutti i genitori sulle politiche scolastiche; laboratori a disposizione dei genitori sull'educazione o lo sviluppo del bambino; programmi per i genitori per essere coinvolti nella scuola come genitori volontari; o azioni familiari che possono interessare le scuole, come attività promosse da organizzazioni di genitori-insegnanti, consigli consultivi per i genitori o gruppi di difesa dei cittadini nella comunità

Le connessioni genitore (P) e insegnante (T) si riferiscono, invece, a interazioni specifiche tra genitori e insegnanti su un singolo bambino. Questi possono includere, ad esempio, conferenze genitori-insegnanti sui progressi del bambino; telefonate agli insegnanti in merito a problemi o bisogni scolastici, sociali o personali del bambino; suggerimenti specifici dell'insegnante ai genitori su come aiutare i propri figli a casa.

Le frecce multidirezionali nel modello mostrano che i bambini interagiscono con, influenzano e sono influenzati dalle loro famiglie, dai cambiamenti che avvengono all'interno famiglia e dal comportamento dei genitori come reazione alle azioni messe in campo dalle scuole. D'altro canto, i bambini interagiscono con, influenzano e sono influenzati dalle scuole che frequentano, dalle pratiche didattiche adottate dalle scuole, dai comportamenti degli insegnanti nella relazione con le famiglie.

Figura 2– Struttura interna del modello di Epstein



Fonte: Epstein, 2010

La *struttura esterna* del modello è costituita da sfere sovrapposte o non sovrapposte che rappresentano la famiglia, la scuola e la comunità. Come si osserva nella figura 3, il grado di sovrapposizione è controllato da tre forze: tempo, esperienza nelle famiglie ed esperienza nelle scuole. Come spiega la sociologa, la forza A rappresenta una linea temporale e storica dello sviluppo per studenti, famiglie e scuole. Il tempo si riferisce al tempo individuale e storico: l'età e il livello scolastico del bambino e le condizioni sociali del periodo durante il quale il bambino è a scuola (Epstein, 2019, p. 41). Durante la prima infanzia, ad esempio, le sfere del modello possono essere separate se la famiglia rappresenta l'ambiente educativo principale e i genitori e gli insegnanti non interagiscono. Le sfere iniziano a sovrapporsi quando il bambino inizia a frequentare i servizi educativi per l'infanzia (come i nidi) e la scuola dell'infanzia. Il modello assume una caratterizzazione specifica in base all'età del bambino, al grado scolastico, al periodo storico in cui il bambino è a scuola.

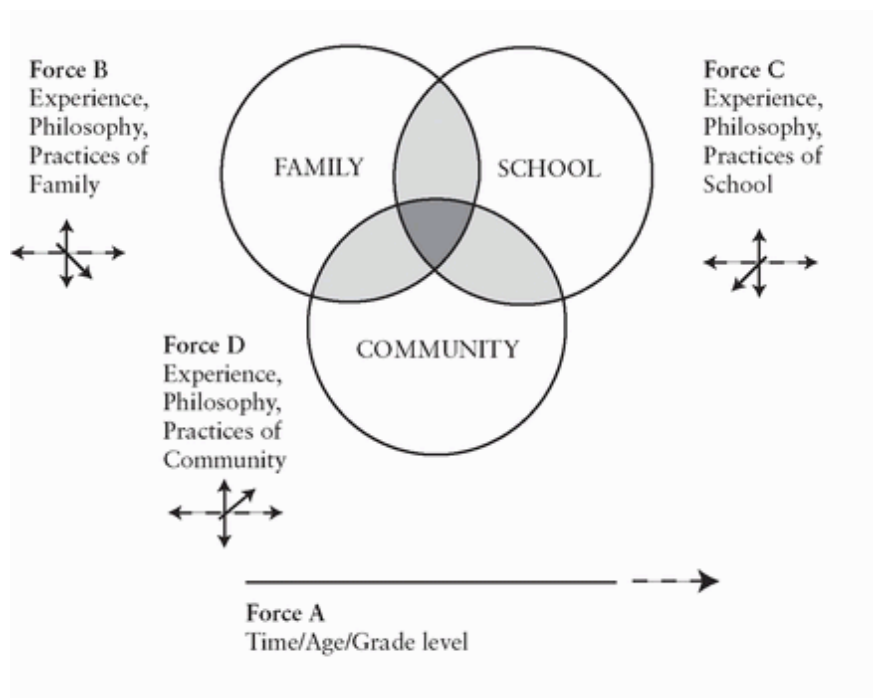
Nel modello, la Forza B e la Forza C rappresentano le esperienze e le pressioni sulle organizzazioni familiari e scolastiche e sui loro membri. Queste forze spingono insieme o separano le sfere per produrre sovrapposizioni di azioni, interazioni e influenze familiari e scolastiche lungo tutta la linea temporale. Se cresce il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica dei figli (forza B), si crea una maggiore sovrapposizione tra la sfera familiare e quella scolastica. D'altro canto, se gli insegnanti rendono i genitori sempre più partecipi delle pratiche didattiche (forza C), si realizza una maggiore sovrapposizione tra la sfera scolastica e quella familiare.

Il livello massimo di sovrapposizione si verifica quando le scuole e le famiglie operano come veri partner, con frequenti sforzi di cooperazione e una comunicazione chiara e stretta tra genitori e insegnanti, mettendo in atto diversi tipi di coinvolgimento.

Si realizza comunque un continuo aggiustamento nella sovrapposizione o separazione delle due sfere, con modelli dinamici di relazioni scuola-famiglia, legati ad esempio al cambio di insegnanti nel corso degli anni scolastici.

Se nel modello si considerasse soltanto l'effetto del tempo (forza A), in base agli studi condotti da Epstein e collaboratori, si vedrebbero sfere più sovrapposte durante la scuola dell'infanzia e i primi anni della primaria, per poi osservare una riduzione della sovrapposizione. Considerando l'ingresso delle Forze B e C, in base alle pratiche adottate dalla scuola per coinvolgere le famiglie, anche nei gradi di istruzione più elevati si può osservare una non trascurabile sovrapposizione tra le due sfere.

Figura 3– Struttura esterna del modello di Epstein



Fonte: Epstein, 2010

Le sovrapposizioni tra le due sfere si realizzano, dunque, a partire da attività che genitori e insegnanti svolgono in maniera congiunta, la cui intensità dipende da fattori che facilitano o ostacolano la collaborazione tra gli attori coinvolti, tra i quali la politica adottata dalla scuola per coinvolgere le famiglie, le caratteristiche e gli atteggiamenti delle famiglie, il grado scolastico.

Alla luce delle differenti modalità e intensità con cui scuole e famiglie interagiscono, il grado di sovrapposizione tra le due sfere fornisce una misura dell'importanza che i rapporti con le famiglie rivestono nella politica scolastica e della risposta delle famiglie agli input della scuola: tanto più sovrapposte saranno le sfere tanto più intensa sarà la relazione tra scuola e la famiglia.

In questa cornice, la tipologia di Joyce Epstein si presenta nel modello iniziale articolata in 5 dimensioni a cui, nel modello finale, se ne aggiunge una sesta che tiene conto dei rapporti con la comunità locale. In particolare, l'interazione avviene secondo un continuum che inizia

da un polo (*parenting*), che corrisponde al minimo grado di coinvolgimento, con riferimento attività che genitori e figli svolgono a casa, e finisce al polo opposto (*collaborating with community*), che vede le famiglie impegnate a sostenere la scuola nella promozione di attività educative condivise con la comunità locale.

Il modello proposto da Epstein si compone di 6 categorie:

- 1) **Parenting**: presuppone una forma di coinvolgimento finalizzata a sostenere le famiglie nella creazione di un ambiente familiare idoneo a garantire lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. La sfida per la scuola consiste nel fornire a tutte le famiglie le informazioni di cui abbiano necessità e garantire che siano diffuse in maniera chiara, che siano utili e finalizzate a favorire il successo scolastico dello studente. In questa categoria sono comprese iniziative di diversa natura, tra le quali assistenza sanitaria, fornitura di generi alimentari alle famiglie in difficoltà, visite conoscitive degli insegnanti al domicilio, incontri a scuola per fornire informazioni alle famiglie che si sono appena trasferite, incontri di formazione da fruire in presenza o a distanza. Questa forma di coinvolgimento appare particolarmente utile per la comprensione del *background* delle famiglie.
- 2) **Communicating**: si riferisce alla progettazione di forme efficaci di comunicazione scuola-famiglia e famiglia-scuola in merito ai programmi scolastici e ai progressi dello studente. È una forma di coinvolgimento complessa perché presuppone una comunicazione costante e bidirezionale tra genitori e insegnanti. Fanno parte di questa categoria pratiche orientate ad informare le famiglie in merito ai progetti dell'istituzione scolastica e ai progressi dello studente. Ne sono un esempio gli incontri periodici e i colloqui individuali, ma anche attività di comunicazione per corrispondenza, come invio di report e di materiali informativi. Ha un peso rilevante, quando si fa riferimento ad

attività di comunicazione, anche la scelta del linguaggio da utilizzare, il più possibile chiaro e scevro da tecnicismi e dei mezzi attraverso cui veicolare le informazioni, affinché siano facilmente accessibili a tutte le famiglie, con attenzione al tema della multiculturalità e delle minoranze linguistiche. Gli *outcomes* delle attività di comunicazione si traducono in una più ampia comprensione da parte delle famiglie dei programmi e delle politiche scolastiche, una più elevata consapevolezza dei progressi scolastici dei figli, una maggiore propensione a comunicare con gli insegnanti.

- 3) **Volunteering:** comprende una serie di attività finalizzate a organizzare il supporto da fornire alle famiglie. Per attività di volontariato si intendono attività volte a sostenere gli obiettivi scolastici e l'apprendimento o lo sviluppo dei bambini in qualsiasi modo, in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, non solo durante la giornata scolastica. Nell'ambito di questo tipo di coinvolgimento rientrano, ad esempio, programmi di formazione rivolti a genitori, insegnanti, studenti, organizzati dalla scuola o dai genitori stessi, nel ruolo di formatori, oppure la partecipazione ad attività extra-scolastiche. Questo tipo di coinvolgimento presuppone per la scuola diverse sfide, legate al reclutamento dei volontari da impegnare nell'organizzazione delle attività, garantendo orari flessibili e formazione adeguata.
- 4) **Learning at home:** fa riferimento all'impegno della scuola nel fornire informazioni e idee alle famiglie su come aiutare i figli nel lavoro da svolgere a casa. Per "Compiti a casa", in base a quanto sostenuto da Epstein si intende non solo il lavoro svolto in autonomia dallo studente, ma anche le attività interattive condivise con gli altri componenti nel nucleo familiare e con la comunità. Le sfide per la scuola, relativamente a questo tipo di coinvolgimento, consistono nel progettare e organizzare un programma regolare di compiti interattivi (ad esempio, settimanali o bimestrali) che consenta agli

studenti di discutere con i genitori dei contenuti appresi e alle famiglie di essere a conoscenza dei compiti in classe.

5) Decision making: questa categoria richiama il coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali dell'organizzazione che riguardano pratiche e politiche scolastiche. Nel sistema scolastico italiano, gli organi collegiali, come indicato dall'Art. 3 T.U. 297/1994, sono previsti, con specifiche funzioni, per ogni ordine di scuola. Sono organi collegiali: il Consiglio di intersezione nelle scuole dell'infanzia; il Consiglio di Interclasse nelle scuole primarie, il Consiglio di Classe negli Istituti di istruzione secondaria, il Collegio dei docenti; le assemblee studentesche e dei genitori. In base all'art. dal 12 al 15 D. Lgs.297/1994, i genitori hanno il diritto di riunirsi in assemblea per affrontare temi riguardanti le classi frequentate dai propri figli o discutere di argomenti di carattere generale. Il coinvolgimento nei processi decisionali presuppone come principale sfida per la scuola, l'inclusione dei genitori di nazionalità non italiana, con *background* socio-culturale differente.

6) Collaborating with the community: si tratta di attività finalizzate ad identificare risorse e servizi da offrire agli studenti, alle famiglie e alla comunità locale al fine di integrare i programmi scolastici e rafforzare le pratiche di sviluppo e apprendimento degli studenti. Per Comunità si intendono tutti gli attori che partecipano direttamente o indirettamente al processo di apprendimento del bambino, influenzandolo. Questa forma di coinvolgimento (inizialmente non presente nella prima versione del modello) rispetto alle precedenti, presuppone che la scuola faccia un passo avanti, mettendo a disposizione le proprie risorse per contribuire alla costruzione del tessuto sociale e culturale della comunità. Una sfida per la scuola consiste nel garantire a studenti e famiglie pari opportunità nella partecipazione ai programmi comunitari.

Considerando le diverse forme di coinvolgimento, i partenariati scuola-famiglia-comunità più efficaci, vale a dire quelli che hanno una influenza positiva sullo sviluppo del bambino, sono quelli che presuppongono che le tre sfere di influenza (Famiglia, Scuola, Comunità) non operino indipendentemente l'una dall'altra, ma si rafforzino a vicenda. A tal proposito, Epstein arricchisce la teoria spiegando che le autentiche partnership scuola-famiglia-comunità (cioè quelle che si rafforzano positivamente a vicenda) funzionano come "*family-like schools*" e "*school-like families*".

Con l'espressione *family-like schools*, la sociologa fa riferimento a forme di partenariato in cui dirigenti e insegnanti hanno caratteristiche e assumono atteggiamenti simili a quelli riscontrabili nelle famiglie. Una scuola simile a una famiglia riconosce l'individualità di ogni bambino e fa sentire ogni bambino speciale e incluso. Le scuole di tipo familiare accolgono tutte le famiglie, non solo quelle facili da raggiungere.

Nelle *school-like families* i genitori mettono in campo azioni simili a quelle adottate dalle scuole, aiutando, ad esempio, i figli nello svolgimento dei compiti. Una famiglia simile a una scuola riconosce che ogni bambino è anche uno studente, considera le attività didattiche come una parte importante della routine familiare, contribuendo a rafforzare l'importanza della scuola e delle attività promosse dalla scuola.

Nella fase storica in cui si scrive, la relazione tra genitori e insegnanti è stata posta in maniera ancora più accentuata sotto i riflettori del dibattito socio-politico; basti pensare che il sistema educativo è probabilmente uno dei settori che ha più risentito degli effetti dell'emergenza causata dal Covid-19. Dinanzi alla impossibilità di proseguire con la didattica in presenza, le scuole sono state costrette a sperimentare nuove modalità per comunicare con gli studenti e per coinvolgere i genitori, la cui partecipazione si è rivelata ancora più dirimente nell'assicurare il corretto svolgimento della didattica. Riprendendo le dimensioni del

Parental Involvement di Epstein, l'attuale situazione di emergenza, probabilmente, ha posto l'accento in maniera accentuata sulle dimensioni di *Learning at home* e *Communication*, quindi sulla partecipazione delle famiglie nello svolgimento della didattica a casa e sui canali di comunicazione. Uno studio recente (Santagati e Barbanti, 2020³), ha messo in luce il ruolo centrale giocato da WhatsApp, tra i canali di comunicazione non formale, nel consentire alle famiglie di essere costantemente informate. Sul piano della didattica, la sfera della famiglia e quella scuola hanno, con tutta probabilità, raggiunto in questa fase di emergenza una quasi totale sovrapposizione. Lo studio citato ha messo in luce, dall'esperienza delle famiglie, un livello molto elevato di investimento di tempo ed energie ed uno stravolgimento dei ruoli, che ha portato i genitori a svolgere il ruolo e i compiti degli insegnanti. D'altra parte, una collaborazione così stretta con le famiglie ha consentito agli insegnanti di avere maggiore contezza della capacità delle famiglie di supportare i propri figli a casa.

1.3 Capitale culturale e coinvolgimento scolastico delle famiglie

Come è stato affrontato nel paragrafo precedente, le pratiche di coinvolgimento delle famiglie rappresentano un aspetto di rilievo del modello ecologico di Bronfenbrenner e assumono un'importanza centrale nel modello di Joyce Epstein. La famiglia, quale fonte primaria di socializzazione, contribuisce in modo determinante alla formazione della personalità del bambino (Giddens, 2002). Il coinvolgimento dei genitori a scuola promuove le connessioni tra gli adulti in due dei microsistemi primari del bambino, la casa e la scuola, mentre il coinvolgimento educativo dei genitori a casa trasmette congruenza negli atteggiamenti e nei comportamenti che governano questi due microsistemi (Lee and Bowen,

³ Lo studio è stato condotto nell'ambito del progetto Vo.Ca.Le. (Voice Care Learning) e ha coinvolto 166 partecipanti, tra alunni, insegnanti e genitori di scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

2006).

Come si vedrà nel paragrafo successivo, diversi studi hanno messo in luce che relazioni positive tra scuola e famiglia generano effetti positivi sugli esiti scolastici degli studenti, ma prima di entrare nel merito della disamina dei contributi citati, è sembrato necessario dedicare una parte dell'attenzione alla relazione tra lo *status* socio-economico e culturale delle famiglie e i livelli di coinvolgimento scolastico delle stesse. A tal proposito, si rintracciano in letteratura lavori di ricerca che hanno mostrato che una ridotta disponibilità di risorse culturali ha un effetto negativo sulla partecipazione scolastica delle famiglie, pertanto, l'applicazione dei concetti di capitale sociale e culturale (Coleman, 1988; Bourdieu, 1977) al mesosistema scuola-famiglia ha in parte contribuito alla spiegazione delle diseguaglianze nel successo scolastico degli studenti.

Coleman, nella sua attenta analisi e definizione del capitale sociale, ha affermato che se il capitale fisico è interamente tangibile – essendo incarnato in forma materiale osservabile, e il capitale umano è meno tangibile, esplicitandosi nelle capacità e nella conoscenza acquisite da un individuo – il capitale sociale è ancora meno tangibile, poiché *esiste nelle relazioni tra le persone* (1988, 100-101, trad.it).

In particolare, Coleman ha individuato tre forme di capitale sociale:

- *gli obblighi, le aspettative e l'affidabilità della struttura sociale*, che riflettono un sistema di valori che influenza l'azione dell'individuo e sono riferibili ad una linea di condotta a cui un individuo è moralmente vincolato da un impegno o dalla convinzione di ottenere qualcosa in cambio. Ripercorrendo le parole di Coleman «Se A fa qualcosa per B e confida che B ricambia in futuro, ciò stabilisce un'aspettativa in A e un obbligo da parte di B. Questo obbligo può essere interpretato come un credito che A vanta nei confronti di B» (1988, 102, trad.it).

- *i canali informativi*, relazioni sociali che rappresentano una risorsa per ottenere informazioni. I rapporti in questo caso non hanno valore in quanto riflettono una struttura sociale a cui l'individuo è moralmente vincolato mediante obblighi e aspettative, ma per le informazioni che forniscono.

- *norme e sanzioni* rese effettive all'interno di una comunità, nel rispetto delle quali l'individuo rinuncia all'interesse personale per agire nell'interesse della collettività.

Applicando il concetto di Coleman al mesosistema che si genera dalle relazioni tra la scuola e la famiglia, il capitale sociale che può essere ottenuto, ad esempio, partecipando ad incontri a scuola, può assumere la forma di informazioni (riguardanti attività scolastiche ed extra-scolastiche in programma), abilità (consigli su come aiutare i figli con i compiti a casa), accesso alle risorse (materiali didattici), che possono aiutare i genitori a promuovere il rendimento scolastico dei loro figli. Inoltre, le interazioni che si possono stabilire con altri membri della famiglia in occasione di eventi aperti alla comunità locale, organizzati dalla scuola o dalle associazioni dei genitori (Lee e Bowen, 2006), possono aiutare le famiglie ad acquisire informazioni e risorse.

Come Coleman anche Bourdieu vede il capitale sociale come un mezzo per ottenere fini socialmente desiderabili (Lareau, 2001), ponendo tuttavia l'attenzione sulle disuguaglianze nella quantità di capitale culturale che gli individui hanno o sono in grado di ottenere. La nota teoria della riproduzione culturale di Bourdieu (1977, Bourdieu & Passeron, 1970) ha messo in luce i meccanismi attraverso cui le classi sociali sono in grado di "riprodursi" trasmettendo alle generazioni successive i privilegi di cui godono. Bourdieu (1979) concettualizza il capitale culturale in tre stati: *oggettivato*, nella forma di beni e risorse culturali, come libri, dizionari, opere d'arte; *istituzionalizzato*, che si formalizza nei titoli di

studio; *interiorizzato*, legato al concetto di *habitus*, capitale culturale nella forma di “*disposizioni durabili nell’organismo*”, come norme, valori.

Come ha osservato il sociologo francese (1977), nell'accesso alle relazioni e alle risorse, una fonte di disuguaglianza può essere determinata dalle opportunità di adattamento tra l’*habitus* e il *field*, tra la cultura dell’individuo e la cultura della società e delle sue istituzioni. Le famiglie possono, a tal proposito, mostrare diversi tipi di coinvolgimento nei confronti dell’educazione scolastica, variabili in base al *background* socio-culturale e all’*habitus*, alle predisposizioni verso determinati comportamenti, atteggiamenti o percezioni. Quando l’*habitus* di un individuo è coerente con il *field* in cui opera, cioè quando il campo di azione è familiare per l'individuo, egli gode di un vantaggio sociale. Come hanno messo in luce Grenfell e James (1998), le variazioni dell’*habitus* possono derivare da differenze nelle risorse economiche, nelle conoscenze, nelle esperienze e nella fiducia nel sistema educativo. A partire dal noto contributo di Bourdieu e Passeron (1977), numerosi studi hanno evidenziato l'importanza del capitale culturale dei genitori per il successo scolastico dei bambini (DiMaggio, 1982, Becker, 2009; De Graaf *et al.*, 2000; Jaeger, 2011; Lamont e Lareau, 1988), mettendo in luce come i genitori possano trasferire abilità, norme, valori, competenze culturali a i loro figli attraverso pratiche quotidiane di socializzazione.

Le diseguaglianze legate alle risorse culturali nelle scuole elementari americane sono state oggetto di numerosi studi condotti da Annette Lareau (1987, 1989, 2000, 2001, 2002, 2003, 2011). La studiosa ha, in diverse ricerche, osservato che i genitori provenienti dalla classe operaia non disponevano di risorse legate all’istruzione e alla condizione professionale che permettessero loro di sentirsi a proprio agio nel confronto con gli insegnanti, ai quali veniva riconosciuta l’esclusiva responsabilità nell’istruzione dei figli. Al contrario, i genitori

appartenenti ad una classe medio-alta vedevano un'interconnessione tra casa e scuola ed erano in costante contatto con gli insegnanti.

I genitori con bassi livelli di istruzione, ad esempio, possono sperimentare un minore coinvolgimento perché si sentono meno sicuri di comunicare con il personale della scuola, anche a causa di una mancata conoscenza del sistema scolastico.

Anche il momento delle visite a scuola può essere vissuto diversamente dalle famiglie tenendo conto del capitale culturale in possesso. Lareau (2001) ha affermato che “quando l'*habitus* dell'individuo si mescola con l'*habitus* della cultura più ampia, è spesso invisibile” (p. 84, trad. it). Se, al contrario, non si registra un adattamento tra l'*habitus* dell'individuo e il *field*, le famiglie possono sentirsi meno a loro agio rispetto ad altre famiglie, percepire un trattamento differente, non essere in grado di sfruttare al meglio l'opportunità della visita a scuola come occasione di accesso a risorse materiali, ad informazioni riguardanti i programmi didattici, i compiti da svolgere a casa, nonché suggerimenti sul modo migliore per supportare i figli. Così le famiglie che possiedono meno capitale culturale potrebbero essere costrette a compiere sforzi più ampi per incentivare il successo scolastico dei loro figli.

Lee and Bowen, con uno studio svolto nel 2006, che ha coinvolto più di 400 bambini frequentanti la scuola elementare in una comunità nel *Sud-est* degli Stati Uniti, hanno osservato differenze nei livelli di coinvolgimento dei genitori in base al livello di istruzione. Nello specifico, i genitori con titoli di studio più elevato hanno riferito un coinvolgimento significativamente più frequente a scuola, più frequenti discussioni educative genitore-figlio a casa e più alte aspettative circa il livello di istruzione raggiunto dai figli.

Per contenere il *gap* nell'accesso alle informazioni, nella pianificazione di strategie di comunicazione da parte della scuola, particolare attenzione andrebbe riservata anche al tema

della multiculturalità e delle minoranze linguistiche. Diversi studi hanno, infatti, messo in luce che i genitori immigrati interagiscono meno con gli insegnanti rispetto ai nativi, perché non padroneggiano la lingua del luogo, non hanno una solida conoscenza del sistema scolastico, anche per le differenze che intercorrono tra i sistemi scolastici di provenienza e quelli di arrivo (Chiswick e DebBurman, 2004; Glenn, 2004; Besozzi, 2005; Maggioni, Vincenti, 2007; Kristen e Granato, 2007; Kristen *et al.*, 2008 Colussi, 2011; Mantovani e Gasperoni, 2018). Di recente Fiore (2021) ha dedicato un volume all'approfondimento della relazione scuola famiglia, con una rassegna molto puntuale dei contributi aventi ad oggetto il ruolo del capitale culturale nel coinvolgimento scolastico delle famiglie, con attenzione anche alle famiglie migranti. A tal proposito, altri vincoli alla partecipazione scolastica delle famiglie migranti sono legati alla difficoltà da parte delle scuole di individuare canali di comunicazione efficaci e alla impossibilità per alcune famiglie di allontanarsi, anche per poco tempo, dalla propria attività lavorativa (Hornby, Lafaele, 2011; Mantovani, Gasperoni, 2018).

Nel periodo storico in cui si scrive, non si possono, infine, tralasciare gli effetti prodotti dall'emergenza sanitaria da Covid-19 che, come ha rilevato Save the Children (2020), ha certamente contribuito ad incrementare la povertà materiale ed educativa dei bambini, ponendo l'accento sulla non sempre scontata disponibilità di dispositivi elettronici e sull'accesso a Internet, strumenti essenziali per un ricorso efficace alla didattica a distanza (DAD).

L'Istat ha, a tal proposito, rilevato che in Italia per il periodo 2018-2019, il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non disponeva di computer o tablet a casa, percentuale che al Sud sale al 19%. Oltre agli effetti della deprivazione materiale legata alla disponibilità di strumenti elettronici, cause di disuguaglianze sono rinvenibili anche nelle difficoltà che le famiglie con

background migratorio hanno potuto sperimentare nell'attuale situazione di emergenza. Come hanno osservato Milione e Landri (2020), già nelle condizioni ordinarie di didattica in presenza le famiglie con *background* migratorio risultano più difficili da coinvolgere nelle attività scolastiche per le difficoltà nella conoscenza della lingua italiana e per impegni legati all'attività lavorativa svolta. È ipotizzabile, dunque, che la DAD, che ha richiesto una collaborazione attiva delle famiglie nello svolgimento della didattica, abbia inasprito le difficoltà nella comunicazione con le famiglie maggiormente vulnerabili, poco alfabetizzate e con una debole conoscenza della lingua italiana.

1.4 Scuola, famiglia ed effetti sull'apprendimento degli allievi

Nei modelli ecologici le relazioni tra i contesti giocano un ruolo decisivo nello sviluppo umano. Lo sviluppo dei bambini dipende, in larga misura, dai contesti all'interno dei quali essi si sviluppano e apprendono, nonché dall'interconnessione tra questi contesti. Nel modello di Bronfenbrenner (1979), le influenze e le interrelazioni tra i microsistemi si registrano nel mesosistema, il livello di influenza in cui si formano e si mantengono le relazioni tra la scuola e la famiglia, contribuendo all'apprendimento, allo sviluppo sociale ed emotivo dello studente. Come anticipato, un modello teorico che, nell'analisi del partenariato tra la scuola e la famiglia, ha posto al centro lo studente e gli effetti sull'apprendimento è quello proposto da Christenson (2003). Questo modello presuppone che la relazione scuola-famiglia debba poggiare su alcuni aspetti specifici (Christenson e Sheridan, 2001):

- deve trattarsi di una filosofia focalizzata sugli studenti in cui educatori e famiglie collaborano per migliorare le opportunità di apprendimento degli studenti in quattro domini: accademico, socio-emotivo e comportamentale;
- deve presupporre una responsabilità condivisa per l'educazione e la socializzazione dei bambini, in cui famiglia e scuola collaborano congiuntamente per fornire le risorse necessarie all'apprendimento dei bambini;
- deve essere posta enfasi sulla qualità dell'interfaccia e sulla connessione continua tra genitori e insegnanti attraverso la creazione di relazioni costruttive che guardino a obiettivi chiari per la promozione dello sviluppo accademico e sociale degli alunni;
- vanno implementati programmi che prediligano un approccio orientato alla ricerca di soluzioni per favorire la creazione di condizioni che facilitino l'apprendimento degli studenti.

Si tratta di un modello che pone l'accento sul sistema di influenze reciproche tra relazioni scuola-famiglia e il processo di apprendimento degli studenti, tra il mesosistema e lo studente, e che considera le cause del successo/insuccesso scolastico guardando al ruolo degli insegnanti e a quello delle famiglie nel loro agire congiunto.

Gli effetti delle azioni che si esplicano nel mesosistema sono state al centro della riflessione di numerosi studiosi, tra coloro che hanno sottolineato una associazione positiva tra la partecipazione delle famiglie ad attività scolastiche e risultati scolastici dei figli (Epstein & Sanders, 2002; McBride *et al.* 2009). Si rintracciano in letteratura anche studi longitudinali che hanno mostrato come il coinvolgimento scolastico delle famiglie risulti un predittore del successo scolastico (Pomerantz *et al.* 2007). Nello specifico, il coinvolgimento dei genitori sembra far registrare miglioramenti nell'apprendimento, nella lettura (Koskinen *et al.* 2000) e, più in generale, su tutte le variabili accademiche (Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey *et*

al. 2001; Houtenville & Convey, 2008).

Inoltre, forti legami scuola-famiglia sembrano incidere positivamente sulla motivazione allo studio (Gonzalez-Martinez, 2006) e sulla frequenza scolastica (Cotton & Wikelund, 2001). Per Fantuzzo, Tighe, e Childs (2000) l'obiettivo delle connessioni scuola-famiglia deve essere quello di creare una cultura del successo, che migliori le esperienze di apprendimento dei bambini e le competenze a casa e a scuola, puntando su una partnership che deve prevedere obiettivi, contributi e responsabilità condivisi.

Al contrario, l'assenza di legami reciproci tra casa e scuola può risultare un fattore di rischio di insuccesso scolastico (Weissberg & Greenberg, 1998). Pianta e Walsh (1996) hanno esaminato le cause del fallimento scolastico ponendo l'accento non soltanto su fattori ascritti (come il capitale socio-economico e culturale della famiglia di origine) ma tenendo conto della qualità dei partenariati scuola-famiglia come fattore primario nell'analisi del livello di rischio infantile. A tal proposito, gli studiosi hanno messo in luce che i bambini vengono educati in circostanze a basso rischio di insuccesso scolastico se la famiglia e i sistemi scolastici sono funzionali, vale a dire se casa e scuola comunicano per fornire ai bambini messaggi orientati al loro apprendimento. Al contrario, si verificano circostanze che presuppongono un rischio elevato se i bambini traggono dai messaggi recepiti a casa o a scuola significati che si traducono in valori in contrasto con gli obiettivi di apprendimento, come eventuali critiche da parte genitori circa l'operato degli insegnanti.

Come anticipato, il fenomeno del coinvolgimento scolastico delle famiglie è stato trattato in letteratura considerando tre principali forme di coinvolgimento (Anthony e Ogg, 2019) che tengono conto anche dei luoghi in cui la collaborazione si esplicita: *Home Based involvement* (HBI), che si riferisce al coinvolgimento nelle attività da svolgere a casa; *School Based Involvement* (SBI), che fa riferimento alle attività cui le famiglie partecipano a scuola;

Home-school Communication (HSC; Epstein, 1995; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005b), relativo alle comunicazione tra la scuola e la famiglia.

Diverse evidenze empiriche hanno mostrato che le diverse forme di coinvolgimento sono legate agli esiti secondo relazioni distinte nella forma e nell'intensità (Fantuzzo *et al.*, 2004; Garbacz *et al.*, 2015) e che in linea generale si rintracciano relazioni tra coinvolgimento scolastico e risultati degli studenti con effetti che si quantificano da piccoli a moderati (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). Nello specifico, le attività che prevedono un supporto fornito a casa (HBI) hanno mostrato un'associazione positiva con i risultati accademici, con intensità da piccola a moderata. Lo SBI, che include attività a cui partecipa almeno un genitore a scuola, ha mostrato una piccola associazione positiva con indicatori accademici per materia (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). Infine, l'HSC, che presuppone contatti (diretti o indiretti, ad esempio si pensi allo scambio via e-mail) non sempre ha fatto registrare relazioni significative tra il coinvolgimento scolastico e gli esiti dei bambini: se in età prescolare evidenze empiriche hanno mostrato una relazione positiva tra HSC e i risultati dei bambini nell'apprendimento (Fantuzzo *et al.*, 2004), in gradi scolastici più elevati si riscontrano relazioni inverse (Xu *et al.*, 2010). In linea generale, la partecipazione alle attività proposte dalla scuola tende a diminuire passando da un grado all'altro, e per studenti adolescenti lo scambio frequente di comunicazioni con le famiglie potrebbe anche essere indice di comportamenti e risultati problematici.

Un costrutto a cui diversi studiosi hanno dedicato attenzione è conosciuto come *Approaches to Learning* (ATL) ed è stato definito come un insieme di “atteggiamenti e comportamenti che consentono a uno studente di partecipare e, in ultima analisi, di beneficiare dell'istruzione accademica in classe” (Di Perna e Elliott, 2002, p. 294) o, più in generale, può essere ricondotto a caratteristiche individuali e comportamenti osservabili che i bambini

mostrano mentre prendono parte alle attività di apprendimento (McWayne, Fantuzzo e McDermott, 2004). Alcuni studi hanno documentato un'associazione positiva tra ATL e risultati accademici (Claessens, Duncan, & Engel, 2009; Di Perna *et al.*, 2002; Duncan *et al.*, 2007), evidenza che ha spinto diversi i ricercatori a studiare la relazione tra Parental Involvement e ATL. Nello specifico, uno studio longitudinale molto recente (Anthony e Ogg, 2019), che ha coinvolto un campione di più di 10mila studenti dalla scuola dell'infanzia all'ottavo grado, ha mostrato che SBI e HSC hanno predetto in modo significativo i risultati in lettura dei bambini. In particolare, i risultati hanno indicato che i livelli di HSC nella scuola materna predicevano positivamente i risultati in lettura al 3° grado, con benefici in termini di apprendimento che si estendono ai gradi successivi.

Gli effetti che il coinvolgimento dei genitori genera sugli esiti degli studenti rappresenta comunque un tema molto dibattuto: se in linea generale nella maggior parte degli studi sono state osservate associazioni positive (da piccole a medie) tra le diverse forme di coinvolgimento delle famiglie e il rendimento scolastico, non mancano casi che non hanno riscontrato relazioni significative tra queste variabili o relazioni negative (Wilder, 2014). Anche per questa ragione il tema degli effetti che il coinvolgimento scolastico delle famiglie genera sugli esiti degli studenti necessita di ulteriori approfondimenti che consentano di generare nuove evidenze empiriche da condividere con la comunità scientifica.

2 Lente di ingrandimento sulla scuola dell'infanzia

2.1 La relazione scuola-famiglia parte dall'infanzia

La famiglia rappresenta il contesto più significativo per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. La scuola, prioritariamente nel primo ciclo di istruzione, si pone l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori, che si esplicita in relazioni costanti, nel riconoscimento dei reciproci ruoli, con il fine comune di supportare il percorso educativo degli studenti.

La fase prescolare costituisce un periodo ottimale per promuovere relazioni tra la scuola e le famiglie. I genitori possono sviluppare o affinare conoscenze e abilità su come famiglie e personale scolastico possono lavorare in modo collaborativo per supportare l'apprendimento dei bambini durante l'infanzia (Epstein, 1996).

Come è stato illustrato nel precedente capitolo, gli effetti di relazioni positive con le famiglie sul successo scolastico degli studenti costituiscono oggetto di numerosi contributi teorici e di ricerca empirica, più contenuta sembra essere, tuttavia, la produzione scientifica che si focalizza sulla relazione scuola-famiglia nella scuola dell'infanzia⁴.

Tra gli studi disponibili non mancano le ricerche che, indagando il punto di vista dei genitori, hanno mostrato una relazione positiva tra il coinvolgimento scolastico delle famiglie nelle attività da svolgere a casa, abilità pre-accademiche e competenze socio-emotive dei bambini (Fantuzzo *et al.*, 2004; Bulotsky-Shearer, 2012), nonché, secondo l'opinione degli insegnanti, associazioni positive tra il coinvolgimento dei genitori nelle attività da svolgere

⁴ Lanciando una ricerca (in data 27/07/2021) attraverso il repository di Web of Science, utilizzando come parole chiave 'early childhoos', 'parental involvement' si producono solo 19 risultati. Si tratta di contributi pubblicati tra il 2005 e il 2021 ad opera di autori che hanno più frequentemente indicato Stati Uniti come provenienza.

a scuola, abilità accademiche e competenze socio-emotive durante la scuola dell'infanzia (Arnold *et al.* 2008; Marcon, 1999).

Si rintracciano, inoltre, contributi che hanno messo in luce come relazioni positive genitori-insegnanti possono essere particolarmente utili negli anni della prima infanzia, per favorire la promozione precoce di abilità accademiche e sociali, predittive del successo scolastico. Le connessioni che si stabiliscono tra la scuola e le famiglie possono rivelarsi fondamentali per garantire un successo educativo precoce e per facilitare il passaggio alla scuola elementare (Entwisle & Alexander, 1993).

Una parte importante della relazione genitore-insegnante, insieme al coinvolgimento dei genitori nella scuola, è data dalle percezioni che genitori e insegnanti hanno della relazione scuola-famiglia, in quanto contribuiscono a creare una connessione tra genitori e insegnanti e a rafforzarne la collaborazione. È stato mostrato come somiglianze e differenze tra casa e scuola nelle credenze e nelle pratiche producano effetti sui risultati scolastici dei bambini in età prescolare (Fantuzzo *et al.*, 2004; Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999, Powell *et al.*, 2010). I bambini provenienti da famiglie che sposano le stesse credenze o valori culturali simili a quelli promossi dalle scuole hanno maggiori probabilità di adattarsi con successo rispetto ai bambini cresciuti in famiglie con un *background* culturale differente (Keels, 2009; Sonnenschein *et al.* 2005; Stipek *et al.* 1992). La condivisione di stili linguistici può, ad esempio, ridurre lo sforzo di un bambino di adattarsi al nuovo ambiente.

Come hanno osservato Barbarin, Downer, Odom e Head (2010) è probabile che le discrepanze tra le percezioni di genitori e insegnanti avvengano già durante la scuola dell'infanzia e producano effetti sull'apprendimento durante i primi anni della scuola primaria. Come anticipato, i bambini che condividono valori e aspettative culturali simili a quelli della maggioranza dei bambini della classe a cui hanno fatto accesso, che manifestano

affinità per comportamenti e interazioni e che hanno conoscenze e competenze, basate sulla cultura di maggioranza, apprezzate dagli insegnanti, hanno maggiori probabilità di effettuare una transizione graduale rispetto ai bambini che provengono da un contesto sociale differente (Rogoff, 2003).

A tal proposito, è stato mostrato che i bambini sperimentano risultati migliori quando genitori e insegnanti hanno convinzioni centrate sul bambino, promuovono l'autonomia e dimostrano calore e sostegno (Barbarin *et al.*, 2010) e quando i genitori percepiscono l'insegnante come reattivo (Powell *et al.*, 2010). Nello specifico, Barbarin e colleghi, con uno studio che ha coinvolto 310 bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, hanno messo in luce che i bambini i cui genitori e insegnanti avevano ottenuto punteggi alti nelle loro pratiche di supporto mostravano più competenze sociali, meno problemi comportamentali, maggiore ricettività e un vocabolario più ampio rispetto ai bambini i cui genitori e insegnanti avevano totalizzato punteggi bassi nelle pratiche di supporto.

I genitori che si sentono rispettati dagli insegnanti interagiscono con questi ultimi più attivamente (Bruckman & Blanton, 2003) ed è più probabile che rispondano positivamente quando gli insegnanti e le scuole tentano di collaborare con loro (Berger, 1995).

Uno studio molto recente (Jeon *et al.*, 2020) che ha coinvolto genitori e insegnanti di bambini statunitensi, iscritti ai programmi Head Start, ha mostrato che le valutazioni degli insegnanti sul coinvolgimento dei genitori nella scuola sono correlate positivamente alle prime abilità di alfabetizzazione. Nello specifico, i risultati hanno mostrato che un aumento di una deviazione standard nei punteggi di coinvolgimento della scuola dei genitori era associato a un aumento di 3,15 punti nei punteggi delle abilità di alfabetizzazione precoce (identificazione di lettere e parole). Allo stesso modo, da parte dei genitori, percepire l'insegnante come sensibile alla famiglia e allo sviluppo del bambino risultava correlato a

punteggi più elevati nelle prime abilità matematiche. Tuttavia, questo stesso vantaggio di preparazione scolastica connesso alla percezione dei genitori di insegnanti reattivi non è stato empiricamente riscontrato per i bambini iscritti ad altri programmi di educazione.

Anche per queste motivazioni, la connessione tra la scuola dell'infanzia e le famiglie ha ricevuto molta attenzione in quanto si pone come strategia per contenere il divario nei risultati scolastici (Delpit, 1995; Villegas, 1988); connessioni tra la casa e la scuola sono considerate fattori chiave per l'adeguamento scolastico precoce, fornendo una rete coerente di supporto (Rimm-Kaufman & Pianta, 2005).

2.2 Il sistema integrato 0-6 per la continuità del percorso educativo

Nel nostro Paese la scuola dell'infanzia è attualmente parte del Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 (dalla nascita a sei anni), istituito con il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017. L'istituzione del sistema integrato 0-6 anni si inserisce nell'ambito della riforma della Buona Scuola (legge 107/2015), con l'obiettivo di promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione. Il sistema integrato 0-6 anni mira, inoltre, a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali favorendo l'inclusione di tutti i bambini e rispettando e accogliendo tutte le forme di diversità; a sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso la costituzione organismi di rappresentanza; a favorire la conciliazione tra i tempi di lavoro dei genitori e la cura dei bambini; ad agevolare la frequenza dei servizi educativi; a promuovere la qualità dell'offerta educativa anche attraverso la qualificazione universitaria del personale educativo e docente.

La Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha approvato le *Linee*

pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, che rappresentano la cornice pedagogica e forniscono il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema.

Guardando più da vicino alla strutturazione del Sistema integrato 0-6 anni, esso comprende *i servizi educativi per l’infanzia* e *le scuole dell’infanzia*.

Come indicato dal Dlgs 65/2017, *i servizi educativi per l’infanzia* sono gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o privati, e sono articolati in:

- nidi e micronidi, che accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi e hanno orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette diversi da Comune a Comune (di solito assicurano il pasto e il riposo).

- sezioni primavera, che accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell’infanzia statali o paritarie o ai nidi. Le sezioni primavera rappresentano uno strumento utile a contrastare il fenomeno dell’ingresso anticipato alla scuola dell’infanzia, proprio perché prevedono un progetto educativo *ad hoc* per i bambini appartenenti alla fascia d’età considerata, così come un ambiente strutturato in relazione ai loro bisogni e alle loro autonomie, personale con formazione appropriata, l’inserimento in un gruppo ridotto nelle dimensioni.

- servizi integrativi, con un’organizzazione molto flessibile e modalità di funzionamento diversificate. Si distinguono in: spazi gioco per bambini da 12 a 36 mesi, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere; centri per bambini e famiglie che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile; servizi educativi in contesto domiciliare per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi.

Le scuole dell’infanzia possono essere statali o paritarie a gestione pubblica o privata. Nel

nostro Paese si contano circa 14.000 scuole, statali e paritarie, articolate in 27.000 sedi fisiche. La frequenza della scuola dell'infanzia statale è gratuita; a carico delle famiglie resta il costo del pasto e di eventuali servizi a domanda individuale (come scuolabus, pre-scuola, prolungamento orario). Possono iscriversi alla scuola dell'infanzia le bambine e i bambini che compiono tre anni di età entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento. Tuttavia, su richiesta delle famiglie l'iscrizione alla scuola dell'infanzia può essere accordata anche alle bambine e i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno successivo, purché siano soddisfatte alcune specifiche condizioni: vi sia disponibilità di posti, sia stato accertato l'esaurimento di eventuali liste di attesa; vi sia disponibilità di locali e dotazioni idonei sotto il profilo dell'agibilità e funzionalità, tali da rispondere alle diverse esigenze dei bambini di età inferiore a tre anni; sia compiuta una valutazione pedagogica e didattica, da parte del collegio dei docenti, dei tempi e delle modalità dell'accoglienza.

Possono iscriversi alle sezioni primavera, se previste, le bambine e i bambini che compiono i 24 mesi tra il 1° gennaio e il 31 dicembre dell'anno di riferimento. A differenza degli anticipi scolastici, per le sezioni primavera è previsto un progetto specifico dedicato a questa particolare fascia d'età.

L'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia è stabilito in 40 ore settimanali, con possibilità di estensione fino a 50 ore. Tuttavia, le famiglie possono richiedere un tempo scuola ridotto, limitato alla sola fascia del mattino, per complessive 25 ore settimanali. Le istituzioni scolastiche organizzano le attività educative per la scuola dell'infanzia con l'inserimento dei bambini in sezioni distinte a seconda dei modelli orario scelti dalle famiglie.

Le sezioni di scuola dell'infanzia sono costituite, di norma, da un numero minimo di 18 bambini e un numero massimo di 26. È comunque possibile arrivare fino a 29 bambini

(articolo 9, Decreto del Presidente della Repubblica 81 del 2009). Se accolgono alunni con disabilità in situazione di gravità, le sezioni di scuola dell'infanzia sono costituite, di norma, da non più di 20 alunni. Le sezioni possono essere omogenee o eterogenee per età. La scuola può anche organizzare alcune attività a sezioni aperte, creando gruppi di bambini provenienti da sezioni diverse.

Una delle più importanti novità del decreto legislativo 65 del 2017 sono i Poli per l'infanzia, che accolgono in un unico edificio o in edifici vicini strutture sia del segmento 0-3 sia del segmento 3-6 per una maggiore razionalizzazione delle risorse attraverso la condivisione di servizi, spazi e risorse. Come specificato nelle linee pedagogiche *“l'importanza dei Poli per l'infanzia va al di là della semplice condivisione di uno spazio. La stretta relazione tra strutture educative che danno risposte differenziate ai bambini sotto i tre anni, come ad esempio un nido e un centro per bambini e famiglie, o che accolgono bambini sotto i tre anni e una scuola dell'infanzia, permette di riprogettare con più facilità la tipologia di offerta educativa a fronte di cambiamenti sociali e demografici. Occorre, a tal fine, promuovere una accurata ricognizione delle esperienze di continuità già organizzate in forma di Polo”*. I Poli per l'infanzia, così come sono stati pensati, rappresentano un luogo di aggregazione sociale, che può costituire anche per le famiglie un punto di riferimento e rafforzare i legami con la comunità.

2.3 Le indicazioni nazionali per la progettazione del benessere e dell'apprendimento dei bambini

A partire dall'anno scolastico 2012-2013, le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento in prima attuazione e con gradualità, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia

e del primo ciclo di istruzione (d'ora in poi Indicazioni nazionali), formalizzate con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012. Le Indicazioni nazionali rappresentano il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole, a partire dalle quali l'elaborazione del curricolo nella scuola dell'infanzia non prende in esame esclusivamente l'organizzazione delle attività didattiche che si esplicano in classe, nei laboratori, negli spazi esterni e negli ambienti comuni, ma tiene conto anche dell'articolazione delle *routine* (come l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo) che regolano i ritmi della giornata.

L'apprendimento si realizza nell'ambito di una dimensione ludica, attraverso l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, con la natura, permettendo ai bambini di esprimersi e rielaborare in modo creativo le esperienze personali e sociali. Compito degli insegnanti è svolgere una funzione di mediazione e di facilitazione, che supporti i bambini nell'articolazione del pensiero, della riflessione e che li guidi nell'osservazione, nella narrazione, nella formulazione di ipotesi, nel confronto con i pari.

Nella scuola dell'infanzia, le attività educative e didattiche si progettano sulla base di *campi di esperienza*. L'impiego del termine campo di esperienza si ravvisa già nel decreto ministeriale 3 giugno del 1991 conosciuto come Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. All'articolo 2 del presente decreto, per campi di esperienza si indicano «*i diversi ambienti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento*». Nel decreto si esplicita che ciascun campo di esperienza presenta peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica.

Dal 1991 al 2012 si è assistito ad una evoluzione della definizione di campo di esperienza, e sono stati modificati numero e denominazione di ciascun campo (tab. 1).

Nelle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vagliate nel 2007, i campi di esperienza sono stati definiti come «*luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali*». La definizione proposta nelle Indicazioni nazionali del 2012 si arricchisce di elementi, descrivendo i campi di esperienza come «*un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri*». A ciascun campo di esperienza è associato un traguardo che suggerisce agli insegnanti gli orientamenti dai quali partire per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza.

Tabella 1 – Evoluzione della denominazione dei campi di esperienza

Orientamenti 1991	Indicazioni 2004	Indicazioni 2007	Indicazioni 2012
Il corpo e il movimento	Il sé e l'altro	Il sé e l'altro	Il sé e l'altro
I discorsi e le parole	Corpo movimento e salute	Il corpo in movimento	Il corpo e il movimento
Lo spazio, l'ordine e la misura	Fruizione e produzione di messaggi	Linguaggi, creatività, espressione	Immagini, suoni, colori
Le cose il tempo e la natura	Esplorare conoscere e progettare	I discorsi e le parole	I discorsi e le parole
I messaggi, le forme e i media		La conoscenza del mondo	La conoscenza del mondo
Il sé e l'altro			

Andando ad esplorare i 5 campi di esperienza come indicati nelle Indicazioni nazionali attualmente vigenti, il primo campo è definito “Il sé e l'altro” ed è ricondotto allo sviluppo progressivo dell'identità di ciascun bambino, come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del rapporto con gli altri e della tendenza ad esplorare il mondo. In questa fase dello sviluppo prende avvio la reciprocità nel parlare e nell'ascolto e il bambino prova

a dare un nome agli stati d'animo. Rispetto a questo campo di esperienza, come si legge nelle Indicazioni nazionali "la scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo [...] tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica".

Il secondo campo di esperienza è definito "Il corpo e il movimento" e fa riferimento alla presa di coscienza dei bambini del proprio corpo, con cui non solo si muovono ma comunicano, si esprimono, giocano, si mettono alla prova provando a raggiungere autonomia e sicurezza. La scuola dell'infanzia mira a sviluppare la capacità del bambino di leggere e interpretare i messaggi del proprio corpo e i messaggi altrui e la capacità di esprimersi attraverso il corpo, di orientarsi e comunicare con creatività, attraverso l'uso di piccoli attrezzi, di giochi psicomotori, attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e igiene personale.

"Immagini, suoni e colori" è il nome del terzo campo di esperienza e si riferisce alla capacità di esprimere pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività, utilizzando gli strumenti dell'arte. La scuola contribuisce a rafforzare l'utilizzo di diverse forme di linguaggio. Con la voce, i gesti, i suoni, la musica, offre ai bambini l'opportunità di esprimersi attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura, di esplorare elementi musicali di base e produrre sequenze sonore.

I discorsi e le parole è il nome del quarto campo di esperienza e si riferisce alla capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il linguaggio verbale, all'attitudine all'ascolto e alla comprensione di narrazioni. La scuola dell'infanzia punta a sviluppare la capacità del bambino di esprimersi inventando nuove parole, sperimentando rime e filastrocche, ad

affinare la capacità di ascolto e di comprensione. La scuola contribuisce a sviluppare nei bambini l'attitudine a chiedere spiegazioni, ad utilizzare la lingua italiana e a scoprire la presenza di lingue diverse, nonché a sperimentare prime forme di comunicazione attraverso la scrittura.

L'ultimo campo di esperienza è definito "La conoscenza del mondo" e fa riferimento allo sviluppo di capacità nell'esplorazione della realtà. Esplorando oggetti, materiali e simboli, i bambini elaborano idee personali e le confrontano con quelle dei compagni e degli insegnanti. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo. Acquisiscono familiarità con le strategie del contare e dell'operare con i numeri e anche con le operazioni di prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

Come specificato nelle Indicazioni nazionali «Ogni campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i 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)».

Inoltre, al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, ci si attende che ogni bambino abbia sviluppato specifiche competenze di base, come indicato in tabella 2.

Tabella 2 – Competenze di base nello sviluppo del bambino

Competenze di base nello sviluppo del bambino
Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui.
Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.
Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti.
Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.
Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.
Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.
Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.
Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.
Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.
È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.
Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.

Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012

Di recente, le Indicazioni nazionali del 2012 sono state aggiornate nel 2018 con il documento “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”, elaborato dal Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione. Il documento offre alle

scuole una rilettura delle Indicazioni nazionali prestando attenzione alle competenze di cittadinanza, di cui si propone il rilancio e il rafforzamento. In particolare, ampio spazio è dedicato al ruolo delle lingue (quella madre e quelle straniere), al digitale, all'educazione alla sostenibilità, ai temi della Costituzione, alle arti, alla geografia, alla storia, al pensiero matematico e computazionale.

3 Un approccio multilivello per studiare gli effetti della relazione genitori-insegnanti sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini in età prescolare

3.1 Un approccio multilivello per la ricerca sociale

3.1.1 I contributi del *Bureau of Social Applied Science*

Il terzo capitolo è articolato in due parti (che corrispondono ai paragrafi 3.1 e 3.2): la prima parte è dedicata alla presentazione dell'approccio metodologico utilizzato per condurre questa ricerca, la seconda alla presentazione del disegno della ricerca e degli strumenti di raccolta e analisi dei dati.

Prima di procedere con la descrizione dell'approccio metodologico adottato, è stata effettuata una breve ricostruzione della produzione scientifica da cui l'approccio trae ispirazione e che consente di comprenderne meglio le origini e i contesti di utilizzo.

Alla fine del XIX secolo nelle università europee era praticata una sociologia di orientamento macrosociologico, incline a lavorare su unità globali piuttosto che su unità individuali, queste ultime oggetto della psicologia. In questo contesto, l'invenzione del paradigma delle inchieste sociologiche, delle osservazioni standardizzate della realtà sociale, si deve a Lazarsfeld che rivoluziona gli strumenti di indagine e l'organizzazione della ricerca empirica in sociologia (Boudon, 1970). Lazarsfeld "trasformò la metodologia dei sondaggi pubblici di opinione in *survey research* che, nell'uso analitico dell'indagine campionaria, consente di trarre inferenze in merito alle relazioni causali che riguardano le azioni degli individui" (Cole, 2004, p. 13, trad.it).

Allen Barton (1979, p.6), ricostruendo l'eredità lasciata da Lazarsfeld, ricorda il suo maestro

come

“uno dei pionieri nell'utilizzare la metodologia della survey per obiettivi inerenti alle scienze sociali, adattandola in particolare all'analisi dei processi sociali, piuttosto che alla descrizione di popolazioni. Egli sviluppò e chiarì l'analisi multivariata di attributi sociologici, e fu l'inventore o colui che contribuì maggiormente allo sviluppo della panel survey, della survey sociometrica, e della survey contestuale. La panel survey segue un campione nel corso del tempo e assegna un ordine temporale alle variabili, la cui relazione causale sarebbe altrimenti piuttosto ambigua. La survey sociometrica lega gli individui studiati ai loro amici, parenti, vicini di casa, colleghi di lavoro, e alle reti sociali in generale, e pone fine all'isolamento artificiale degli intervistati prodotti dal campionamento casuale. La survey contestuale sfrutta il campionamento a grappolo (cluster sampling) per ottenere misure di gruppo, comunità, o variabili organizzative, sia attraverso il gruppo degli intervistati stessi o attraverso fonti di informazione istituzionali, in modo che il comportamento e gli atteggiamenti degli individui possano essere collegati ai contesti sociali in cui vivono e lavorano [...] Egli ha sempre sottolineato la necessità di una molteplicità di metodi e l'interazione tra quantitativo e qualitativo. Ma l'uso di una ricerca quantitativa sistematica è stato fondamentale per il suo lavoro, e questo è ciò che lo fece orientare verso una nuova forma di organizzazione della ricerca" (Barton, 1979, pp. 4-5).

Lazarsfeld deriva i suoi insegnamenti metodologici dalle esperienze di ricerca empirica svolte in *équipe*, nell'ambito dei diversi Centri di ricerca da lui fondati, in particolare nell'ambito del *Bureau of applied social research*, istituto affiliato alla Columbia University, presso cui intensa fu la collaborazione con Robert K. Merton.

Nell'ambito del *Bureau* diversi studiosi hanno applicato la *survey research* allo studio empirico delle azioni sociali in diversi ambiti, tra i quali mass media, marketing, medicina, istruzione, organizzazioni professionali. Come afferma Barton (1979, p.7), ciò che caratterizza il lavoro del *Bureau* è l'attenzione al processo sociale e al contesto sociale, così come gli atteggiamenti e i fattori individuali di *background*, come determinanti del comportamento sociale. Nelle diverse indagini campionarie condotte dal *Bureau* vi è

attenzione a mettere in relazione proprietà di collettivi e proprietà individuali, utilizzando procedure di campionamento che privilegiano l'estrazione di unità su base locale.

Mauceri (2012) ha ripercorso le tappe dell'attività scientifica del *Bureau*, con attenzione alle principali ricerche condotte dagli studiosi della Columbia University. La prima survey contestuale condotta dai ricercatori del *Bureau* è stata denominata *The People's Choice* (Lazarsfeld, Berelson e Gaudet, 1944) ed era finalizzata ad indagare i comportamenti elettorali. In particolare, il gruppo di ricerca mostrò che gli elettori indecisi, nell'espressione del voto, sembravano subire l'influenza del contesto di provenienza. L'analisi delle scelte elettorali venne poi sviluppata ulteriormente con una indagine panel denominata *Voting* (1954) che, attraverso la ricostruzione del processo di mutamento delle preferenze di voto alle elezioni presidenziali americane del 1948, consentì di fare luce sugli effetti delle interazioni e delle pressioni sul mutamento nel tempo delle scelte elettorali. L'indagine *The Academic Mind* (1958) fu svolta con l'intento di ricostruire le relazioni tra i docenti di scienze sociali nel periodo del Maccartismo, con la peculiarità di mettere in relazione attributi individuali con caratteristiche contestuali (relative ai contesti universitari di appartenenza) raccolte con strumenti esterni al questionario di indagine.

Particolare attenzione alla prospettiva relazionale fu data da Lazarsfeld e dal suo gruppo con la ricerca *Personal Influence* (Katz e Lazarsfeld, 1955; trad. it., 1968) che fu condotta nella comunità di Decatur, nell'Illinois. Il disegno di ricerca, come ha ricostruito Mauceri (2012), faceva leva su una strategia combinata tra sociometria e campionamento «a palla di neve», al fine di ricostruire i processi di influenza interpersonale su vari tipi di scelte individuali (come preferenze politiche, comportamenti di acquisto). Il lavoro di ricerca, sul piano metodologico, fece luce sulla possibilità di incorporare nella survey l'analisi relazionale derivata dalla sociometria (survey sociometrica), e portò all'elaborazione della teoria del

flusso a due fasi delle comunicazioni.

L'impianto metodologico messo a punto con la ricerca *Personal Influence*, e finalizzato a collegare l'individuo con i gruppi di appartenenza fu poi ulteriormente perfezionato con ricerche empiriche successive. In particolare, come si vedrà più nel dettaglio nel paragrafo successivo, con il saggio «Evidence and Inference in Social Research» apparso nel 1958 sulla rivista *Daedalus*, che rappresenta il Manifesto della Columbia School, Lazarsfeld e il gruppo di ricerca rendono esplicita la concettualizzazione multilivello nella spiegazione dei comportamenti e atteggiamenti individuali.

3.1.2 Il valore aggiunto di un approccio multilivello e integrato alla survey

3.1.2.1 *Pensare a più livelli: la concettualizzazione del modello multilivello*

L'approccio convenzionale alla *survey research* fa leva sul principio della rappresentatività campionaria, che presuppone la selezione casuale di individui che, in linea generale, non hanno alcuna relazione tra loro (atomismo), e che spesso appartengono a contesti territoriali e a collettivi molto diversi tra loro.

L'indagine campionaria mediante questionario, riferendosi ad unità di rilevazione e di analisi individuali, fa sì che le generalizzazioni empiriche cui il ricercatore perviene si limitino a mettere in relazione proprietà individuali con comportamenti e atteggiamenti individuali. In tal senso, le azioni aggregate rischierebbero di essere concepite come la somma di attributi personali di attori individuali che non sono in relazione tra di loro.

Come ha osservato Mauceri (2012, 2019), avvalorando i contributi di Lazarsfeld e della Columbia University, per superare i rischi di riduzionismo microsociologico (o di psicologismo), il ricercatore sociale dovrebbe considerare anche le influenze esercitate

sull'oggetto di studio dalle proprietà contestuali, relative ai collettivi spazialmente delimitati o informali cui appartengono i soggetti, e dalle proprietà relazionali, relative alle relazioni sociali stabilite al loro interno da ciascun membro.

Su questa scia, una proposta, che si basa sui contributi del *Bureau of Applied Social Research*, è conosciuta come Approccio Multilivello e Integrato alla Survey (AMIS) (Mauceri, 2012), e punta “alla revisione e integrazione dell’approccio convenzionale alla survey, mediante il recupero di elementi dell’impianto originario andati perduti e di elementi di altri approcci, come la network analysis e l’analisi contestuale, generalmente proposti in contrapposizione o in alternativa ad esso” (Mauceri, 2019, p.131).

Si tratta di un approccio alla *survey research* che, come verrà illustrato a seguire, può essere applicato fin dal momento della concettualizzazione del problema e durante le fasi di campionamento, di progettazione degli strumenti di raccolta, di analisi dei dati.

La fase di concettualizzazione del problema di indagine è strettamente legata all’obiettivo di indagine, in funzione del quale possono essere giustificati gli strumenti e le strategie di ricerca utilizzate. L’obiettivo di un’indagine che privilegia una prospettiva multilivello consiste nell’accertare relazioni tra le variabili, e più nello specifico le proprietà di natura contestuale, relazionale e individuale che consentono di spiegare comportamenti e atteggiamenti individuali all’interno della popolazione oggetto di indagine.

Come anticipato nel paragrafo precedente, il saggio di Lazarsfeld «Evidence and Inference in Social Research» apparso nel 1958, rappresenta un preziosissimo riferimento nell’ambito del processo di riduzione della complessità nella ricerca sociale, con attenzione alle fasi che accompagnano la traduzione empirica di un concetto per giungere ad accertare relazioni tra variabili. Nel suo saggio, Lazarsfeld, mette in luce come gli scienziati sociali facciano spesso utilizzo di variabili per descrivere non solamente proprietà individuali ma anche proprietà

affidenti a gruppi, collettivi, comunità. La natura del problema di indagine può, infatti, determinare la necessità di spiegare gli atteggiamenti e i comportamenti individuali mediante la selezione di proprietà che si collocano su diversi livelli di osservazione: contestuale, relazionale e individuale.

Il livello contestuale fa riferimento ai collettivi di appartenenza degli individui e include quelle proprietà che descrivono un membro attraverso una proprietà del suo collettivo (Lazarsfeld 1958, p.115). Come ha osservato Mauceri (2019, p.133), i collettivi di appartenenza possono assumere, in relazione agli obiettivi e alle ipotesi formulate, un'estensione variabile, da collettivi macro-nazionali a collettivi meso-sociali (come ad esempio la scuola frequentata). I collettivi di appartenenza, inoltre, possono assumere una forma più o meno strutturata, così che possano essere considerate proprietà di cerchie sociali informali (come un gruppo di amici) o virtuali, prive di confini spaziali per precisi (come le comunità che si sviluppano online).

Il livello relazionale fa riferimento al sistema di relazioni sociali che ciascun individuo stabilisce all'interno del proprio collettivo di appartenenza.

Infine, il livello individuale fa riferimento agli attributi dei singoli individui, considerati nella loro unitarietà, a prescindere dalle proprietà che si collocano sugli altri livelli.

Con attenzione alle proprietà che si collocano sui diversi livelli, Lazarsfeld propone “una nomenclatura dei differenti modi in cui le informazioni riguardanti gli individui e i collettivi possono essere intrecciate” (1958, p. 110), così da ottenere la seguente ripartizione (Mauceri, 2019, p.134):

- Livello contestuale

- a) *Proprietà globali* – “sono proprietà dei collettivi di cui un individuo è membro che non sono basate sulle informazioni relative a proprietà degli individui” (Lazarsfeld, 1958, p. 112) – ad esempio il tipo di istituto scolastico frequentato o la

quota del budget della propria nazione da allocare all'educazione.

b) *Proprietà analitiche* – come le proprietà globali, sono proprietà contestuali ma, al contrario delle prime, sono proprietà aggregate, “ottenute compiendo delle operazioni matematiche a partire dalle proprietà di ogni singolo membro” (*ibidem*) – ad esempio il livello medio di pregiudizio etnico nella classe scolastica o nella scuola di appartenenza.

c) *Proprietà strutturali* – sono proprietà dei collettivi ottenute attraverso qualche operazione di elaborazione dei dati relativi alle proprietà relazionali di ogni singolo membro, in modo da derivare informazioni sulla struttura complessiva della rete di relazione presente all'interno del collettivo di appartenenza – ad esempio il livello di coesione sociale presente nella cerchia sociale di appartenenza dell'individuo.

• Livello relazionale

d) *Proprietà relazionali* – possono essere riferite all'intensità, alla struttura e alla dinamica delle relazioni sociali che ciascun individuo intrattiene con altri individui appartenenti ad uno stesso collettivo di appartenenza. “Queste proprietà dei membri sono costruite attraverso le informazioni relative alle relazioni sostantive tra il membro descritto e gli altri membri (ivi, 114)”. La sociometria può essere utile per rilevare le informazioni necessarie per costruire queste proprietà, mentre la *network analysis* può consentire di elaborare i dati relazionali in modo da condurre un'analisi complessiva delle relazioni stabilite da ciascun individuo all'interno di un collettivo. Un esempio di proprietà relazionale è la posizione di potere dell'individuo all'interno del collettivo.

• Livello individuale

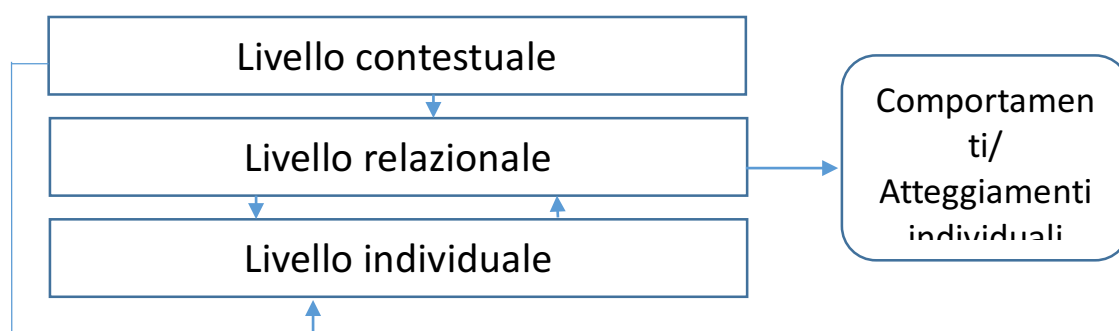
e) *Proprietà assolute* – sono attributi degli individui rilevabili senza fare alcun uso delle informazioni relative alle caratteristiche del collettivo. Ne sono esempio proprietà come il sesso, l'età, il titolo di studio.

f) *Proprietà comparative* – caratterizzano un membro attraverso la comparazione tra il suo valore su qualche proprietà (assoluta o relazionale) e la distribuzione della proprietà all'interno del collettivo di cui è membro. Ne è un esempio il livello di deviazione del livello individuale di pregiudizio etnico dal pregiudizio medio della classe.

Un modello multilivello di analisi dei comportamenti e/o atteggiamenti individuali

presuppone che i diversi livelli (contestuale, relazionale, individuale) possano essere coniugati in modo da analizzare il fenomeno oggetto di studio tenendo conto del rapporto tra le diverse proprietà, con il valore aggiunto di integrare l'analisi degli effetti isolati con l'analisi combinata degli effetti prodotti dall'intreccio delle diverse proprietà (fig. 5).

Figura 4 – Modello multilivello di analisi comportamenti/atteggiamenti individuali



Fonte: (Mauceri, 2019, p.135)

3.1.2.2 La selezione delle unità di analisi nella prospettiva multilivello

Il ricorso alla *survey research*, come è stato introdotto, presuppone l'estrazione di un sottogruppo di individui da una popolazione più estesa. L'approccio standard alla survey, accanto al carattere estensivo, considera come tratto distintivo il carattere di rappresentatività statistica del campione. Sul concetto di rappresentatività statistica si sono espressi diversi studiosi, a partire da Jerzy Neyman che a metà degli anni '30 ha sviluppato la teoria dell'inferenza, e che, in linea generale, sta ad indicare la possibilità che il campione selezionato rispecchi il più fedelmente possibile le caratteristiche della popolazione da cui proviene. Il significato del termine rappresentativo e la sua applicazione sono stati oggetto di numerose riflessioni (Capecchi, 1972; Marbach, 1996; Marradi, 1997; Calandi, 2003; Pitrone, 2009; Di Franco, 2010 in Mauceri, 2019) che hanno portato all'attenzione possibili limiti in merito al ricorso a procedure di campionamento probabilistico, così come diverse

perplessità sono state espresse circa il rispetto del vincolo della rappresentatività statistica nell'indagine campionaria, che comporterebbe la rinuncia all'analisi dei problemi di indagine relativi a 'popolazioni nascoste' (come tossicodipendenti, lavoratori irregolari, migranti).

Se il ricorso al campionamento probabilistico può rivelarsi necessario, ai fini descrittivi, per stimare la portata di un fenomeno o la diffusione di certi caratteri all'interno di una popolazione, l'accertamento di relazioni tra le variabili presuppone una selezione delle unità di analisi che consenta di privilegiare aspetti di natura relazionale e contestuale, che consentano di spiegare i comportamenti e gli atteggiamenti rilevati al livello individuale.

A tal proposito, l'intensa attività di ricerca del *Bureau of Applied Social Research* è stata caratterizzata dal ricorso a forme di campionamento frequentemente non probabilistiche, con attenzione a campioni estratti su base locale⁵.

Come anticipato, la ricerca conosciuta come *Personal Influence* ha segnato il passaggio da una prospettiva atomista ad una relazionale, prestando particolare attenzione agli effetti del contesto territoriale legato alla comunità di Decatur. Come ha ricostruito Mauceri (2019), nella ricerca *Personal Influence*, i ricercatori posero a ciascun individuo campionato tre domande finalizzate ad individuare la persona giudicata più influente sulle decisioni prese e, al contempo, le persone sulle quali l'intervistato avesse esercitato una forte influenza, realizzando infine un follow-up sui soggetti identificati per riconoscere gli opinion leaders. I risultati della ricerca consentirono a Katz (1957, p.67) di riflettere sull'operato, portandolo a considerare che l'analisi delle relazioni interpersonali diadiche avesse dei limiti e che fosse necessario propendere per un sistema di campionamento che tenesse conto di catene di

⁵*Personal Influence* (Katz e Lazarsfeld, 1955, trad. it. 1968), *Voting* (Berelson, Lazarsfeld e McPhee, 1954), *The People Choice* (Lazarsfeld, Berelson e Guadet, 1948), *The Academic Mind* (Lazarsfeld e Thielens, 1958).

influenza più estese.

Se le proprietà relazionali rivestono un ruolo importante nella concettualizzazione del problema di indagine si rivela necessario il ricorso ad un piano di campionamento in cui i casi siano scelti sulla base della loro appartenenza a catene di relazioni. In tal modo la numerosità del campione non sarebbe stabilita a priori ma sulla base della densità delle reti di relazione individuate. A tal proposito, una forma di campionamento su base relazionale è il campionamento ‘a palla di neve’ o ‘a valanga’.

Come descritto da Goodman (1961), lo *snowball sampling* è articolato in diversi step: parte dalla scelta dei nodi iniziali e prosegue con il primo stadio, con l’identificazione degli individui relazionati con i nodi iniziali mediante la somministrazione di un test sociometrico integrato al questionario, fino all’individuazione degli stadi successivi. In quest’ultima fase, individuati i nuovi nodi della rete si procede nuovamente con l’intervista mediante questionario che include il test sociometrico, fino a che, sulla base di un parametro (s) stabilito dal ricercatore, si procederà a stabilire a priori o in corso d’opera, quando saranno completi gli stadi. La procedura si può, altresì, concludere quando ciascun nuovo nodo indicherà tutte gli individui già inclusi nel campione.

Un passo in avanti nell’adottare una forma di campionamento che tenesse conto anche delle reti di relazione (e non semplicemente a relazioni diadiche) fu compiuto, nell’ambito del *Bureau*, da Coleman, Katz e Menzel con la ricerca *Medical Innovation* svolta nel 1956 che ha previsto la somministrazione di un test sociometrico integrato al questionario. In questa indagine fu utilizzato un campionamento a palla di neve con la selezione di circa 200 medici che consentì di “ricostruire la diffusione di un nuovo farmaco a seconda che i medici avessero rapporti stretti con altri medici e fossero più integrati nella comunità oppure fossero più isolati” (Capecchi, 2008).

Come ha sottolineato Mauceri (2019, p. 144), “l’avvertenza importante in questa proposta è che il campionamento a palla di neve debba essere sempre accompagnato da un’analisi sociometrica incorporata nella survey per ricostruire l’influenza, generalmente sottovalutata, esercitata dalle proprietà relazionali sugli atteggiamenti/comportamenti che intendiamo spiegare o interpretare”.

L’esperienza del *Bureau* ha mostrato come nella progettazione di una survey assuma particolare rilevanza integrare il livello relazionale con il livello contestuale di analisi.

Il campionamento a palla di neve, così come originariamente concepito da Goodman, non prevedeva che l’estrazione delle unità di rilevazione avvenisse all’interno di reti chiuse e precostituite, il che renderebbe la procedura onerosa e limitata dalla scelta arbitraria di stabilire a priori lo stadio finale di campionamento. Si tratta di un limite che può essere superato se si antepone alla selezione degli individui l’individuazione dei collettivi cui appartengono, contesti delimitati, come ad esempio le scuole, le classi. Estendere l’intervista a tutti i membri di un collettivo consente di recuperare le proprietà analitiche al livello contestuale a partire dall’aggregazione delle variabili al livello individuale, e di ricostruire la rete di relazione.

Nell’ambito del *Bureau*, una variante di campionamento utilizzata è conosciuta come *cluster sampling* (campionamento a grappolo), che consiste nel campionare piccoli collettivi (come classi scolastiche) per poi intervistare tutti i componenti. Il campionamento a grappolo può essere inserito all’interno di una procedura più articolata come quella del campionamento multistadio, in cui ad ogni stadio cambia l’unità di campionamento, fino ad arrivare, nell’ultimo stadio, ad estrarre unità individuali. Nello specifico, il ricorso ad un campionamento multistadio presuppone che si proceda a selezionare il campione per stadi successivi, dove ad ogni stadio cambia l’unità di campionamento, fino a giungere all’ultimo

stadio in cui si estraggono le unità individuali. Questa procedura di campionamento multistadio bene si adatta ad essere applicata per l'estrazione di collettivi delimitati come le classi scolastiche.

A tal proposito, un esempio di recente applicazione del campionamento multistadio è riferibile ad una ricerca condotta nella città di Roma, finalizzata a identificare i fattori contestuali, relazionali e individuali che possono attivare il pregiudizio omofobico in età adolescenziale (Mauceri, 2015). La ricerca ha raggiunto un campione di circa mille studenti di 10 istituti ubicati in 5 distretti scolastici selezionati su base tipologica. Il campionamento multistadio ha previsto la selezione al 1° stadio dei distretti scolastici, al 2° stadio degli istituti, al 3° stadio delle classi (circa 50), all'ultimo stadio la selezione di tutti studenti appartenenti alle classi selezionate. In ciascuna classe una coppia di intervistatori ha guidato la compilazione del questionario, integrato da un test sociometrico volto a ricostruire la struttura e l'intensità delle relazioni che ciascuno studente ha stabilito con i propri compagni. Al contempo, in ciascuno dei 10 istituti coinvolti sono state rilevate proprietà globali riguardanti la qualità della didattica, degli spazi condivisi e le iniziative svolte inerenti il tema oggetto di indagine. Il disegno di ricerca è stato poi integrato conducendo una fase qualitativa di approfondimento che ha previsto l'utilizzo congiunto di tecniche non standardizzate (come focus group e taccuini per la registrazione delle reazioni personali ad alcuni video), che hanno, tra i diversi aspetti, consentito di recuperare il legame micro-macro nel rilevare l'impatto dei mass media nella formazione del pregiudizio omofobico. I dati raccolti sono stati analizzati predisponendo una matrice casi x variabili che ha consentito di integrare i differenti tipi di dati.

Questa ricerca ha rappresentato un concreto esempio di applicazione di una forma di campionamento multistadio con clusterizzazione all'ultimo stadio, da cui si evince come un

approccio multilivello possa consentire di analizzare i comportamenti/atteggiamenti individuali come l'esito di un intreccio di proprietà che si collocano su diversi livelli di analisi.

3.1.2.3 Strategie di integrazione e di analisi dei dati multilivello

Adottare un approccio multilivello alla survey potrebbe richiedere la progettazione di strategie di integrazione dei dati raccolti al livello individuale, laddove proprietà relazionali e/o contestuali risultino difficilmente rilevabili attraverso il questionario, in quanto l'intervistato potrebbe non avere una conoscenza approfondita delle caratteristiche dei collettivi cui appartiene (es. il numero di studenti o di insegnanti di una scuola) o non avere contezza delle proprietà relazionali (es. il grado di integrazione degli studenti stranieri).

Mauceri (2019, p. 60) ha proposto una tipologia di strategie miste nella *survey research* che tiene conto della combinazione di due criteri principali (tab. 3):

- *La funzione delle strategie qualitative nel disegno di ricerca*, distinguendo tra funzione costitutiva e strumentale. La differenza in questo caso è tra ricerche quantitative in cui le procedure qualitative sono usate con un ruolo di supporto per controllare/migliorare la qualità dei dati (strumentale) o per integrare la base empirica della *survey research* attraverso dati qualitativi (costitutiva). Nella funzione strumentale, strategie qualitative e quantitative svolgono funzioni diverse (quantitativa: costruzione della base empirica; qualitativa: supporto alla qualità del dato); nel ruolo costitutivo assumono la stessa funzione;
- *L'ordine temporale*, vale a dire l'ordine di successione delle fasi qualitative e quantitative, definito sequenziale o concorrente nella letteratura dei *mixed methods*. Il criterio dell'ordine temporale fa riferimento al fatto che può esserci una concatenazione tra le fasi, tale per cui le strategie (quantitative e qualitative) occorrono una dopo l'altra, secondo un ordine sequenziale, oppure le fasi di ricerca quantitative e qualitative avvengono approssimativamente nello stesso momento

(concorrente o parallela). Combinando questi due criteri di classificazione, otteniamo uno spazio di attributi con quattro tipi di strategie integrate nella *survey research*.

Tabella 3- Tipologia delle strategie miste nella *survey research*: ruolo delle strategie qualitative per ordine temporale (Mauceri, 2019, p.60)

	Costitutiva	Strumentale
Concorrente	<i>Survey contestuale</i>	<i>Triangolazione</i>
Sequenziale	<i>Survey in profondità</i>	<i>Costruzione qualitativa della qualità dei dati</i>

Per la rilevazione di proprietà attinenti a collettivi definiti, l'analisi contestuale proposta dalla Columbia school suggerisce due possibili percorsi da imboccare: desumere le proprietà analitiche dall'aggregazione di proprietà individuali; rilevare proprietà globali con strategie e strumenti esterni al questionario. Per quest'ultima opzione è possibile fare ricorso a tecniche non standard, come ad esempio optare per interviste in profondità che coinvolgano particolari stakeholder, oppure prevedere l'impiego di dati secondari. Per rilevare proprietà globali potrebbe, ad esempio, essere necessario progettare una scheda di analisi che raccolga informazioni su ciascuno dei collettivi campionati. Tornando indietro all'esperienza del *Bureau*, con la ricerca conosciuta come *The Academic Mind* (Lazarsfeld e Thielens, 1958), la classificazione dei college, in fase di campionamento e di analisi, fu effettuata sulla base di indicatori contestuali rilevati esternamente al questionario, con la consultazione di fonti secondarie e di tipo amministrativo. Seguendo questa pista di indagine, se i collettivi di riferimento sono le scuole, come si vedrà nei prossimi capitoli, il Rapporto di Autovalutazione (RAV) prodotto dalle scuole, come previsto dal DPR 80/2013, rappresenta oggi una preziosa fonte di dati da integrare al questionario.

Per la rilevazione di proprietà relazionali un prezioso riferimento è, come è stato anticipato, la sociometria proposta per la prima volta da Moreno (1934). La sociometria consente di

rilevare i processi di scelta, in termini positivi e negativi, quando si sviluppano all'interno di un gruppo sociale (Mattioli, 2007), quindi di individuare i membri di un gruppo con cui ciascun individuo stabilisce le relazioni più forti e le più deboli. Lo strumento utilizzato è conosciuto come test sociometrico e, seppur con varianti semantiche e di contenuto, si fonda su un numero contenuto di domande speculari e contrapposte, come ad esempio chiedere a ciascun intervistato con quale membro del gruppo va più d'accordo e con quale va meno d'accordo. Un'altra strategia, che rientra tra le tecniche non standard, cui fare ricorso per la rilevazione di proprietà relazionali esternamente al questionario è l'osservazione sul campo delle dinamiche relazionali, utilizzando strumenti più o meno strutturati. Nel caso in cui l'osservazione avvenga in classe, in letteratura si rintracciano strumenti di osservazione poco strutturati come le note sul campo, il profilo di lezione, la cronaca diretta, il diario di bordo, schede su episodi specifici e strumenti più strutturati come mappe, griglie e schede di osservazione, liste da contrassegnare (check-list), video e audio-registrazioni con trascrizione (Pozzo, 2007).

Particolare attenzione merita, infine, la fase di costruzione della matrice e di analisi dei dati. Nell'AMIS è importante che i dati relativi alle variabili contestuali e relazionali siano organizzati nella stessa matrice in cui sono stati riportati i dati rilevati mediante questionario. Nella matrice casi x variabili, saranno riportati per ciascun caso (riga) tutte le risposte al questionario e i dati contestuali e sociometrici desunti da altre fonti (colonne).

Nella ricerca già citata sul pregiudizio omofobico nelle scuole, l'integrazione tra tecniche standardizzate e non standardizzate è avvenuta seguendo un ordine sequenziale, ossia alternando l'utilizzo di tecniche standardizzate e non standardizzate. L'organizzazione del materiale empirico è stata effettuata in un'unica matrice casi x variabili, raccordando la matrice standard con le informazioni raccolte utilizzando strumenti standardizzati e non

standardizzati, grazie all'ausilio di nick-names in fase di raccolta (Mauceri, 2019, p. 150). Con riferimento all'analisi dei dati raccolti, i modelli di regressione gerarchica bene si sposano con l'approccio multilivello alla survey, al fine di coniugare il livello micro e macro di analisi. Si tratta di un modello che consiste in due insiemi di equazioni di regressione, uno per il livello individuale e uno per il livello contestuale. Nel secondo, i coefficienti calcolati a livello micro, sono considerati variabili dipendenti (Ringdal, 1992; Hox, 2010; Hox e Roberts, eds., 2011 in Mauceri, 2019).

Come ha argomentato Mauceri (2019), un limite di questa procedura, per quanto bene si adatti all'AMIS, consiste nel convogliare l'attenzione principalmente sulla fase di analisi dei dati, il che fa sì che i dati relativi ai diversi livelli siano recuperati nell'ambito di strutture di dati preesistenti (come dati secondari, dati amministrativi), quando sarebbe più opportuno che fossero prodotti principalmente in funzione del fabbisogno informativo definito durante la fase di concettualizzazione del problema. Pertanto, il ricorso ad analisi meno sofisticate come l'analisi bivariata e trivariata, possono comunque consentire di giungere a risultati interessanti.

1.2.4 Approfondire i risultati inattesi: il contributo della *survey* in profondità

A conclusione di una *survey research* potrebbe emergere l'esigenza di approfondire alcuni risultati perché inattesi o difficilmente interpretabili, esigenza a cui non sempre si riesce a far fronte con l'utilizzo di procedure standardizzate come il questionario.

A tal proposito, la *survey* in profondità (Mauceri, 2019) rappresenta una strategia di integrazione che si presenta particolarmente utile nei casi in cui:

- il questionario non è in grado di accedere a proprietà particolarmente rilevanti all'interno del disegno di ricerca;
- ci si imbatte in risultati inattesi, che si allontanano dalle ipotesi di ricerca;

- si vogliono ricostruire, con la conduzione studi di caso, esempi di buone pratiche o analizzare in profondità contesti particolarmente rilevanti per l'indagine.

Per quanto riguarda il primo aspetto, in presenza di domande cognitive che prevedono un elevato livello di complessità, l'integrazione delle tecniche può rivelarsi particolarmente feconda (Heyvaert, Maes e Onghena 2013). In particolare, il ricorso a tecniche non standardizzate può essere utile a supplire i punti ciechi di un questionario, a rilevare quelle proprietà difficilmente rilevabili con uno strumento standardizzato. Inoltre, il ricorso alla survey in profondità può essere utile per approfondire casi specifici, casi di particolare interesse per l'indagine, da analizzare in profondità per rispondere a specifici interrogativi di ricerca complementari a quelli stabiliti al momento della formulazione del problema di indagine.

L'integrazione delle tecniche per accedere a proprietà particolarmente rilevanti si è rivelata particolarmente feconda in una recente ricerca curata da Mauceri e Di Censi (2020), che ha coinvolto giovani studenti romani delle scuole secondarie di secondo grado, incentrata sulle forme di dipendenza da tecnologie digitali (Internet, social network, videogames e piattaforme streaming).

La ricerca qualitativa, condotta in sequenza rispetto alla survey, ha assunto un ruolo integrativo essenziale per indagare i processi di decodifica dei messaggi che possono essere veicolati attraverso una campagna di sensibilizzazione prodotta valorizzando i risultati quantitativi. In questo senso, i mixed methods possono costituire una fase di raccordo tra fasi di ricerca e di intervento. In particolare, l'indagine [...] ha previsto la somministrazione di un articolato questionario strutturato agli studenti di un campione (è stata utilizzata una procedura di campionamento multistadio con estrazione a grappolo nell'ultimo stadio) di 16 scuole superiori di secondo grado di Roma. A questa fase ha fatto seguito una fase di intervento, corredata da un'indagine supplementare di tipo qualitativo. In quattro degli istituti scolastici campionati (quelli che evidenziavano i livelli medi più alti di rischio di dipendenza sull'indice finale), si è proceduto con una fase suppletiva di ricerca-intervento (della durata di due ore in ciascuna classe scolastica), attraverso l'impiego di un modulo online finalizzato a rilevare le

reazioni in forma aperta ad alcuni stimoli audio-visivi e l'impatto agito dalle linee guida di intervento implementate a partire dai risultati della ricerca quantitativa. Ritornare in questi istituti è stata anche occasione per avviare dei *focus group* all'interno delle classi scolastiche incentrati sul fenomeno delle dipendenze da tecnologie digitali che coinvolgessero in particolar modo gli studenti più predisposti ad un uso smodato di uno o più dei canali indagati per indagare in profondità i meccanismi generativi delle forme di dipendenza (Mauceri, 2019, pp-65-66).

Il secondo punto dell'elenco sopra citato fa riferimento al contributo della survey in profondità nel caso in cui si vogliono esplorare risultati inattesi, vale a dire risultati devianti, che si presentano in contraddizione con le ipotesi iniziali. In questo caso, la survey in profondità è finalizzata a valorizzare, mediante il ricorso a tecniche non standard, i risultati inattesi, che dinanzi ad ipotesi non corroborate potrebbero rischiare di essere accantonati dal ricercatore. Considerare i risultati devianti rispetto alle attese è particolarmente importante per gli studi quasi sperimentali (Campbell e Stanley 1966; tr. it. 2004) che valutino l'efficacia di programmi di intervento. In caso di effetti diversi da quelli attesi potrebbe rivelarsi particolarmente importante approfondire qualitativamente le motivazioni della non convergenza, optando ad esempio per interviste focalizzate o focus group.

Una volta conclusa un'indagine, la survey in profondità può rivelarsi una strategia particolarmente preziosa anche per approfondire buone pratiche o approfondire casi di studio particolarmente stimolanti, ricorrendo all'impiego in sequenza della ricerca etnografica. Perché si possa procedere con un approfondimento di questo tipo è necessario che il disegno di ricerca sia stato impostato prevedendo un campionamento multistadio che selezioni negli stadi precedenti i collettivi/contesti delimitati e nello stadio finale gli individui.

Il valore aggiunto della survey in profondità lo si può rintracciare nella possibilità di arricchire la base empirica con uno sguardo più consapevole ed una conoscenza più solida del fenomeno oggetto di indagine che il ricercatore ha iniziato ad analizzare mettendo in

campo strategie standardizzate di rilevazione, per poi approfondirlo con il ricorso a tecniche non standard. Come ha osservato Mauceri (ivi, p.68)

Nella survey in profondità il rapporto normalmente istituito tra survey e strategie qualitative si rovescia. Generalmente le strategie qualitative, attraverso lo studio pilota precedono l'indagine vera e propria e i risultati qualitativi diventano parte della conoscenza di sfondo. Quando la fase qualitativa segue quella quantitativa per approfondire alcuni risultati il rapporto si inverte: la sezione qualitativa parte dagli interrogativi di ricerca suggeriti dalla prima per andare oltre. In questo approccio, quindi la ricerca qualitativa costituisce una ricerca nella ricerca, dando modo di approfondire quei risultati la cui interpretazione, altrimenti, sarebbe stata possibile solo introducendo ipotesi *ad hoc* o consentendo di approfondire processualità, pratiche e meccanismi generativi, secondo modalità che sarebbero precluse dall'impiego delle tecniche standardizzate.

3.2 Il disegno della ricerca

3.2.1 Obiettivi, domande di ricerca e approccio metodologico

Questo lavoro di ricerca è stato svolto con due principali obiettivi conoscitivi: indagare i risultati dei bambini delle scuole italiane dell'infanzia in funzione delle esperienze e delle opinioni che gli insegnanti hanno in merito alle relazioni con le famiglie; esplorare le azioni messe in campo dalle scuole per coinvolgere le famiglie.

In particolare, tenendo conto del fatto che diversi studi hanno confermato una relazione positiva, seppur di lieve e moderata entità, tra la partecipazione scolastica delle famiglie e il successo scolastico degli studenti, questo studio muoverà dalla seguente ipotesi:

se la relazione tra genitori e insegnanti è positiva, allora gli esiti dei bambini sono migliori.

Nello specifico, questo studio è finalizzato a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1. La relazione tra genitori e insegnanti genera effetti significativi sugli esiti dei bambini? In particolare, la percezione che gli insegnanti hanno circa i rapporti con le famiglie ha un effetto positivo sui risultati dei bambini nello sviluppo e nell'apprendimento?*
- 2. Se la relazione scuola-famiglia ha effetti sugli esiti dei bambini che peso hanno le percezioni degli insegnanti a livello individuale, relazionale e contestuale?*
- 3. Se la relazione scuola-famiglia ha effetti sugli esiti dei bambini, quali azioni possono essere implementate per favorire il coinvolgimento delle famiglie?*

Per rispondere alle prime due domande di ricerca sono state condotte analisi secondarie su dati raccolti dall'INVALSI utilizzando strumenti di raccolta predisposti dall'Istituto, nell'ambito della Sperimentazione RAV Infanzia⁶.

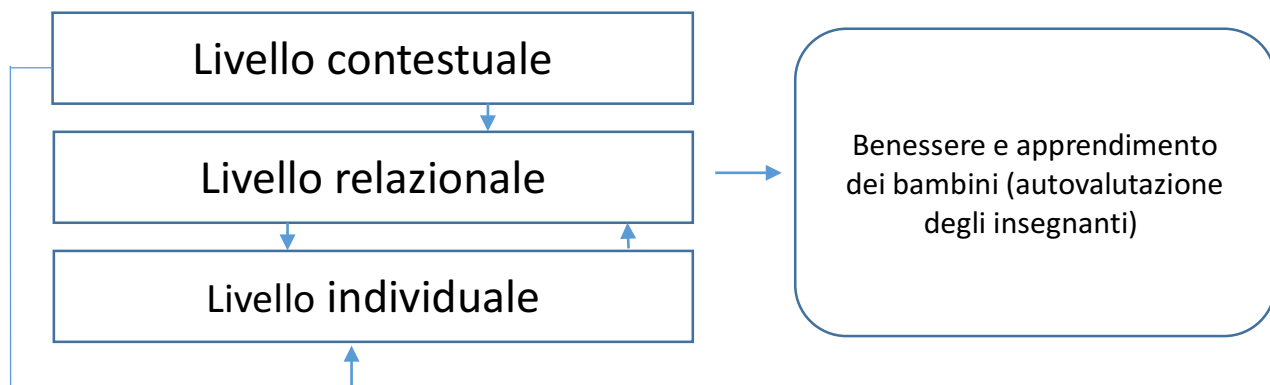
⁶ Si tratta di dati che derivano da una sperimentazione INVALSI e che non sono attualmente a sistema per le scuole dell'infanzia.

Per esplorare le azioni messe in campo dalle scuole per coinvolgere le famiglie è stato effettuato un approfondimento qualitativo, come si parlerà più nel dettaglio a seguire.

Come illustrato nel precedente paragrafo, è stato adottato un approccio multilivello e integrato alla survey (AMIS), che nell'analisi di un fenomeno consente di tener conto di più livelli di analisi, considerando proprietà di natura individuale, relazionale, contestuale (Mauceri, 2012).

Per l'analisi degli esiti nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini sono state utilizzate variabili che rilevano il punto di vista degli insegnanti a livello individuale con riferimento alle relazioni con le famiglie e sono state effettuate delle operazioni per desumere proprietà analitiche dall'aggregazione di proprietà assolute (fig. 6)

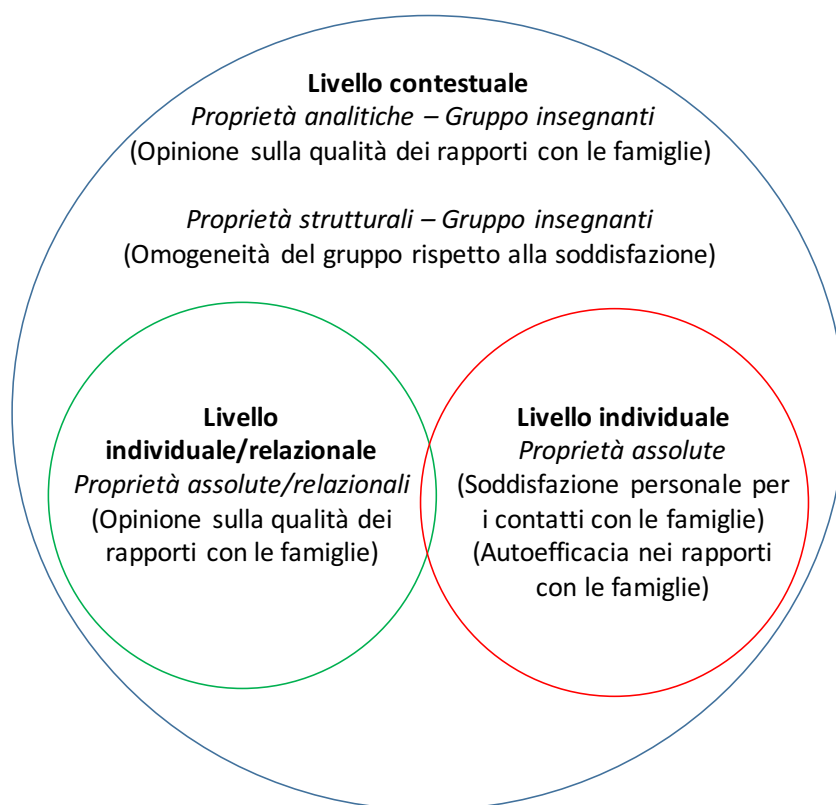
Figura 5–Modello multilivello per l'analisi del benessere e apprendimento dei bambini



Nello specifico, al livello individuale è stata presa in esame la soddisfazione dell'insegnante in merito ai rapporti con le famiglie e l'autoefficacia percepita nel costruire buoni rapporti con le famiglie. Non essendo coinvolte nell'indagine anche le famiglie, le proprietà

relazionali sono state esaminate solo attraverso il giudizio fornito dall'insegnante in merito ai rapporti in essere con le famiglie. A tal proposito, ad un livello individuale, prossimo al relazionale, è stata considerata l'opinione degli insegnanti in merito ai rapporti in essere con le famiglie. Al livello contestuale, per indagare proprietà analitiche, sono state costruite apposite variabili che rilevano l'opinione al livello di gruppo insegnanti circa i rapporti con le famiglie e, con riferimento a proprietà strutturali, è stata considerata l'omogeneità del gruppo rispetto alle opinioni relative ai rapporti con i genitori (fig. 7). Come si vedrà nel paragrafo 4.2.3, i modelli di regressione lineare multipla sono stati implementati includendo anche una serie di variabili di controllo, che rilevano proprietà assolute (titolo di studio, età, soddisfazione per il lavoro svolto, necessità di formazione) e proprietà globali (pratiche didattiche adottate dalla scuola).

Figura 6 –Le proprietà del modello – variabili oggetto di studio



Come anticipato, l'approccio metodologico adottato nel presente studio è multilivello e integrato alla survey. Riprendendo la tipologia di strategie miste nella *survey research* proposta da Mauceri, il disegno di questa ricerca prevede che strumenti qualitativi siano usati per integrare la base empirica della survey, utilizzando la strategia della *survey in profondità*. In questo lavoro la funzione della strategia qualitativa è *costitutiva della base empirica con un ordine sequenziale*, al fine di arricchire la base empirica con una esplorazione in profondità delle esperienze delle scuole. Nello specifico, come si approfondirà a seguire, a partire dall'analisi dei risultati della survey è stato selezionato un numero ristretto di scuole che hanno fatto registrare i risultati migliori nei rapporti con le famiglie. I testi prodotti dalle scuole selezionate contenuti nel RAV Infanzia sono stati poi sottoposti ad analisi del contenuto per estrapolare esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie.

3.2.2 Gli strumenti di raccolta e analisi dei dati

3.2.2.1 Il format del RAV Infanzia

Nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) (D.p.R 80/2013), le scuole italiane sono state chiamate ad autovalutarsi attraverso l'elaborazione di un Rapporto di autovalutazione (RAV), uno strumento che supporta le scuole nella riflessione sulle pratiche da adottare nell'ottica del miglioramento. Anche le scuole dell'infanzia sono state coinvolte tra il 2018 e il 2020 in un processo di autovalutazione attraverso la sperimentazione del RAV Infanzia promosso da INVALSI e MIUR.

La sperimentazione è stata articolata in quattro fasi (Freddano & Stringher 2021): 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)⁷.

I dati raccolti con la somministrazione dei questionari Scuola e Docente sono stati utilizzati per la costruzione degli indicatori che sono andati a popolare il RAV Infanzia, in base a quanto previsto nel format.

Le funzioni del RAV Infanzia, analogamente a quelle già previste per il RAV delle scuole del primo e del secondo ciclo, sono le seguenti:

- **Descrittiva** (Descrizione del contesto e delle risorse);
- **Valutativa** (Valutazione degli esiti e dei processi);
- **Metodologico-riflessiva** (Descrizione e valutazione del percorso di autovalutazione);
- **Proattiva** (individuazione delle priorità e degli obiettivi di processo).

Alle funzioni del RAV Infanzia corrispondono diverse sezioni, così articolate: dimensione del Contesto, dimensione degli Esiti, dimensione dei Processi (articolati in Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative), Autovalutazione, e Priorità.

Ciascuna dimensione si articola in aree e/o sub-aree di valutazione e per ciascuna sono stati individuati indicatori e descrittori (tab. 4). Gli indicatori e i descrittori RAV Infanzia sono stati costruiti per fornire informazioni sulla qualità della scuola dell'infanzia. Oggetto di attenzione del presente studio è l'ultima area del RAV Infanzia denominata Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie, con particolare attenzione alla sub-area denominata "Coinvolgimento delle famiglie".

⁷ Per approfondire consultare:

https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf

Tabella 4 –Format del RAV Infanzia

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

Fonte: INVALSI (2020), Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI.

Per ciascuna sub-area del RAV Infanzia sono state previste una serie di domande guida che rappresentano uno stimolo per riflettere sui risultati raggiunti. Partendo dalla lettura dei dati, è stato chiesto ai Nuclei interni di valutazione (NIV) delle scuole di riflettere su quanto realizzato individuando i punti di forza e i punti di debolezza. Successivamente, attraverso le rubriche di valutazione, ciascun NIV ha potuto esprimere un giudizio complessivo su ciascuna area, fatta eccezione dell'area del Contesto.

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).

Il RAV Infanzia è popolato da 10 rubriche di valutazione, così come presentate nella Guida all'Autovalutazione (INVALSI, 2016a), caratterizzate da: il criterio di qualità, una scala di 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.

Nello specifico, come si legge nel Rapporto RAV Infanzia (2020, pp. 97-98):

- **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.

Dopo il processo di autovalutazione le scuole, prendendo consapevolezza della propria situazione, si focalizzano sulle aree che ritengono prioritarie per attuare il miglioramento mediante la scelta di priorità e obiettivi su cui concentrarsi.

L'intera struttura del RAV è, dunque, stata pensata per guidare le scuole attraverso un percorso che inizia con l'analisi degli indicatori, passa per la riflessione sui punti di forza e di debolezza sollecitati dalle domande guida, e si conclude con la scelta di un livello di qualità sulla rubrica e la formulazione di una motivazione del giudizio (Favazzi & Freddano, 2018).

Per le finalità di questo studio è stata posta attenzione principalmente ai testi prodotti dalle scuole per la descrizione dei propri punti di forza nel rapporto con le famiglie. Una descrizione più dettagliata degli strumenti di valutazione presenti nella sub-area del RAV 3.7.1, denominata Coinvolgimento delle famiglie, è presentata nel paragrafo 5.1.1.

3.2.2.2 Il Questionario Scuola Infanzia

Il Questionario Scuola Infanzia, d'ora in avanti Q Scuola, è rivolto, per le scuole statali (Istituti comprensivi, Scuole regionali e circoli Didattici statali), al Dirigente scolastico; per le scuole non statali (paritarie e comunali) al Coordinatore delle attività educative e didattiche. Come si legge nel format del Q Scuola, si tratta di uno strumento che nasce con l'obiettivo di rilevare dati da utilizzare per elaborare la maggior parte degli indicatori del RAV Infanzia. Il Q scuola è stato costruito al fine di raccogliere dati riguardanti la scuola e i servizi offerti. (tab. 5).

Ai fini delle analisi implementate nel presente lavoro, che tengono conto del punto di vista degli insegnanti (e non del Dirigente scolastico e/o Coordinatore delle attività didattiche), il Q Scuola non ha avuto un ruolo significativo nella costruzione della base empirica. Nello specifico, dai dati raccolti attraverso la somministrazione del Q Scuola, sono state indagate soltanto proprietà contestuali relative all'Istituzione scolastica, come il tipo di istituzione scolastica, l'area geografica di riferimento, il numero di docenti in servizio.

Tabella 5 – 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

Fonte: INVALSI (2020), Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI.

3.2.2.3 Il Questionario Docente Infanzia

Il Questionario Docente Infanzia, d'ora in avanti Q Docente, è stato rivolto a tutti i docenti delle scuole dell'infanzia statali, paritarie e comunali 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 (INVALSI, 2020, p. 31). Anche la struttura del Q Docente riflette il format del RAV Infanzia (tab. 6) e risulta popolato da domande nella quasi totalità a risposta chiusa.

Il Q Docente è stato messo a punto con la finalità di supportare la scuola dell'infanzia nel

processo di autovalutazione, raccogliendo il punto di vista dei docenti sul funzionamento della scuola di appartenenza e sulle pratiche educative e didattiche adottate. Al contempo, è stato pensato al fine di stimolare un dibattito interno alle scuole dell'infanzia in merito alle condizioni strutturali e di processo che favoriscono il benessere, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Il Q Docente è popolato da 44 domande, prevalentemente a risposta chiusa, finalizzate ad interpellare il docente su diversi aspetti, da informazioni anagrafiche, al bagaglio formativo, dal ruolo svolto nella scuola, ad opinioni e atteggiamenti. Nello specifico, il Q Docente è articolato nelle seguenti sezioni:

- Informazioni anagrafiche
- Formazione iniziale dei docenti
- Formazione in servizio per lo sviluppo professionale degli insegnanti
- Motivazione all'insegnamento ed aspirazione di carriera futura
- Pratiche volte a implementare le Indicazioni Nazionali nella scuola
- Fattori per il benessere e lo sviluppo dei bambini
- Clima scolastico e Soddisfazione professionale
- Autoefficacia percepita
- Relazione con le famiglie
- Organizzazione delle routine
- Inclusione, benessere e differenziazione
- Continuità
- Strumenti di valutazione formativa

Tra le dimensioni indagate dal Q Docente, acquistano rilevanza ai fini di questo studio, quelle finalizzate a indagare gli esiti dei bambini, i rapporti dei docenti con le famiglie, il

clima scolastico e l'autoefficacia dei docenti. Il Q Docente rappresenta, quindi, il principale riferimento a partire dal quale è stata costruita la base empirica del presente studio.

Tabella 6 –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 educative e didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione	11
	Continuità	2
	Ambiente di apprendimento	6
	Inclusione, benessere e differenziazione	1
Processi 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

Fonte: INVALSI (2020), Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI.

In particolare, per l'analisi dei risultati dei bambini è stata presa in considerazione l'area Curricolo, progettazione e valutazione, con riferimento alla sezione Strumenti di valutazione formativa. Ancora più nello specifico, è stata sottoposta ad analisi la domanda 41 del Q docente (per approfondire cfr. par. 4.1.2.1) di cui si propone un estratto (fig. 8)⁸. Si tratta di una batteria di 28 *item* in scala ordinale, utilizzata per invitare gli insegnanti ad esprimere un giudizio in merito alle competenze sviluppate dai bambini del gruppo sezione. Il

⁸ Trattandosi di una sperimentazione gli strumenti di raccolta dati non sono pubblici, pertanto non è stato possibile allegarli per intero.

riferimento teorico per l'individuazione delle competenze sviluppate dai bambini è dato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione⁹, in cui sono indicati i traguardi per lo sviluppo delle competenze per ciascun campo di esperienza (per approfondire cfr. par.2.2).

Figura 7 –Estratto della domanda 41 del Q Docente

d41. Pensi al gruppo di bambini della sua sezione. Quanti hanno sviluppato le seguenti competenze ?

Può rispondere anche se i bambini che Lei segue hanno 3 anni: quasi nessun bambino mostrerà sempre o quasi sempre alcuni comportamenti descritti, ma questo non deve destare preoccupazione perché i bambini, con il suo aiuto, faranno progressi durante la scuola dell'infanzia.

Bambini che mostrano sempre o quasi sempre i seguenti comportamenti	Nessuno o quasi nessuno	Meno della metà della sezione	Più della metà della sezione	Tutti o quasi tutti
Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono consapevoli di desideri e paure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avvertono gli stati d'animo propri e altrui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno un positivo rapporto con la propria corporeità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando occorre sanno chiedere aiuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interagiscono con le cose, con l'ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interagiscono con le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condividono esperienze e giochi con gli altri bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizzano materiali e risorse comuni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affrontano gradualmente i conflitti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno iniziato a riconoscere le regole di comportamento a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Format del Questionario Docente Infanzia

Per indagare i rapporti con le famiglie sono stati presi in esame *item* afferenti a diverse

⁹

domande del Q Docente. Nello specifico, è stata posta attenzione alla percezione degli insegnanti in merito alla qualità dei rapporti instaurati con le famiglie, aspetti che secondo il modello di Joyce Epstein possono essere ricondotti alla dimensione del *Communicating*. Una delle domande considerate è la d.31 del questionario, che afferisce alla sezione “Relazione con le famiglie”, proposta per chiedere ai docenti di esprimere il grado di accordo (Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla) in merito ad una serie di affermazioni relative ai rapporti con le famiglie. Come si approfondirà nel par. 4.1.2.2, gli *item* oggetto di analisi sono i seguenti: “Riesco ad avere rapporti basati sulla fiducia” e “Riesco ad avere rapporti basati sulla collaborazione” (fig. 9). Sono stati considerati gli *item* appena citati perché consentono di avere un riscontro empirico della qualità dei rapporti in essere (e non dei rapporti desiderati), così da consentire di indagare gli effetti che scaturiscono dalle relazioni effettivamente instaurate con le famiglie.

Figura 8 –Estratto della domanda 31 del Q Docente

d31. Pensando alla relazione che ha con le famiglie dei bambini, qual è il suo punto di vista?
 Indichi il suo grado di accordo per ciascuna riga.

Nella relazione con le famiglie:	Grado di accordo			
	Molto	Abbastanz a	Poco	Per niente
Riesco ad avere rapporti basati sulla fiducia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riesco ad avere rapporti basati sulla collaborazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altri aspetti indagati sono la soddisfazione del docente in merito al contatto con le famiglie e l’autoefficacia nel costruire rapporti di fiducia e collaborazione con le famiglie. A partire dalla domanda 28 del Q Docente, con la quale si indaga il livello di soddisfazione del docente relativamente a diversi aspetti della sua professione, è stato considerato l’*item* denominato

“Contatto con le famiglie”. Inoltre, è stata oggetto di attenzione anche la domanda 30 del Questionario con la quale è stato chiesto agli insegnanti di esprimere il proprio grado di accordo rispetto ad una serie di affermazioni concernenti l’autoefficacia del docente. Nello specifico sono stati analizzati i seguenti *item*: “Sono capace di ottenere la fiducia e la stima delle famiglie dei bambini” e “Riesco a far sentire i genitori a loro agio a scuola”.

Infine, è stata posta attenzione a diverse domande del questionario relative alle informazioni anagrafiche dei docenti, alla loro formazione, alla soddisfazione rispetto al lavoro come docente e ai metodi didattici utilizzati in classe.

4 Genitori e insegnanti per una alleanza educativa: la ricerca empirica

4.1 La presentazione dello studio

4.1.1 La sperimentazione RAV Infanzia

Come indicato nel Rapporto RAV Infanzia (INVALSI, 2020), INVALSI e MIUR hanno coinvolto nella sperimentazione scuole selezionate a seguito di estrazione campionaria e scuole che si sono autocandidate a partecipare. L'estrazione campionaria 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. L'anagrafe è stata creata a partire dall'unione di più basi di dati provenienti da diverse fonti: MIUR e Uffici Scolastici Regionali. Sono state coinvolte scuole statali, comunali e paritarie e sono state escluse scuole con una gestione privata non paritaria.

Lo schema di campionamento per la sperimentazione RAV infanzia è stratificato in base al tipo di gestione scolastica (statale, comunale o paritaria) e la macro-area geografica (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud e Isole)¹⁰ e prevedeva la selezione di 500 scuole.

Alla sperimentazione hanno infine aderito 464 scuole campionate e 1.364 scuole che hanno volontariamente richiesto di aderire.

Tra le scuole che hanno aderito alla sperimentazione, il Questionario Scuola è stato compilato da 1.497 Dirigenti scolastici e Coordinatori di scuole paritarie su 1.828 (82%). Il Questionario Docente è stato compilato tra maggio e giugno 2019 da 18.265 docenti, pari al 61% circa dei docenti che lavorano nelle scuole dell'infanzia coinvolte.

¹⁰ Per approfondimenti consultare INVALSI (2020), Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI.

4.1.2 Strumenti e procedure di analisi

In questo studio, per indagare la relazione scuola-famiglia nelle scuole italiane dell'infanzia, sono state analizzate le opinioni espresse dagli insegnanti che hanno compilato il Q Docente. Anche se il singolo insegnante costituisce l'unità di analisi della base empirica, gli effetti della relazione genitori-insegnanti sugli esiti dei bambini sono stati esaminati tenendo conto di proprietà non soltanto di natura individuale ma anche contestuale.

Come si vedrà più nel dettaglio a seguire, per rispondere alle domande di ricerca (vedi par 3.2) sono state condotte dapprima analisi descrittive delle variabili oggetto di studio e, per la verifica delle ipotesi, sono stati messi a punto diversi modelli di regressione multipla.

In particolare, per l'analisi degli esiti dei bambini è stata presa in esame una batteria di *item* in scala ordinale con cui gli insegnanti hanno avuto modo di fornire il loro giudizio in merito agli esiti dei bambini della propria sezione su diversi aspetti concernenti il loro sviluppo.

Per avere una misura sintetica degli esiti dei bambini si è fatto ricorso a procedure di analisi fattoriale e di affidabilità, i cui risultati hanno rappresentato la base di partenza per la costruzione di nuove variabili di misura degli esiti dei bambini, e che sono state in seguito utilizzate nei modelli come variabili dipendenti.

Per indagare i rapporti con le famiglie, al livello individuale e contestuale, sono state prese in esame diverse domande presenti nel Q Docente e sono state costruite apposite variabili utilizzate nei modelli come variabili indipendenti. Per indagare proprietà contestuali sono stati costruiti appositi indici di cui si parlerà più nel dettaglio nelle prossime pagine.

4.1.2.1 La costruzione delle variabili per la misura degli esiti

Per l'analisi degli esiti dei bambini è stata presa in esame la domanda 41 del Q Docente che è articolata in 28 *item* in scala ordinale. Al docente si chiede di pensare al gruppo di bambini

della sezione seguita al momento della compilazione del questionario e di indicare quanti hanno sviluppato determinate competenze. La scala è articolata in 4 livelli che vanno da “Nessuno o quasi nessuno”, “Meno della metà della sezione”, “Più della metà della sezione”, a “Tutti o quasi tutti”. Gli *item* sono stati formulati a partire da traguardi riportati nelle Indicazioni nazionali in cui ai cinque campi di esperienza individuati sono associate le competenze di base che ci si attende che ogni bambino abbia sviluppato al termine del percorso triennale della scuola dell’infanzia (par. 2.2).

Gli *item* della domanda 41 sono stati sottoposti ad una serie di analisi al fine di ottenere una misura sintetica degli esiti. Inizialmente tutti gli *item* sono stati sottoposti ad analisi della curtosi e della asimmetria della distribuzione¹¹, che ha portato alla scelta di escludere dalle successive analisi gli *item* n° 8, 9 e 11 perché riportavano valori di asimmetria >2 e di curtosi prossimi a 5. Tutti gli *item* tranne i tre indicati sono stati poi sottoposti ad analisi della correlazione¹² che ha messo in luce una relazione significativa di segno positivo tra quasi tutti gli *item*, con valori anche superiori a 0.6 per alcuni gruppi di *item*. A questo punto, gli *item* sono stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa impostando come metodo di estrazione la fattorizzazione dell'asse principale (AFE), scelta dettata dal fatto che gli *item* si presentano correlati, e il metodo di rotazione Promax con normalizzazione Kaiser. L’analisi fattoriale esplorativa ha consentito l’individuazione di tre fattori che spiegano il 58,5% della varianza totale (tab. 7). In particolare, il primo fattore (che da solo spiega il 46,5% della varianza totale) presenta elevate saturazioni ($> .60$) in corrispondenza di quattro *item* che richiamano competenze nell’apprendimento, nell’espressione della lingua italiana e abilità logiche. Gli *item* che presentano saturazioni elevate sul secondo fattore (per una

¹¹ Per approfondire consultare tabelle in Appendice

¹² Per approfondire consultare tabelle in Appendice

varianza spiegata del 6,3%) si riferiscono invece allo sviluppo di competenze emotive e legate alla consapevolezza del sè. Il terzo fattore riporta saturazioni elevate su 3 *item* (per una varianza spiegata del 5,6%) che non presentano una affinità semantica, motivo per cui si è scelto di non tenerlo in considerazione come misura sintetica degli esiti.

Tabella 7 –Matrice di modello

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3
a) Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni	0,153	0,703	-0,107
b) Sono consapevoli di desideri e paure	0,051	0,758	-0,05
c) Avvertono gli stati d'animo propri e altrui	-0,057	0,769	0,072
d) Hanno un positivo rapporto con la propria corporeità	0,325	0,565	-0,15
e) Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé	0,18	0,582	0,041
f) Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti	-0,076	0,603	0,29
g) Quando occorre sanno chiedere aiuto	0,505	0,403	-0,242
h) Condividono esperienze e giochi con gli altri bambini	0,56	0,225	-0,11
i) Affrontano gradualmente i conflitti	0,186	0,433	0,177
j) Hanno iniziato a riconoscere le regole di comportamento a scuola	0,52	0,225	-0,056
k) Hanno sviluppato l'attitudine a porre domande su questioni etiche e morali	-0,19	0,353	0,642
l) Colgono i diversi punti di vista degli altri	-0,149	0,378	0,641
m) Sanno raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute	0,441	0,039	0,353
n) Comunicano e si esprimono in molti modi diversi (con parole, disegni, gesti e movimento)	0,711	0,028	0,01
o) Utilizzano adeguatamente la lingua italiana	0,605	-0,012	0,152
p) Dimostrano prime abilità di tipo logico (es.: raggruppano oggetti per una qualità, riconoscono le differenze tra oggetti, ecc.)	0,65	-0,052	0,21
q) Conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo	0,72	-0,041	0,06
r) Sanno distinguere la mano destra e la sinistra	0,008	-0,015	0,741
s) Iniziano a conoscere lettere e simboli grafici	0,11	-0,136	0,798
t) Utilizzano cellulare, tablet o computer	0,028	-0,113	0,505
u) Rilevano le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni	0,301	-0,04	0,581
v) Si esprimono in modo personale, con creatività e partecipazione	0,391	0,023	0,431
w) Sono accoglienti e rispettano culture, lingue, esperienze diverse dalla loro	0,497	0,023	0,195

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser.

Convergenza per la rotazione eseguita in 9 iterazioni.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Nello specifico, il primo fattore, denominato Apprendimento, riporta saturazioni $>.06$ sui seguenti *item*:

- Comunicano e si esprimono in molti modi diversi (con parole, disegni, gesti e movimento)
- Utilizzano adeguatamente la lingua italiana
- Dimostrano prime abilità di tipo logico (es.: raggruppano oggetti per una qualità, riconoscono le differenze tra oggetti, ecc.)
- Conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo

Il secondo fattore, denominato Sviluppo, riporta saturazioni $>.06 <.08$ sui seguenti *item*:

- Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni
- Sono consapevoli di desideri e paure
- Avvertono gli stati d'animo propri e altrui
- Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé
- Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti

Al fine di testare la coerenza interna tra i fattori individuati dall'analisi fattoriale, è stato esaminato il valore *alpha di Cronbach* per gli *item* relativi ai due fattori che presentano buoni valori di affidabilità¹³.

A partire dai punteggi fattoriali standardizzati, si è proceduto, utilizzando il metodo Regressione del Software SPSS, alla costruzione di due nuove variabili che riportano il punteggio di ciascun soggetto su ciascuno dei primi due fattori. Le due nuove variabili sono state denominate *Indice di Apprendimento* e *Indice di Sviluppo* (fig.) e, come si vedrà, sono state utilizzate come variabili dipendenti nei modelli di regressione multipla.

4.1.2.2 *La costruzione delle variabili per indagare i rapporti con le famiglie*

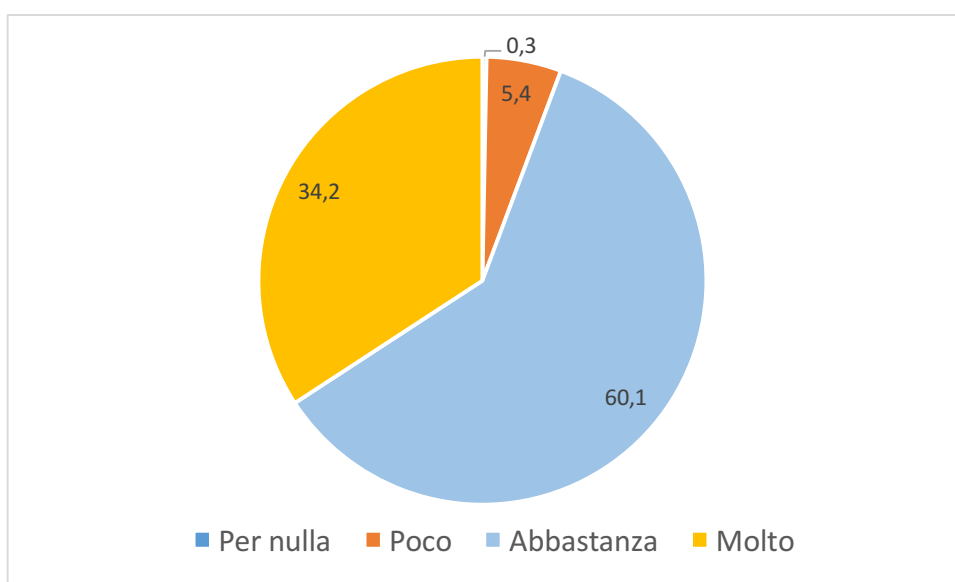
Per l'analisi dei rapporti con le famiglie sono state prese in esame diverse domande finalizzate ad indagare il coinvolgimento scolastico delle famiglie, a partire dalle quali sono state costruite nuove variabili che sono state impiegate come variabili esplicative nei modelli di regressione multipla.

Come anticipato, uno degli aspetti considerati al livello individuale è la soddisfazione

¹³ Fattore 1 (*Apprendimento*): α di Cronbach = 0.84; Fattore 2 (*Sviluppo*): α di Cronbach = 0.87.

dell'insegnante in merito ai rapporti con le famiglie e, in particolare, la variabile denominata "Sodd_famiglie". Nello specifico, con la domanda 28 del Q Docente è stato chiesto agli insegnanti di indicare il livello di soddisfazione in scala a 4 (Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla) su diversi aspetti della professione, uno di questi riguarda i contatti con le famiglie. Analizzando la distribuzione di frequenza delle risposte, si osserva che il 60% degli insegnanti si reputa abbastanza soddisfatto del contatto con le famiglie, il 34% si reputa molto soddisfatto, con una percentuale molto più contenuta gli insegnanti si reputano poco soddisfatti (5,4%) e quasi nessuno risponde di essere per nulla soddisfatto (fig. 9)

Figura 9 –Livello di soddisfazione circa il contatto con le famiglie (var.%)



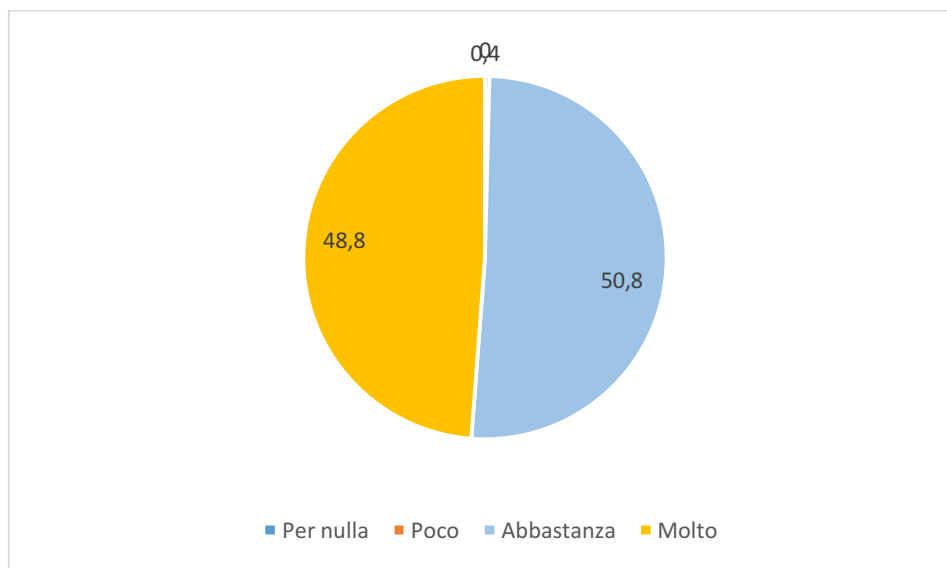
Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Per l'analisi dei rapporti con le famiglie è stata considerata anche l'autoefficacia percepita dall'insegnante nell'ottenere la fiducia e la stima delle famiglie e consentire loro di sentirsi a proprio agio a scuola. Nello specifico, sono stati considerati due *item* della domanda 30 del Q Docente, con la quale è stato chiesto agli insegnanti di esprimere il proprio accordo su una serie di affermazioni. La prima affermazione considerata è la seguente: "Sono capace di

ottenere la fiducia e la stima delle famiglie dei bambini”. Rispetto a questa affermazione il campione è diviso a metà tra quanti indicano di essere molto d’accordo (48,8%) e chi indica di essere abbastanza d’accordo (50,8%). Rispetto alla seconda affermazione “Riesco a far sentire i genitori a loro agio a scuola”, si rintraccia una distribuzione simile: il 47,3% risponde Molto, il 52,1% Abbastanza (figg. 10-11). Dopo aver verificato che i due *item* presentano buoni valori di affidabilità¹⁴, si è proceduto alla costruzione di un indice additivo medio, denominato “*Autoefficacia_Famiglie*” come misura sintetica dell’autoefficacia nei rapporti con le famiglie.

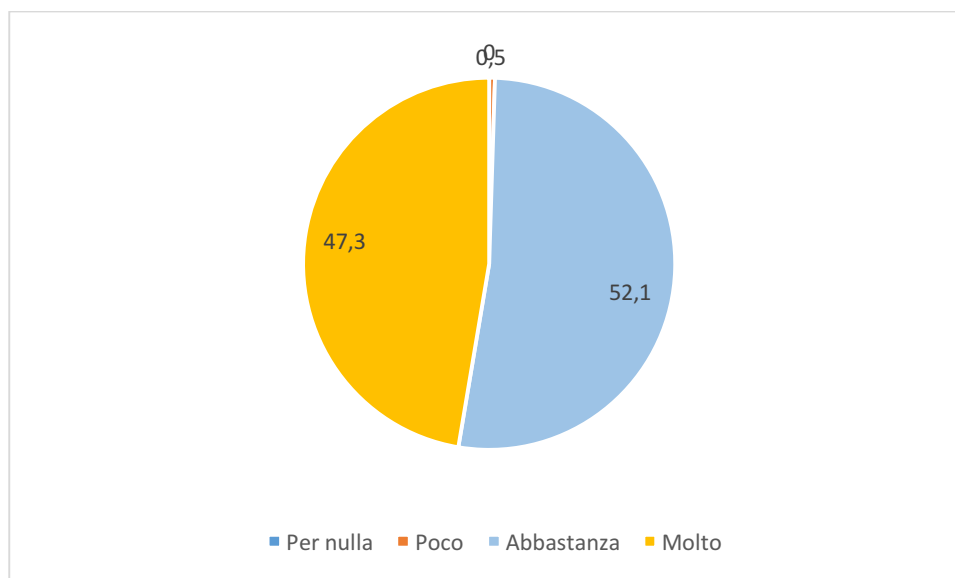
¹⁴ α di Cronbach = 0,77

Figura 10 –Livello di accordo rispetto all'affermazione “Sono capace di ottenere la fiducia e la stima delle famiglie dei bambini” (val.%)



Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Figura 11 –Livello di accordo rispetto all'affermazione “Riesco a far sentire a loro agio i genitori a scuola” (val.%)

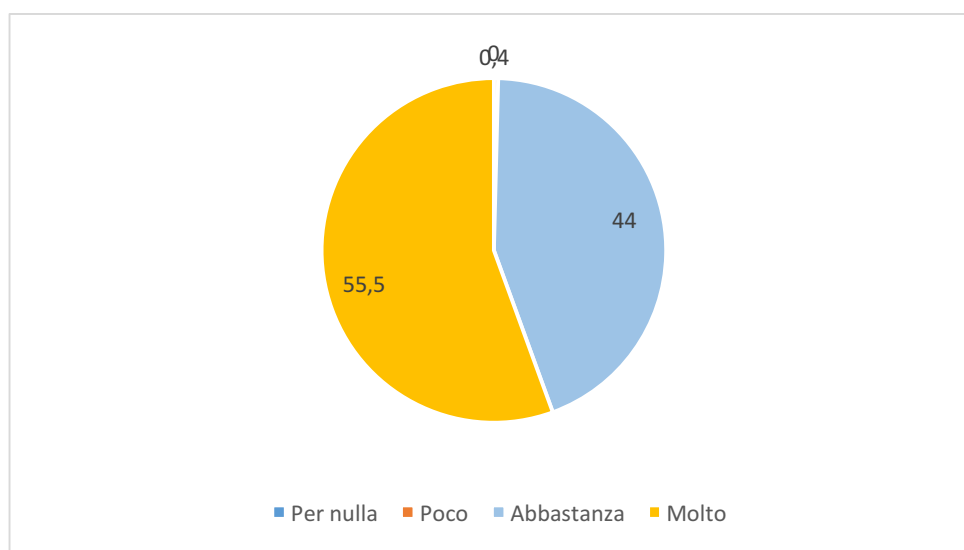


Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Sono state considerate anche le opinioni degli insegnanti in merito ai rapporti in essere con

le famiglie dei bambini, con attenzione al clima di fiducia e collaborazione. In particolare, sono stati esaminati due *item* della domanda 31 del Q Docente con cui è stato chiesto agli insegnanti, pensando alla relazione con le famiglie, di indicare il loro grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni: “Riesco ad avere rapporti basati sulla fiducia” e “Riesco ad avere rapporti basati sulla collaborazione”. I comportamenti di risposta si presentano simili a quelli rilevati per i precedenti *item* considerati, con il campione diviso a metà tra quanti esprime il loro grado di accordo con “Molto” (rispettivamente il 55,0% e 44,5%) e quanti con “Abbastanza” (rispettivamente il 44,3% e il 53,0%) (figg. 12-13). Anche in questo caso, dopo aver verificato che i due *item* presentano buoni valori di affidabilità¹⁵, si è proceduto alla costruzione di un indice additivo medio, denominato “*FiduciaCollab_individuale*”, che rileva a livello di singolo l’insegnante l’opinione in merito ai rapporti di fiducia e collaborazione instaurati con le famiglie.

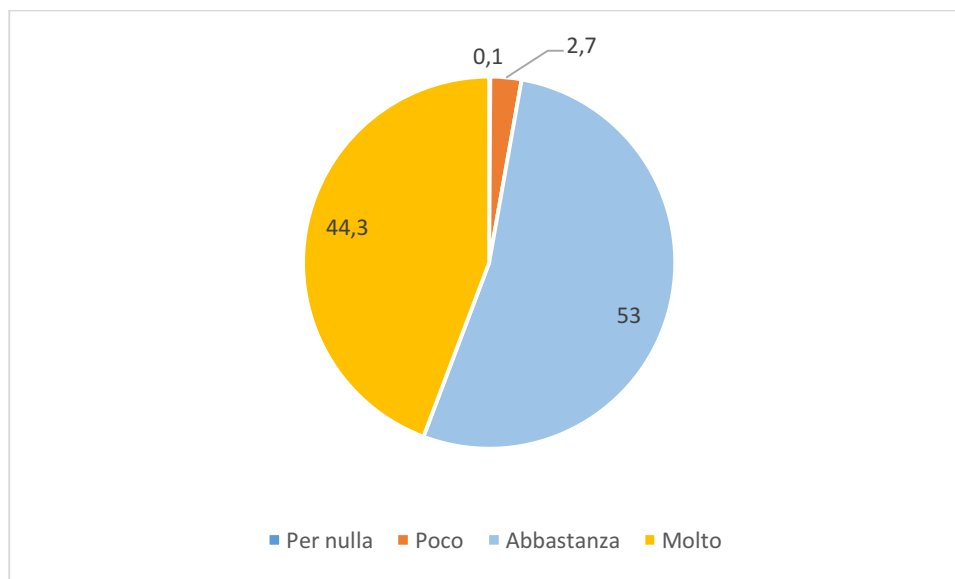
Figura 12 –Livello di accordo rispetto all’affermazione “Riesco ad avere rapporti basati sulla fiducia” (val.%)



Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

¹⁵ α di Cronbach = 0,80

Figura 13 –Livello di accordo rispetto all'affermazione “Riesco ad avere rapporti basati sulla collaborazione” (val.%)



Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Gli *item* presi in considerazione fino ad ora hanno consentito di esplorare proprietà assolute al livello individuale, ponendo attenzione alle opinioni espresse dai singoli insegnanti. Per l'analisi di proprietà al livello contestuale sono state effettuate elaborazioni per la costituzione di due nuove variabili che rilevano proprietà analitiche (ottenute compiendo operazioni matematiche a partire dalle proprietà di ogni singolo membro) e strutturali (ottenute compiendo operazioni matematiche che consentono di derivare informazioni sulla struttura complessiva della rete di relazioni).

A partire dall'indice "*FiduciaCollab_individuale*", che indaga l'opinione al livello insegnante dei rapporti di fiducia e collaborazione instaurati con le famiglie, si è proceduto alla costruzione di una nuova variabile denominata "*FiduciaCollab_analitiche*" che riporta per ciascun caso (insegnante) il valore medio di fiducia e collaborazione del gruppo

insegnanti della scuola. Nello specifico, utilizzando la funzione identifica casi duplicati di SPSS Statistics 25, si è proceduto alla costruzione di una nuova variabile denominata “Gruppi”, che riporta per ciascun insegnante di ciascuna scuola un codice numerico univoco, consentendo l’identificazione del gruppo insegnanti di ciascuna scuola. Successivamente, utilizzando la funzione confronta medie, si è proceduto al calcolo del valore medio sull’indice “*FiduciaCollab_individuale*” per ciascun gruppo. Infine con la funzione Unisci casi, uno a molti, è stato attribuito a ciascun caso il valore medio del gruppo di riferimento: è stata così costruita la variabile denominata “*FiduciaCollab_analitiche*” che rileva al livello di gruppo insegnanti l’opinione circa il grado di fiducia e collaborazione instaurato con le famiglie dei bambini.

È stata, inoltre, costruita una variabile, denominata, “*Sodd_devstand*” con la finalità di esplorare il grado di omogeneità di ciascun gruppo insegnanti rispetto alla soddisfazione circa rapporti con le famiglie, dunque di indagare proprietà strutturali al livello contestuale. In particolare, partendo dalla soddisfazione al livello di singolo insegnante, utilizzando la variabile ‘Gruppi’, si è proceduto a calcolare la deviazione standard dei singoli punteggi dalla media del gruppo. All’aumentare del valore di deviazione standard aumenta la disomogeneità nella soddisfazione all’interno del gruppo insegnanti.

Come si vedrà nel paragrafo successivo, le variabili costruite sono state utilizzate come variabili esplicative nei modelli di regressione multipla.

4.2 I risultati dello studio

4.2.1 I partecipanti

Nel presente studio sono state selezionate come oggetto di analisi le scuole con più di un insegnante che ha compilato il Q Docente, scelta dettata dalla necessità di rilevare proprietà

non solo al livello individuale ma anche al livello contestuale. In particolare sono stati considerati oggetto di analisi 18.265 docenti appartenenti a 1.470 scuole (tab. 8). Si tratta nel 99% di insegnanti donne, il 19,2% ha almeno 60 anni, il 42,5% ha da 59 a 50 anni, il 28,7% dai 49 ai 40 anni, per la parte restante (9,6%) si tratta di insegnanti con meno di 40 anni.

Rispetto al titolo di studio, il 72,5% ha un diploma di istituto magistrale o di liceo psicopedagogico, il 27,5% ha ottenuto la Laurea o un titolo superiore alla laurea.

Il 76,4% afferisce a Istituti comprensivi e omnicomprensivi, il 12,1% a Circoli didattici, nel 9% si tratta di scuole paritarie a gestione privata, una parte residuale afferisce a scuole comunali, provinciali e regionali.

Inoltre, l'82,3% è docente di ruolo su posto comune, l'8,0% è docente di scuola non statale, il 7,5% è docente di sostegno di ruolo, la residuale parte restante non è di ruolo.

Tabella 8 –I partecipanti allo studio

Docenti n=18265
Donna (99,2%) Uomo (0,8%)
60 e oltre (19,2%) 50-59(42,5%) 40-49(28,7%) under 40(9,6%)
Diploma (72,5%) Laurea e oltre (27,5%)

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

4.2.2 Analisi descrittive

Come primo passo sono state effettuate delle analisi descrittive relative ai due indici degli

esiti, costruiti a partire dai punteggi fattoriali standardizzati e che saranno utilizzati come variabili dipendenti nei modelli: Indice di Apprendimento e Indice di Sviluppo. Per l'indice di Apprendimento, il *range* dei valori va da un minimo di -5 circa a un massimo di 1, per l'indice di Sviluppo, da un minimo di -4 circa a un massimo di 1. Dai valori di asimmetria, per entrambi gli indici, si evince che una piccola minoranza di insegnanti si è espressa con giudizi negativi in merito agli esiti della sezione, utilizzando il livello più basso della scala; la maggioranza degli insegnanti fornisce invece valutazioni che si presentano di poco superiori alla media (tab.9).

Tabella 9 –Analisi descrittive sugli indici degli esiti (val. medi)

	Minimo	Massimo	M	DS	Asimmetria
Indice di Apprendimento	-5.28	1.39	0	1	-1.3
Indice di Sviluppo	-4.36	1.48	0	1	-0.8

Nota: M = Media, DS = deviazione standard.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

4.2.3 I modelli di regressione: procedura e risultati

Come anticipato, l'obiettivo dei modelli di regressione proposti è analizzare gli esiti dei bambini in funzione della percezione degli insegnanti in merito ai rapporti con le famiglie, al livello individuale e al livello medio di gruppo insegnanti della scuola. Lo scopo della regressione è dunque esplicativo e mira a comprendere gli effetti delle variabili esplicative sulla variabile dipendente.

Per ciascuna componente degli esiti (Apprendimento e Sviluppo) è stato, quindi, condotto un modello di regressione lineare multipla in due blocchi. Nel primo blocco sono state inserite le variabili oggetto di studio e strettamente connesse all'analisi dei rapporti con le famiglie, tenendo conto di percezioni al livello di singolo insegnante e al livello di gruppo insegnanti. Nel secondo blocco sono state inserite variabili di controllo riconducibili a

proprietà assolute degli insegnanti e riguardanti alcune delle pratiche didattiche adottate in classe.

Partendo con la descrizione del primo modello (tab. 10), è stata impostata come variabile dipendente l'indice di Apprendimento, costruito a partire dai punteggi fattoriali standardizzati. Nel primo blocco sono state inserite le seguenti variabili esplicative (come descritte nel par 4.1.2.2): Soddisfazione per i contatti con le famiglie (*Sodd_famiglie*), Autoefficacia nei rapporti con le famiglie (*Autoefficacia_famiglie*), Fiducia e collaborazione al livello insegnante (*FiduciaCollab_individuale*), Fiducia e collaborazione al livello di gruppo (*FiduciaCollab_analitiche*), Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione (*Sodd_devsta*).

Tabella 10 – Risultati della regressione multipla - modello con variabile dipendente “Indice di Apprendimento”

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati Beta	t	Sign.	Statistiche di collinearità	
	B	ES				Toll.	VIF
1 (Costante)	-2,045	0,141		-14,518	0,000		
Soddisfazione per i contatti con le famiglie (Sodd_famiglie)	0,140	0,014	0,085	10,048	0,000	0,803	1,246
Autoefficacia nei rapporti con le famiglie (Autoefficacia_famiglie)	0,158	0,020	0,076	7,808	0,000	0,597	1,676
Fiducia e collaborazione al livello insegnante (FiduciaCollab_individuale)	0,202	0,020	0,103	10,093	0,000	0,550	1,819
Fiducia e collaborazione al livello di gruppo (FiduciaCollab_analitiche)	0,141	0,042	0,027	3,322	0,001	0,852	1,173
Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione (Sodd_devsta)	-0,282	0,050	-0,042	-5,594	0,000	0,995	1,005
2 (Costante)	-1,742	0,146		-11,968	0,000		
Soddisfazione per i contatti con le famiglie (Sodd_famiglie)	0,101	0,014	0,061	7,178	0,000	0,769	1,300
Autoefficacia nei rapporti con le famiglie (Autoefficacia_famiglie)	0,122	0,020	0,059	6,088	0,000	0,587	1,704
Fiducia e collaborazione al livello insegnante (FiduciaCollab_individuale)	0,176	0,020	0,090	8,896	0,000	0,545	1,836
Fiducia e collaborazione al livello di gruppo (FiduciaCollab_analitiche)	0,131	0,042	0,025	3,128	0,002	0,846	1,182
Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione (Sodd_devsta)	-0,267	0,050	-0,040	-5,356	0,000	0,994	1,006
Laurea e oltre	-0,102	0,016	-0,048	-6,405	0,000	0,988	1,013
Età	-0,004	0,008	-0,004	-0,534	0,593	0,999	1,001
Necessità di formazione sui rapporti con le famiglie (Formazione_famiglie)	-0,065	0,009	-0,053	-7,061	0,000	0,988	1,012
Soddisfazione per il lavoro svolto (Sodd_docinfanzia)	0,129	0,016	0,067	8,303	0,000	0,854	1,171
Utilizzo quotidiano dell'angolo lettura (Angolo_lettura)	0,065	0,015	0,034	4,266	0,000	0,870	1,149
Utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo (Angolo_esplorazione)	0,163	0,015	0,086	10,555	0,000	0,840	1,190
Utilizzo quotidiano di spazi per attività motorie (Attività_motorie)	0,027	0,015	0,014	1,776	0,076	0,886	1,129
Utilizzo quotidiano dell'angolo per la manipolazione e attività fine-motorie (Angolo_manipolazione)	0,059	0,017	0,028	3,409	0,001	0,824	1,214
Scelta quotidiana delle attività da parte dei bambini (Scelta_attività)	0,073	0,016	0,036	4,600	0,000	0,891	1,122

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

In particolare, il modello, al primo blocco, è stato impostato considerando variabili che si collocano su un livello individuale, come la percezione del singolo insegnante in merito alla propria soddisfazione circa il contatto con le famiglie; la percezione di autoefficacia nell'ottenere la stima e la fiducia delle famiglie e nel mettere i genitori a proprio agio; l'opinione sulla qualità dei rapporti di collaborazione e di fiducia che l'insegnante ha instaurato con le famiglie. Sono state inserite, inoltre, due variabili volte ad indagare proprietà analitiche, come l'opinione al livello medio di gruppo insegnanti circa la fiducia e la collaborazione nei rapporti con le famiglie e l'omogeneità del gruppo insegnanti rispetto alla soddisfazione per il contatto con le famiglie¹⁶.

Osservando il valore del coefficiente di determinazione, si può affermare che il modello proposto riproduce solo il 5% circa della variabilità della variabile dipendente¹⁷, un risultato giustificabile se si pensa che, come si evince dalla letteratura di riferimento, i rapporti con le famiglie rappresentano solo un fattore, e non il più discriminante, che impatta sulla variabilità dei risultati degli studenti.

Al secondo blocco sono state inserite 9 variabili al fine di controllare l'effetto delle variabili oggetto di studio. Il secondo modello, così come è stato proposto, riproduce l'8% circa della variabilità della variabile dipendente e il coefficiente di F associato al modello di regressione si presenta significativo ($F(14,16819; p < .001)$). Occorre ribadire che la finalità dei modelli proposti è esplicativa, finalizzata a confermare l'ipotesi di indagine, pertanto sono stati accettati i valori R^2 , sebbene contenuti.

Si osserva, innanzitutto, che nonostante l'inserimento delle variabili di controllo, gli effetti delle variabili oggetto di studio (considerate al primo blocco) rimangono positivi e

¹⁶ Per una descrizione analitica della costruzione delle variabili si rimanda al paragrafo 4.1.2.2.

¹⁷ Se si considera il coefficiente R^2 adattato il valore non cambia. Inoltre, il coefficiente di F associato al modello di regressione è significativo ($F(5,16828; p < .001)$).

significativi, un risultato che può offrire una conferma della bontà degli effetti di segno positivo delle percezioni degli insegnanti sugli esiti dei bambini.

Procedendo direttamente con la descrizione del secondo modello, guardando ai coefficienti di regressione parziale, tenendo sotto controllo l'effetto delle altre variabili, si osserva un lieve effetto positivo e significativo della variabile *Sodd_famiglie* sull'indice di apprendimento¹⁸: ad ogni incremento unitario del livello di soddisfazione si assiste ad una percezione leggermente più positiva degli esiti dei bambini del gruppo sezione, e in particolare, ad un incremento di 0.101 punti standard. Nello specifico, passando dalla minima alla massima soddisfazione si osserva un incremento di 0.40 (poco meno di mezzo punto standard) del punteggio della variabile dipendente. Sempre *ceteris paribus*, si osservano lievi effetti positivi e significativi anche di *Autoefficacia_Famiglie*¹⁹, ad un incremento unitario di autoefficacia si registra un aumento di 0,122 punti standard, vale a dire passando dalla percezione minima di autoefficacia alla massima si assiste ad un aumento di mezzo punto standard della variabile dipendente, quindi ad una percezione lievemente più positiva degli esiti nell'apprendimento. Lieve ma, a differenza dei precedenti non così modesto, è anche l'effetto positivo di *FiduciaCollab_individuale*²⁰ sulla dipendente: per ogni aumento di un punto standard dell'indice si registra sulla dipendente un incremento di 0,176, vale a dire passando dalla percezione del livello minimino di fiducia e collaborazione con le famiglie al livello massimo, si nota un incremento del punteggio dell'indice di Apprendimento di circa 0.70 punti standard.

Le ultime due variabili oggetto di studio (*FiduciaCollab_analitiche* e *Sodd_devstand*) sono state costruite al fine di rilevare proprietà analitiche relative all'atteggiamento medio al

¹⁸ I livelli della variabile sono i seguenti: Per nulla (1), Poco (2), Abbastanza (3), Molto (4).

¹⁹ I livelli della variabile sono i seguenti: Per nulla (1), Poco (2), Abbastanza (3), Molto (4).

²⁰ I livelli dell'indice vanno da un minimo di 1 ad un massimo di 4.

livello di gruppo insegnanti della scuola circa i rapporti con le famiglie. È interessante osservare un effetto positivo e significativo, tenendo sotto controllo le altre variabili, di *FiduciaCollab_analitiche*, vale a dire passando dal livello medio di minima percezione di fiducia e collaborazione nei rapporti con le famiglie al livello massimo, si osserva un incremento di circa mezzo punto dell'indice di Apprendimento. Maggiore è l'accordo al livello medio di gruppo insegnanti della scuola di avere instaurato rapporti di fiducia e collaborazione con le famiglie, lievemente migliori sono i risultati nell'apprendimento dei bambini percepiti dal singolo insegnante. Il valore dell'atteggiamento medio del gruppo lo si riscontra anche guardando all'effetto della variabile *Sodd_devstand*. Come anticipato, questa variabile è stata costruita come misura dell'omogeneità del gruppo insegnanti rispetto alla soddisfazione per i rapporti con le famiglie: più elevato è il valore della deviazione standard più disomogeneo è il gruppo rispetto alla soddisfazione di ciascun insegnante. Sempre *ceteris paribus*, si osserva un lieve effetto negativo e significativo di *Sodd_devstand* sulla variabile dipendente, vale a dire all'aumentare della disomogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione per i contatti con le famiglie si riduce leggermente la percezione positiva dei risultati dei bambini del gruppo sezione.

Guardando alle variabili di controllo inserite al secondo blocco, è stato considerato il titolo di studio del docente e la variabile è stata dicotomizzata in due regressori "*Diploma*" e "*Laurea_oltre*". Nel modello è stato inserito il regressore "*Laurea_oltre*" che ha fatto osservare un lieve effetto negativo e significativo sulla variabile dipendente, quindi una tendenza da parte dei docenti laureati a fornire un giudizio lievemente meno positivo sugli esiti. È stata, inoltre, inserita tra le variabili di controllo l'età del docente ("*Età*") che, tuttavia, non ha fatto osservare effetti significativi sulla variabile dipendente. Si è tenuto conto, al livello individuale, anche della soddisfazione del docente rispetto al lavoro come

docente dell'infanzia (“*Sodd_docinfanzia*”) che ha fatto registrare, al netto dell'influenza delle altre variabili, un lieve effetto positivo e significativo sull'Indice di Apprendimento. È stata costruita anche una variabile (“*Formazione_famiglie*”) quale misura sintetica della necessità di formazione o aggiornamento dell'insegnante su temi concernenti la relazione con le famiglie²¹. Inserendo la variabile tra le variabili di controllo, *ceteris paribus*, si osserva che passando dalla necessità minima di aggiornamento alla massima, diminuisce lievemente il punteggio osservato sulla dipendente, dunque si osserva una percezione meno positiva degli esiti dei bambini tra coloro che dichiarano una necessità di aggiornamento sul tema. Si tratta di una variabile che può fornire una misura indiretta della qualità della relazione con le famiglie, ponendo l'accento sull'importanza di fornire ai docenti una formazione adeguata sul coinvolgimento delle famiglie.

Oltre alle caratteristiche individuali degli insegnanti sono state considerate variabili che consentono di indagare proprietà globali al livello contestuale, con particolare attenzione alle pratiche didattiche adottate nella scuola. Nello specifico, sono stati costruiti 5 regressori a partire dagli *item* sotto elencati della domanda 31, progettata in scala da 1 a 4 (Ogni giorno o quasi, Da 1 a 3 volte la settimana, Meno di una volta a settimana, Mai o quasi mai). I regressori sono stati impostati attribuendo valore 1 alla modalità “Ogni giorno o quasi” e 0 alle restanti. Gli *item* considerati sono i seguenti:

- Utilizzo da parte dei bambini dell'angolo per la lettura (“*Angolo_lettura*”)
- Utilizzo da parte dei bambini dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo (“*Angolo_esplorazione*”)
- Utilizzo da parte dei bambini dell'angolo per la manipolazione e attività fino-motorie (es.: puzzle, allacciature, incastri, ecc.) (“*Angolo_manipolazione*”)
- Utilizzo da parte dei bambini di spazi per le attività grosso motorie e di conoscenza del proprio corpo (“*Attività_motorie*”)

²¹ Si tratta di un indice additivo costruito calcolando la media dei valori sugli *item* 9 e 10 della domanda 17 del Q Docente. Con la domanda 17 è stato chiesto agli insegnanti di valutare il grado di necessità attuale di formazione o aggiornamento rispetto a diversi temi, tra i quali la relazione docenti-genitori (*item* 9) e la partecipazione scolastica delle famiglie (*item* 10).

- Scelta da parte dei bambini di attività pomeridiane organizzate per angoli laboratoriali ("*Scelta_attività*")

Inserendo i regressori tra le variabili di controllo si osservano lievi effetti positivi e significativi, fatta eccezione per l'utilizzo di spazi per attività motorie e di conoscenza del corpo. Nello specifico, passando da un utilizzo meno frequente ad un utilizzo quotidiano degli angoli per la lettura, per l'esplorazione della quantità e del tempo, per la manipolazione e attività fino-motorie, alla scelta da parte dei bambini delle attività laboratoriali da svolgere, i risultati percepiti nell'apprendimento dei bambini risultano leggermente migliori.

Osservando i coefficienti Beta, per avere una misura standardizzata dell'intensità degli effetti sulla dipendente, si può notare che l'effetto più intenso è esercitato da *FiduciaCollab_individuale*, quindi pesa maggiormente la percezione del singolo insegnante sulla qualità delle relazioni di fiducia e collaborazione instaurati con le famiglie. Lievemente meno intensi sembrano essere gli effetti della soddisfazione per il contatto con le famiglie e dell'autoefficacia nel mantenere buoni rapporti. Ancora più deboli sono gli effetti delle proprietà analitiche (percezione media di fiducia e collaborazione) e strutturali (omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione).

Tra le variabili di controllo, l'effetto lievemente più intenso è dato dall'utilizzo quotidiano da parte dei bambini dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo, ma anche dalla soddisfazione del docente per il lavoro svolto.

Infine, si segnala che i valori della statistica VIF, per tutte le variabili immesse nel modello, risultano inferiori al valore di soglia (<10), per tale motivo non si segnalano problemi di multicollinearità.

Il modello fino qui illustrato, con le stesse variabili di controllo, è stato riproposto ponendo come variabile dipendente l'Indice di Sviluppo (tab. 11).

Osservando il valore del coefficiente di determinazione, il modello proposto, alla stregua del precedente modello, riproduce il 9% circa della variabilità della variabile dipendente²².

I risultati si presentano in linea con quelli osservati nel modello precedente.

Anche in questo modello si osservano lievi effetti positivi e significativi della soddisfazione degli insegnanti in merito ai contatti con le famiglie, dell'autoefficacia nell'instaurare rapporti di stima e fiducia con le famiglie. Lieve, ma non modesto, è anche in questo caso l'effetto della percezione di fiducia e collaborazione al livello individuale (passando dal livello minimo di fiducia e collaborazione al massimo, si registra un incremento di circa 0.70 punti standard sulla dipendente). Si osservano, parimenti, lievi effetti positivi della percezione di fiducia e collaborazione con le famiglie al livello medio di gruppo insegnanti. Anche in questo modello la variabile *Sodd_devstand* ha un lieve effetto negativo e significativo sulla variabile dipendente, dunque all'aumentare della disomogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione per i rapporti con le famiglie si riduce lievemente la percezione di risultati positivi nello sviluppo dei bambini.

Guardando alle variabili di controllo, gli effetti osservati in parte si discostano da quelli riscontrati nel precedente modello. Nello specifico, ponendo come variabile dipendente l'indice di Sviluppo, le variabili di controllo che rilevano caratteristiche al livello di singolo insegnante fanno registrare lievi effetti significativi nel verso già osservato nel modello precedente (effetti positivi da *Laurea_oltre*, *Sodd_docinfanzia*, effetti negativi da *Formazione_famiglie*). Differenze rispetto al precedente modello si rintracciano, invece, con riferimento alle variabili che rilevano proprietà al livello contestuale: si osservano, questa volta, lievi effetti significativi e positivi del regressore *Attività_motorie*, dunque, passando

²² Se si considera il coefficiente R^2 adattato il valore non cambia. Inoltre, il coefficiente di F associato al modello di regressione è significativo ($F(5,16828; p < .001)$).

da un utilizzo meno frequente ad un utilizzo quotidiano da parte dei bambini di spazi per le attività motorie e di conoscenza del proprio corpo, i risultati percepiti nello sviluppo migliorano lievemente. Un effetto positivo lieve, ma non modesto, sull'indice di Sviluppo è dato dalla scelta quotidiana da parte dei bambini delle attività laboratoriali da svolgere, una pratica che con tutta probabilità contribuisce a rendere i bambini più autonomi e consapevoli degli strumenti da utilizzare. Lievi effetti positivi e significativi si osservano anche rispetto al ricorso quotidiano all'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo. Non sembrano, invece, far osservare effetti significativi sullo sviluppo l'utilizzo quotidiano dell'angolo lettura (che invece fa registrare lievi effetti positivi sull'apprendimento) e l'utilizzo da parte dei bambini dell'angolo per la manipolazione e attività fino-motorie.

Considerando i coefficienti Beta, anche in questo modello si conferma l'effetto più intenso ad opera dell'indice *FiduciaCollab_individuale*, dunque dell'opinione dell'insegnante al livello individuale in merito alla fiducia e collaborazione nei rapporti con le famiglie. Seguono, per intensità, la percezione di fiducia e collaborazione al livello medio di gruppo insegnanti, la soddisfazione per i contatti con le famiglie, l'autoefficacia e un effetto ancora più lieve dell'omogeneità del gruppo.

Rispetto alle variabili di controllo, l'effetto più intenso, con un valore espresso in punti standard approssimabile a quello registrato per l'indice *FiduciaCollab_individuale*, è dato dalla scelta quotidiana dei bambini delle attività laboratoriali da svolgere.

Anche in questo secondo modello i valori della statistica VIF, per tutte le variabili immesse, risultano inferiori al valore di soglia (<10), per tale motivo non si segnalano problemi di multicollinearità.

Tabella 11 –Risultati della regressione multipla - modello con variabile dipendente “Indice di Sviluppo”

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.	Statistiche di collinearità	
	B	ES	Beta			Toll.	VIF
1 (Costante)	-2,740	0,140		-19,521	0,000		
Soddisfazione per i contatti con le famiglie (Sodd_famiglie)	0,134	0,014	0,081	9,621	0,000	0,803	1,246
Autoefficacia nei rapporti con le famiglie (Autoefficacia_famiglie)	0,128	0,020	0,062	6,382	0,000	0,597	1,676
Fiducia e collaborazione al livello insegnante (FiduciaCollab_individuale)	0,210	0,020	0,107	10,526	0,000	0,550	1,819
Fiducia e collaborazione al livello di gruppo (FiduciaCollab_analitiche)	0,353	0,042	0,068	8,361	0,000	0,852	1,173
Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione (Sodd_devsta)	-0,184	0,050	-0,028	-3,662	0,000	0,995	1,005
2 (Costante)	-2,713	0,146		-18,584	0,000		
Soddisfazione per i contatti con le famiglie (Sodd_famiglie)	0,088	0,014	0,053	6,317	0,000	0,766	1,306
Autoefficacia nei rapporti con le famiglie (Autoefficacia_famiglie)	0,094	0,020	0,046	4,743	0,000	0,588	1,701
Fiducia e collaborazione al livello insegnante (FiduciaCollab_individuale)	0,184	0,020	0,094	9,344	0,000	0,545	1,836
Fiducia e collaborazione al livello di gruppo (FiduciaCollab_analitiche)	0,310	0,042	0,060	7,436	0,000	0,846	1,182
Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione (Sodd_devsta)	-0,158	0,049	-0,024	-3,192	0,001	0,994	1,006
Laurea e oltre	-0,138	0,016	-0,065	-8,709	0,000	0,987	1,013
Età	-0,005	0,008	-0,005	-0,682	0,495	0,999	1,001
Necessità di formazione sui rapporti con le famiglie (Formazione_famiglie)	0,125	0,014	0,070	8,684	0,000	0,852	1,174
Soddisfazione per il lavoro svolto (Sodd_docinfanzia)	-0,038	0,009	-0,031	-4,115	0,000	0,988	1,012
Utilizzo quotidiano dell'angolo lettura (Angolo_lettura)	-0,009	0,015	-0,005	-0,601	0,548	0,870	1,149
Utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo (Angolo_esplorazione)	0,123	0,015	0,065	8,025	0,000	0,840	1,190
Utilizzo quotidiano di spazi per attività motorie (Attività_motorie)	0,114	0,015	0,059	7,573	0,000	0,886	1,129
Utilizzo quotidiano dell'angolo per la manipolazione e attività fino-motorie (Angolo_manipolazione)	0,003	0,017	0,001	0,174	0,862	0,824	1,214
Scelta quotidiana delle attività da parte dei bambini (Scelta_attività)	0,185	0,016	0,091	11,652	0,000	0,891	1,122

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

4.3 Discussione

Come è stato discusso nel paragrafo 2.1, studiosi principalmente statunitensi hanno mostrato come l'esistenza di relazioni positive tra genitori e insegnanti abbia effetti positivi sullo sviluppo dei bambini durante la scuola dell'infanzia, e, in particolare, effetti positivi sulle prime abilità nell'alfabetizzazione (Jeon *et al.*, 2020), su abilità accademiche e competenze socio-emotive (Arnold *et al.* 2008; Marcon, 1999). Relazioni positive tra genitori e insegnanti negli anni della prima infanzia favoriscono la promozione precoce di abilità accademiche e sociali e facilitano il passaggio alla scuola elementare (Entwisle & Alexander, 1993). Inoltre, gli effetti della relazione con le famiglie sui risultati degli studenti si quantificano generalmente da lievi a moderati (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005).

Questo studio, come è stato illustrato, tiene conto del punto di vista degli insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle opinioni che questi hanno fornito, rispondendo al Q Docente, in merito agli esiti dei bambini. In linea con quanto emerso dalle evidenze empiriche disponibili, anche questo studio mette in evidenza una relazione positiva tra coinvolgimento scolastico delle famiglie e risultati dei bambini. In particolare, si evince che una percezione positiva del rapporto con le famiglie genera effetti positivi significativi, seppur di lieve intensità, sulla percezione degli esiti dei bambini nell'apprendimento (con riferimento alla capacità di esprimersi, di utilizzare la lingua italiana, di padroneggiare abilità di tipo logico) e nello sviluppo (con attenzione alla capacità di esprimere emozioni, avvertire stati d'animo propri e altrui, alla consapevolezza delle proprie risorse e limiti). Certamente i rapporti con le famiglie rappresentano solo un piccolo tassello del puzzle di variabili a partire dalle quali è possibile riprodurre la variabilità dei risultati degli studenti, e questo è mostrato dai valori contenuti di R^2 in entrambi i modelli proposti.

Come è stato illustrato, per l'analisi degli esiti dei bambini è stata presa in esame la relazione con le famiglie dalla prospettiva del singolo insegnante (proprietà assolute), tenendo conto dell'atteggiamento medio del gruppo insegnanti della scuola (proprietà analitiche) e di proprietà strutturali, come l'omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione nei rapporti con le famiglie. Inoltre, sono state considerate proprietà globali, e in particolare le pratiche didattiche adottate.

Per entrambe le dimensioni (Apprendimento e Sviluppo), l'opinione sulla qualità dei rapporti con le famiglie fa registrare al livello individuale di insegnante l'effetto più intenso sugli esiti percepiti (tab. 12), con riferimento a proprietà assolute ma relative all'intensità delle relazioni sociali instaurate nel contesto di indagine. Sempre guardando a proprietà assolute, relative ad opinioni e atteggiamenti attribuibili all'insegnante, sull'Apprendimento sembra avere un ruolo non trascurabile la soddisfazione del docente per i contatti con le famiglie e per il proprio lavoro.

Rispetto alle proprietà analitiche, se si considera l'opinione su fiducia e collaborazione al livello medio di gruppo insegnanti, si osserva un effetto non trascurabile rispetto allo Sviluppo, più limitato sull'Apprendimento: se l'opinione al livello medio di gruppo insegnanti della scuola è positiva, gli esiti percepiti dal singolo insegnante sono lievemente migliori. Sempre nell'ambito delle proprietà contestuali, l'omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione per i contatti con le famiglie ha fatto registrare un effetto significativo, non trascurabile nell'intensità rispetto all'Apprendimento: più disomogeneo si presenta il gruppo rispetto alla soddisfazione per i contatti con le famiglie leggermente meno positivi sembrano essere i risultati percepiti dal singolo insegnante. Un'evidenza che rivela quanto della presenza di un gruppo insegnanti coeso possano beneficiarne anche i bambini. Infine, un contributo importante è fornito da proprietà globali, e nello specifico dalla frequenza con

la quale si adottano nella scuola dell'infanzia determinate pratiche. Nello specifico, rispetto all'Apprendimento, l'utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo fa registrare l'effetto più intenso. Guardando allo Sviluppo, le proprietà globali sembrano avere un ruolo ancora più importante, con effetti più consistenti rispetto ad altre proprietà. Nello specifico, gli effetti più intensi sono dovuti alla scelta quotidiana delle attività da parte dei bambini e all'utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione della quantità e del tempo.

I risultati esposti mostrano come adottare una prospettiva multilivello, che focalizza l'attenzione non solo su opinioni, comportamenti, atteggiamenti al livello individuale, puntando altresì a rendere visibile la prospettiva del gruppo degli attori coinvolti, possa offrire un contributo prezioso alla spiegazione di un fenomeno. Nello specifico, questo studio ha mostrato che per l'analisi degli effetti della relazione scuola-famiglia sugli esiti dei bambini, un contributo significativo è offerto principalmente dalle proprietà assolute al livello individuale (percezioni, opinioni del singolo insegnante) che riguardano le relazioni instaurate, ma anche da proprietà globali (pratiche didattiche adottate), analitiche (come l'atteggiamento medio del gruppo insegnanti) e strutturali (il livello di omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione).

Tabella 12 –Intensità degli effetti in ordine decrescente, per Indice di Apprendimento e Indice di Sviluppo

Indice di Apprendimento	Beta	Indice di Sviluppo	Beta
Fiducia e collaborazione al livello insegnante	0.090	Fiducia e collaborazione al livello insegnante	0.094
Utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione	0.086	Scelta quotidiana delle attività da parte dei bambini	0.091
Soddisfazione per il lavoro svolto	0.067	Necessità di formazione sui rapporti con le famiglie	0.070
Soddisfazione per i contatti con le famiglie	0.061	Utilizzo quotidiano dell'angolo per l'esplorazione	0.065
Autoefficacia nei rapporti con le famiglie	0.059	Laurea e oltre	0.065
Necessità di formazione sui rapporti con le famiglie	0.053	Fiducia e collaborazione al livello di gruppo	0.060
Laurea e oltre	0.048	Utilizzo quotidiano di spazi per attività motorie	0.059
Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione per i contatti	0.040	Soddisfazione per i contatti con le famiglie	0.053
Scelta quotidiana delle attività da parte dei bambini	0.036	Autoefficacia nei rapporti con le famiglie	0.046
Utilizzo quotidiano dell'angolo lettura	0.034	Soddisfazione per il lavoro svolto	0.031
Utilizzo quotidiano dell'angolo per la manipolazione	0.028	Omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione per i contatti	0.024
Fiducia e collaborazione al livello di gruppo	0.025		

5 Punti di forza e buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie

5.1 Introduzione

Nel capitolo precedente, sono stati presentati i risultati dello studio condotto utilizzando dati raccolti attraverso la somministrazione del Questionario Docente nelle scuole italiane dell'infanzia, che ha messo in luce come una percezione positiva del rapporto con le famiglie da parte degli insegnanti abbia un effetto positivo, sebbene di lieve entità, sull'apprendimento e sullo sviluppo dei bambini. Come illustrato nel par. 3.2, tra gli obiettivi di questo studio rientra anche l'approfondimento delle azioni messe in campo dalle scuole per coinvolgere le famiglie, al fine di individuare buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie: confermata l'ipotesi di effetti positivi della qualità della relazione con le famiglie sugli esiti, appare interessante approfondire le pratiche che le scuole possono mettere in campo per coinvolgere i familiari.

Fino a questo punto il lavoro di ricerca ha visto un utilizzo esclusivo di dati tratti da survey e l'impiego di strategie di analisi dati di tipo quantitativo. Ciononostante, come illustrato in precedenza, il disegno di ricerca è stato progettato privilegiando l'integrazione tra tecniche quantitative e qualitative, in cui la funzione della strategia qualitativa si presenta costitutiva della base empirica con ordine sequenziale. Mauceri (2019, p. 60) ha proposto di denominare questo tipo di strategia mista *Survey in profondità*, che può rivelarsi particolarmente utile per approfondire esempi di buone pratiche.

Con la finalità di mettere in luce esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie dei bambini delle scuole dell'infanzia, è sembrato particolarmente proficuo integrare i risultati tratti dalle due survey con l'analisi dei testi prodotti dai nuclei interni di valutazione delle scuole mediante la compilazione dei campi aperti presenti nell'area 3.7 del RAV

Infanzia²³, con cui si indaga la capacità della scuola di stabilire rapporti con le famiglie e con i diversi soggetti del territorio. Nello specifico, l'articolazione del format del RAV prevede che per ciascuna area di indagine, accanto agli indicatori, vi siano degli strumenti (domande guida, campi aperti per l'espressione di punti di forza e di debolezza, rubriche di valutazione) che hanno la finalità di supportare le scuole nell'autovalutazione. Per le finalità di questo approfondimento, l'attenzione è stata focalizzata sui testi che le scuole hanno prodotto per descrivere i propri punti di forza nel coinvolgimento delle famiglie, da cui si partirà per mettere a punto un decalogo di buone pratiche.

In particolare, come si vedrà più nel dettaglio a seguire, in una prima fase sono stati analizzati i testi prodotti da tutte le scuole partecipanti al fine di indagare i punti di forza nel coinvolgimento delle famiglie, classificando i principali temi a partire dal modello di *Parental Involvement* proposto da Joyce Epstein, di cui si è discusso nel primo capitolo. In una fase successiva, a partire dai risultati delle analisi condotte sui dati raccolti con il Q Docente, sono state selezionate le scuole che hanno fatto registrare, in base alla percezione degli insegnanti, i risultati migliori nella qualità dei rapporti con le famiglie, con la finalità di esplorare e mettere in evidenza esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie.

²³ Per approfondire la struttura del RAV Infanzia consultare https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf

5.2 Punti di forza nel rapporto con le famiglie: l'analisi dei campi aperti del RAV INFANZIA

5.2.1 Obiettivi e metodologia

La seconda parte del lavoro di ricerca è finalizzata ad esplorare le azioni messe in campo dalle scuole dell'infanzia per coinvolgere le famiglie. La sperimentazione RAV Infanzia ha previsto oltre alla compilazione del Q Docente e del Q Scuola un processo di autovalutazione che ha coinvolto ciascuna scuola mediante la compilazione dei campi aperti del RAV Infanzia e l'utilizzo di rubriche di valutazione²⁴.

Come anticipato, l'area 3.7 del RAV Infanzia è articolata in due sub-aree: 'Collaborazione con il territorio' e 'Coinvolgimento delle famiglie'. Per ciascuna sub-area sono presenti degli appositi indicatori, domande guida e campi aperti per consentire alle scuole di illustrare punti di forza e punti di debolezza dei processi messi in atto dalla scuola in ciascuna specifica area (fig.14), una rubrica di valutazione e un box per esprimere la motivazione al giudizio assegnato (fig.15)

Oggetto di analisi di questo capitolo sono i testi prodotti dalle scuole per la descrizione delle pratiche adottate dalle scuole per coinvolgere le famiglie, espresse come punti di forza della scuola, che afferiscono alla sub-area 3.7.1 del RAV Infanzia denominata "Coinvolgimento delle famiglie".

²⁴Per approfondire consultare INVALSI, (2020). Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI.

https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf

Figura 14 – Area 3.7 RAV Infanzia – sub-area Coinvolgimento delle famiglie, indicatori, domande guida e campi aperti

Coinvolgimento delle famiglie

Indicatori

COD	NOME INDICATORE	FONTE
	Partecipazione dei genitori (formale e informale)	INVALSI - Questionario scuola
	Partecipazione finanziaria dei genitori	INVALSI - Questionario scuola
	Soddisfazione delle famiglie	Questionario genitori
	Capacità della scuola di coinvolgere i genitori	INVALSI - Questionario scuola
...	<i>(max 100 caratteri spazi inclusi) ...</i>	<i>Indicatori elaborati dalla scuola</i>

Domande guida e individuazione dei punti di forza e di debolezza

- Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi?
- In che modo la scuola coinvolge i genitori nella definizione del Regolamento di scuola o di altri documenti rilevanti per la vita scolastica (es. P.O. F., Progetto Educativo)?
- La scuola realizza interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)?
- La scuola utilizza strumenti on-line per la comunicazione con le famiglie?

Coinvolgimento delle famiglie	
Punti di forza	Punti di debolezza
<i>(max 1500 caratteri spazi inclusi) ...</i>	<i>(max 1500 caratteri spazi inclusi) ...</i>

Fonte: INVALSI - Sperimentazione RAV Infanzia Guida all'autovalutazione²⁵

²⁵ Fonte: INVALSI - Sperimentazione RAV Infanzia Guida all'autovalutazione
https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf

Figura 15 –Rubrica di valutazione – area 3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

Criterio di qualità

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>Rubrica di valutazione</i>	<i>Situazione della scuola</i>
<p>La scuola non partecipa a reti e non ha collaborazioni con soggetti esterni, oppure le collaborazioni attivate non hanno una ricaduta per la scuola. La scuola non coinvolge direttamente i genitori nella definizione del Regolamento di scuola, del Progetto Educativo e del P.O.F. oppure le modalità di coinvolgimento adottate risultano inefficaci. Non ci sono interventi formativi rivolti ai genitori.</p>	<p>① Molto critica</p>
	②
<p>La scuola partecipa a reti e/o ha collaborazioni con soggetti esterni, anche se alcune di queste collaborazioni devono essere maggiormente integrate con la vita della scuola. La scuola coinvolge i genitori a partecipare alle sue iniziative, anche se sono da migliorare le modalità di ascolto e collaborazione. Vengono realizzati alcuni interventi formativi rivolti ai genitori sebbene non strutturati.</p>	<p>③ Con qualche criticità</p>
	④
<p>La scuola partecipa a reti e ha collaborazioni con soggetti esterni. Le collaborazioni attivate sono integrate in modo adeguato con l'offerta formativa. La scuola è coinvolta in momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative. La scuola coinvolge i genitori a partecipare alle sue iniziative, raccoglie le idee e i suggerimenti dei genitori. Attiva percorsi formativi per i genitori.</p>	<p>⑤ Positiva</p>
	⑥
<p>La scuola partecipa in modo attivo o coordina reti e ha collaborazioni diverse con soggetti esterni. Le collaborazioni attivate contribuiscono in modo significativo a migliorare la qualità dell'offerta formativa. La scuola è un punto di riferimento nel territorio per la promozione delle politiche formative. La scuola dialoga con i genitori e utilizza le loro idee e suggerimenti per migliorare l'offerta formativa. Le famiglie partecipano in modo attivo alla vita della scuola e contribuiscono alla realizzazione di iniziative di vario tipo. La scuola e genitori costruiscono insieme percorsi formativi che soddisfano le esigenze espresse.</p>	<p>⑦ Eccellente</p>

Motivazione del giudizio assegnato
<p>(max 2000 caratteri spazi inclusi) ...</p>

Fonte: INVALSI - Sperimentazione RAV Infanzia Guida all'autovalutazione

Per l'analisi del materiale raccolto attraverso tecniche qualitative di ricerca si utilizzano

principalmente due approcci differenti: un primo approccio, noto come lessicometrico, fa leva su procedimenti sistematici e quantitativi; il secondo, di tipo ermeneutico, riconosce importanza al significato delle forme espressive che spontaneamente i soggetti coinvolti nell'indagine hanno utilizzato. L'introduzione di software per l'analisi dei dati testuali ha portato allo sviluppo di due differenti strategie di analisi dei testi che nella letteratura internazionale sono noti come "analisi statistica dei dati testuali" e "analisi dei dati qualitativi assistita dal computer" (CAQDAS). Il primo, basato su tecniche lessicometriche, è considerato più adatto al trattamento di testi di ampie e medie dimensioni ed è basato principalmente sul confronto dei profili lessicali, e quindi sulla distribuzione delle occorrenze delle parole senza passare attraverso la lettura diretta del testo (Giuliano & La Rocca, 2008), fino al ricorso a tecniche più sofisticate di analisi multidimensionale dei dati (Bolasco, 1997). I software di tipo CAQDAS, funzionali all'approccio ermeneutico-interpretativo, consentono un'esplorazione del testo con la possibilità di classificare e di recuperare le informazioni, comparare documenti, codificare ed estrarre porzioni di testo per attestare la frequenza e la rilevanza di ciascun tema (Della Ratta – Rinaldi, 2007, Cardano, 2003).

Sebbene l'adozione dell'uno o dell'altro approccio presupponga alla base precise scelte di natura epistemologica e metodologica, sono diversi gli studiosi che avvalorano la possibilità di utilizzare i due approcci in modo complementare. Tecniche quantitative e qualitative possono essere utilizzate in parallelo o in sequenza nell'ambito di uno stesso studio (Niglas, 2000) e l'utilizzo delle diverse tecniche può aiutare il ricercatore a comprendere in che modo sono stati costruiti i dati empirici (Wiedemann, 2013). L'integrazione tra approcci può, infatti, migliorare la qualità complessiva dei risultati, assicurare il rigore dell'analisi e, al contempo, migliorare la ricchezza interpretativa (Della Ratta – Rinaldi, 2007).

Di recente è stato sperimentato un modello di integrazione di tecniche di analisi dei testi quali-quantitative che ha consentito di valutare, attraverso l'analisi dei RAV, la qualità del percorso di autovalutazione condotto dalle scuole italiane (Quadrelli, 2019). Nello specifico, l'integrazione tra le differenti tecniche è avvenuta in sequenza alternata (Favazzi, 2019, p.2). In una prima fase, adottando un approccio di tipo lessicometrico, sono state condotte una serie di analisi preliminari del profilo lessicale²⁶. In seguito, attraverso la procedura di *Topic extraction* (finalizzata a individuare la struttura tematica nascosta di una raccolta di testo), si è proceduto all'individuazione di nuclei tematici principali. Questa prima sequenza di analisi di tipo quantitativo è stata seguita dall'applicazione di strumenti per l'esplorazione dei testi (Keyword Retrieval, Keyword in Context), finalizzata alla definizione di vocabolari tematici. La fase finale dell'analisi ha previsto un ritorno all'uso di tecniche quantitative: una volta convalidate le categorie del vocabolario tematico, è stato possibile elaborare *crosstab* (matrice di forme per testi) per evidenziare eventuali differenze statisticamente significative nell'uso delle categorie tematiche.

In questo studio, considerando il valore del modello già testato su testi prodotti dalle scuole secondo il format del RAV (Quadrelli, 2019), si è scelto di adottare un approccio integrato lessicometrico-ermeneutico in sequenza alternata all'analisi dei testi. La specificità di questo lavoro va ricondotta alla scelta di classificare le pratiche di coinvolgimento dei genitori utilizzando come riferimento il modello di *Parental Involvement* proposto da Joyce Epstein. Più nel dettaglio, come si vedrà, in una prima fase sono state condotte analisi preliminari del profilo lessicale, che hanno consentito di esaminare le dimensioni del corpus, accertarne l'idoneità ai fini statistici, e di analizzare la distribuzione di frequenza delle parole.

²⁶ Indici di ricchezza del profilo lessicale (Type/token ratio, percentage hapax), analisi della frequenza delle parole, analisi di specificità (Standard score Z), analisi di rilevanza delle parole (Tf-idf index).

Successivamente, attraverso l'individuazione di principali nuclei semantici, sono stati effettuati approfondimenti di tipo qualitativo che hanno consentito di elaborare un vocabolario dei punti di forza nei rapporti con le famiglie che presenta come categorie tematiche quattro dimensioni del *Parental Involvement* di Epstein.

5.2.2 L'analisi lessicometrica

Il corpus oggetto di analisi comprende i testi prodotti da 1.246²⁷ scuole per la descrizione dei punti di forza per l'area del RAV Infanzia "Rapporti con le famiglie". Per concentrare l'analisi sulle parole piene del corpus è stata inserita una *stop list* (lista di esclusione), che ha consentito di escludere il 44,1% di parole definite 'vuote' (come articoli, congiunzioni, preposizioni). Applicando la *stop list*, il corpus si presenta di medie dimensioni (Bolasco, 1999) con 108.101 occorrenze (*token*) e 5.147 forme grafiche (*type*). Il corpus è articolato in 2.292 paragrafi e contiene poco più di 5.000 frasi. Ciascun campo risulta composto mediamente da 87 parole circa, circa 47 per paragrafo e 21 per frase.

Rispetto alle misure lessicometriche considerate, il *type/token ratio* risulta pari a 4,8% e la percentuale di *hapax* presenti nel testo (parole citate solo una volta) risulta inferiore al 50%²⁸, di conseguenza la partizione si presenta adeguata per poter essere sottoposta ad analisi lessicometriche (Bolasco, 1999, Giuliano e La Rocca, 2008) (tab. 13).

²⁷ Le scuole sono state selezionate considerando i seguenti criteri:

- Scuole con più di un insegnante che ha compilato il questionario: 1470
- Scuole che hanno compilato i campi aperti del RAV INFANZIA per l'area Rapporti con le famiglie: 1246

²⁸ Considerando le parole piene la percentuale di *hapax* risulta pari a 45,9%; considerando tutte le parole (comprese le parole vuote inserite nella *stop list*) risulta pari a 44,6%.

Tabella 13 – Caratteristiche del corpus e misure lessicometriche

	Totale	Con stop list
Numero di casi	1.246	1.246
Numero di casi non vuoti	1.246	1.246
Numero di paragrafi	2.292	2.292
Numero di frasi	5.112	5.112
Numero di occorrenze (token)	108.101	108.101
Numero di forme grafiche (type)	5.147	5.345
Rapporto type/token	0,048	0,049
% hapax (parole che occorrono una sola volta)	44,6	45,9
Numero medio di parole per frase	21,1	21,1
Numero medio di parole per paragrafo	47,2	47,2
Numero medio di parole per caso	87	87

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

Come punto di partenza dell’esplorazione dei testi è stata svolta l’analisi della frequenza delle parole piene²⁹ al fine di individuare le fasce di frequenza delle parole (Bolasco, 2013, p.93)³⁰. L’analisi ha portato alla individuazione di 10 parole ad alta frequenza (fig.16), che rappresentano le parole chiave relative all’argomento principale (De Riu, 2021). Nello specifico si tratta delle seguenti parole, per ordine di frequenza: *scuola* (citata 2.904 volte), *genitori* (2.572), *famiglie* (1.575), *istituto* (943), *incontri* (623), *sito* (610), *attività* (592), *partecipazione* (558), *vengono* (479), *progetti* (453).

Le parole che ricorrono con una frequenza media sono 138 in valore assoluto e rappresentano le parole tema, parole che consentono di cogliere i principali temi trattati come aspetti di forza nel coinvolgimento delle famiglie. Sono citate più di 300 volte parole come:

²⁹ Per una descrizione analitica delle parole è possibile consultare le tabelle in appendice.

³⁰ Rientrano nella fascia alta di frequenza le parole che ricorrono con una frequenza compresa tra 453 e 2904; nella fascia media di frequenza le parole con una frequenza compresa tra 69 e 438; nella fascia bassa di frequenza le parole con una frequenza uguale e inferiore a 57.

descrizione dei punti di forza nell'area del RAV Infanzia 'Coinvolgimento delle famiglie') con la frequenza con cui le stesse parole compaiono nel corpus nel suo complesso, vale a dire in tutti i testi per la descrizione dei punti di forza in tutte le aree del RAV. Questo tipo di analisi che si basa sulla misura dello scarto standardizzato (Z) consente di individuare la sovra o sotto rappresentazione di una forma grafica nel testo: tanto più lo scarto ha un valore elevato (e maggiore di 3,84, valore del X^2 con 1 grado di libertà e $p\text{-value} = 0,05$) tanto più la forma è caratteristica del testo (Della Ratta-Rinaldi, 2007).

Dall'analisi si evince che quasi tutte le parole ad alta e media frequenza sono anche peculiari di questa area del RAV e utilizzate dalle scuole per descrivere le strategie adottate per coinvolgere le famiglie e le attività svolte.

Tra le parole con valori elevati di Z , oltre a *genitori e famiglie*, che presentano i valori più elevati (rispettivamente 149 e 73), si rintracciano parole, tra quelle non ancora citate, come *corresponsabilità, assemblee, comitato, avvisi, facebook, colloqui*.

Per esplorare più nello specifico le relazioni tra le parole e avere una prima idea del loro significato nel testo è stata condotta l'analisi dei segmenti ripetuti³¹, vale a dire una qualsiasi sequenza di parole adiacenti nel testo di varia lunghezza. Tra i segmenti estratti rientrano (tab. 14): *strumenti on line, registro elettronico, colloqui individuali, sito web*, che rimandano a strumenti con cui la scuola comunica con le famiglie. Ritroviamo, inoltre, segmenti come *offerta formativa, patto di corresponsabilità, patto educativo, progetto educativo*, utilizzati per far riferimento al coinvolgimento delle famiglie nella progettazione degli interventi educativi, ma anche *organi collegiali, consigli di intersezione, consigli di classe*, per indicare il coinvolgimento delle famiglie nelle decisioni.

³¹ Per una descrizione analitica delle parole è possibile consultare le tabelle in appendice.

Tabella 14 – Segmenti ripetuti con una frequenza pari e superiore a 100

	Occorrenze (v.a)	% di casi
OFFERTA FORMATIVA	359	25,52%
ON LINE	292	22,23%
SCUOLA COINVOLGE	223	17,01%
INTERVENTI FORMATIVI	199	15,33%
SITO WEB	198	15,65%
COINVOLGE I GENITORI	193	15,17%
COMUNICAZIONE CON LE FAMIGLIE	192	15,17%
SCUOLA UTILIZZA	189	15,01%
PATTO DI CORRESPONSABILITÀ	172	13,16%
SCUOLA FAMIGLIA	172	12,60%
STRUMENTI ON LINE	171	13,64%
SCUOLA COINVOLGE I GENITORI	170	13,48%
RIVOLTI AI GENITORI	143	11,16%
DEFINIZIONE DEL REGOLAMENTO	137	10,91%
ORGANI COLLEGIALI	129	10,11%
FORME DI COLLABORAZIONE	121	9,71%
REGISTRO ELETTRONICO	120	9,47%
DOCUMENTI RILEVANTI	119	9,47%
REALIZZAZIONE DI INTERVENTI	115	9,15%
CONSIGLI DI INTERSEZIONE	115	9,07%
UTILIZZA STRUMENTI	111	8,91%
REALIZZAZIONE DI INTERVENTI FORMATIVI	107	8,51%
RILEVANTI PER LA VITA SCOLASTICA	104	8,35%
COLLOQUI INDIVIDUALI	104	8,11%
ON LINE PER LA COMUNICAZIONE	102	8,19%
SCUOLA REALIZZA	101	8,11%
SCUOLA ORGANIZZA	100	7,62%

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

5.2.3 L'analisi del contenuto

Al fine di individuare i principali temi trattati dalle scuole nei campi aperti per la descrizione dei punti di forza è stata avviata la procedura di *Topic extraction* presente nel software *WordStat*. Nello specifico, per assicurare la stabilità della soluzione fattoriale, come

suggerito dal manuale di WordStat, trattandosi di un corpus di dimensione medio-alta, sono state escluse le parole con occorrenza inferiore a 30, il che ha consentito una copertura del 69,2% delle parole ed è stato impostato come valore minimo di estrazione (factor loading) 0,40.

Con la procedura di *Topic extraction* sono stati individuati 14 temi principali³², tenendo conto della frequenza con cui una o più parole sono presenti almeno una volta nei frammenti prodotti dalle scuole. A partire dai risultati della *Topic extraction*, e con il supporto degli strumenti di *Keyword Retrieval* e *Keyword in Context*, che hanno consentito una esplorazione in profondità dei testi, è stata costruita una prima versione del vocabolario dei principali temi (tab. 15), procedendo alla revisione, all'accorpamento di alcuni *topic* e all'inserimento di parole e frasi. Ciascuna categoria del vocabolario è popolata da parole e frasi rappresentative del tema considerato. Questa prima versione del vocabolario, che, come si vedrà, sarà oggetto di ulteriore revisione e classificazione utilizzando le categorie di Parental Involvement di Epstein, si compone di 8 principali temi e assicura una copertura del 94,1% dei casi. Nello specifico, dall'analisi della frequenza di diffusione nei casi, la categoria più diffusa (presente nel 63,5% dei casi) è stata denominata 'Strumenti di comunicazione' ed è popolata da parole e segmenti ripetuti utilizzati dalle scuole per descrivere in che modo avviene la comunicazione con le famiglie. A seguire, in ordine decrescente, troviamo le categorie: 'Organi collegiali' (57,3%), con cui le scuole affrontano il tema, come punto di forza, della partecipazione dei genitori agli eventi collegiali che consentono il governo della scuola; 'Progetti' (45,8%), popolata da parole utilizzate per descrivere i progetti attivati per coinvolgere le famiglie; 'Partecipazione ad eventi'(42,5%), con cui le scuole segnalano come punto di forza la partecipazione dei genitori ad eventi

³² Per una descrizione analitica dei risultati della Topic Extraction consultare le tabelle in appendice.

organizzati dalla scuola; ‘Offerta formativa’ (25,5%), con cui si indica il coinvolgimento delle famiglie nella definizione dell’offerta formativa per i bambini; ‘Patto di corresponsabilità’ (18,5%), che si riferisce all’importanza riconosciuta al patto educativo definito e condiviso con le famiglie; ‘Servizi *ad hoc*’ (18,2%), popolata da parole e segmenti ripetuti con cui le scuole fanno riferimento all’attivazione di servizi appositi per le famiglie, come sportelli di ascolto o indagini per misurare la soddisfazione; ‘Contributi economici’ (11,9%), con cui si fa riferimento alla partecipazione finanziaria delle famiglie mediante l’erogazione di contributi.

Tabella 15 – Vocabolario dei principali temi, prima versione

	Occorrenze (v.a.)	% di casi
Organi_collegiali	1720	65,3%
Strumenti_di_comunicazione	1150	63,5%
Partecipazione_eventi	812	42,5%
Progetti	794	45,8%
Offerta_formativa	359	25,5%
Servizi_ad_hoc	307	18,2%
Patto_di_corresponsabilità	248	18,9%
Contributi_economici	200	11,9%

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

Come anticipato, questa prima versione del vocabolario è stata revisionata considerando come modello per la definizione delle categorie tematiche il Parental Involvement proposto Epstein, applicato alla scuola dell’infanzia. Come illustrato nel capitolo 1, Epstein concettualizza il coinvolgimento delle famiglie avvalendosi di un modello a sei dimensioni: *Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at home, Decision Making, Collaborating with community*. I temi affrontati dalle scuole nei campi aperti del RAV Infanzia sembrano, tuttavia, connessi essenzialmente alle dimensioni di *Communicating*,

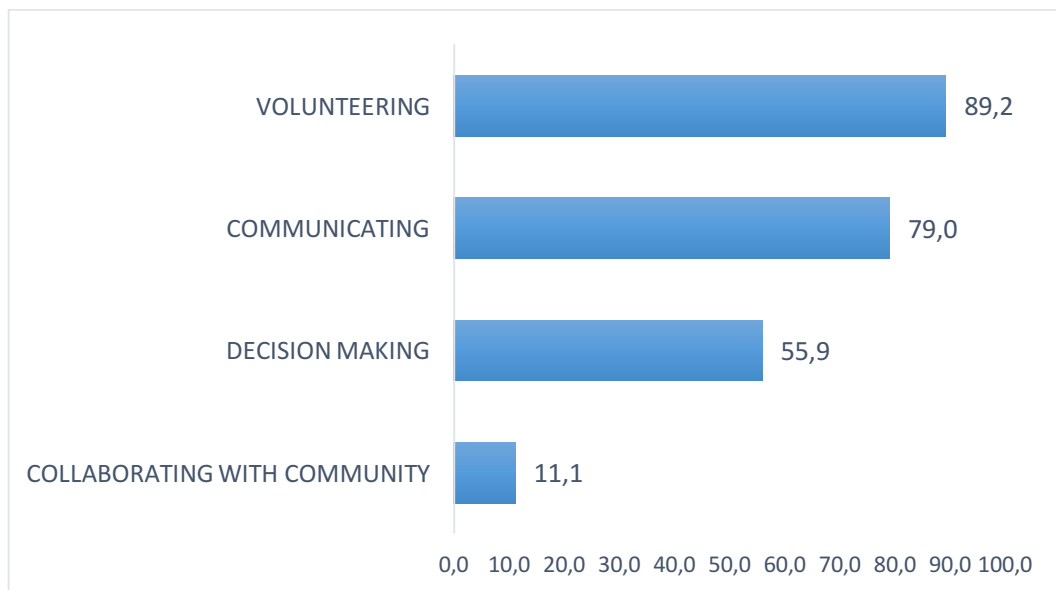
Volunteering, Decision Making e Collaborating with community, questo perché l'attuale format del RAV Infanzia non prevede indicatori che consentano alle scuole di autovalutarsi in aspetti legati al *Parenting* e al *Learning at home*, quindi in relazione al sostegno che le famiglie potrebbero ricevere a casa per creare condizioni educative adeguate e al supporto nello svolgimento dei compiti a casa (Romiti, Favazzi, 2021).

Il vocabolario tematico messo a punto nella sua versione definitiva assicura una copertura del 97,4% dei casi ed è articolato in quattro categorie che riprendono le dimensioni del *Parental Involvement* (*Communicating, Volunteering, Decision Making e Collaborating with community*) e 4 sotto-categorie (figg. 18-19).

Figura 18 – Categorie e sotto-categorie del vocabolario tematico dei punti di forza nel coinvolgimento delle famiglie



Figura 19 –Categorie del vocabolario tematico dei punti di forza nel coinvolgimento delle famiglie



Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

Esplorando nel dettaglio ciascuna categoria, quella più diffusa è il *Volunteering*, popolata da parole e segmenti ripetuti che occorrono nell'89,2% dei casi (fig. 20). Riprendendo il modello di Epstein, questa categoria fa riferimento ad attività che prevedono il coinvolgimento delle famiglie a carattere volontario nello svolgimento di attività extrascolastiche, programmi di formazione rivolti ai genitori. Nel vocabolario tematico dei punti di forza a questa categoria sono state associate due sotto-categorie che consentono di specificare più nel dettaglio le attività connesse al *Volunteering*. Tra le due, la categoria più diffusa è stata denominata '*Organizzazione di eventi*', popolata da parole come *eventi, progetti, manifestazione, intervento, corsi, iniziative*, che ricorrono nell'88,5% dei casi. Nello specifico, le scuole citano come propri punti di forza le attività svolte che prevedono la partecipazione delle famiglie. La seconda categoria, che ricorre nell'11,9% dei casi è stata denominata *Contributi finanziari*, ed è popolata da segmenti e parole come *contributo volontario, spesa*, con cui le scuole fanno riferimento alla partecipazione finanziaria delle

famiglie, condizione spesso necessaria per lo svolgimento di attività extra-scolastiche.

Figura 20 – Frequenza delle parole associate alla categoria *Volunteering*



Il 79% circa delle scuole hanno citato parole e frasi associate alla categoria *Communicating*, che nel modello di Epstein si riferisce alla progettazione di forme efficaci di comunicazione scuola-famiglia in merito ai programmi scolastici e ai progressi dello studente (fig. 21). Ne sono esempio gli incontri, i colloqui finalizzati ad informare le famiglie in merito ai progetti scolastici, ai progressi degli studenti o i momenti di condivisione della progettazione didattica. Questa categoria è stata progettata associando ad essa due sotto-categorie: la più diffusa (65,6%) è stata definita *Strumenti di comunicazione*, ed è popolata da parole e segmenti come *internet*, *registro elettronico*, *sito*, *web* utilizzati dalle scuole per illustrare gli strumenti, principalmente digitali, con cui è gestita la comunicazione con le famiglie. La seconda sotto-categoria è stata denominata *progettazione comune*, ricorre nel 45,3% dei casi ed è popolata da parole e segmenti come offerta formativa, patto di corresponsabilità, didattica, con cui si menziona come punto di forza il coinvolgimento delle famiglie nella

progettazione didattica.

Figura 21 –Frequenza delle parole associate alla categoria Communicating



La terza categoria per diffusione è associata alla dimensione di *Decision making* (55,9%) ed è popolata da parole e frasi come *consigli*, *assemblee*, *organi collegiali*, con cui le scuole segnalano come aspetti positivi del coinvolgimento delle famiglie la partecipazione dei genitori alle decisioni della scuola durante appositi incontri (fig. 22).

Figura 22 –Frequenza delle parole associate alla categoria Decision making



L'ultima categoria, diffusa solo nel 11,1% dei casi, è stata definita *Collaborating with*

community e in essa sono contenute parole come *reti*, *accordi*, *territorio*, utilizzate per segnalare la capacità della scuola di fare rete con altre scuole o di stipulare accordi con soggetti del territorio per la pianificazione di interventi rivolti alle famiglie (fig. 23).

Figura 23 –Frequenza delle parole associate alla categoria Collaborating with community

RETE_DI
TERRITORIO
ACCORDI RETI ACCORDO

L'analisi dei testi prodotti dalle scuole ha permesso di far luce sulle principali attività che le scuole mettono in campo per coinvolgere le famiglie, e che sembrano collegate principalmente alle dimensioni del *Volunteering* e del *Communicating*, con l'organizzazione di eventi dedicati alle famiglie, la partecipazione finanziaria dei genitori, la predisposizione di un sito web per gestire le comunicazioni, il coinvolgimento delle famiglie nella progettazione didattica. Tra i principali punti di forza segnalati dalle scuole anche azioni volte a favorire la partecipazione delle famiglie alle decisioni della scuola e finalizzate a creare accordi con il territorio.

5.3 Per un approfondimento delle buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie

5.3.1 Obiettivi e metodologia

Come più volte esplicitato, il disegno che accompagna questo lavoro di ricerca ha previsto il ricorso a strategie di analisi quali-quantitativa dei testi prodotti dalle scuole per la descrizione dei punti di forza nei rapporti con le famiglie. Come illustrato nel paragrafo precedente, a partire dalla classificazione di *Parent Involment* proposta da Epstein è stato possibile, in una prima fase, esplorare la diffusione delle pratiche di coinvolgimento messe in campo dalle scuole dell'infanzia riconducendole alle dimensioni di *Volunteering*, *Communicating*, *Decision Making* e *Collaborating with Community*.

A questo primo *step* di analisi si è scelto di far seguire un approfondimento volto a far emergere esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie, concentrando l'attenzione sulle scuole che, in base alle percezioni del gruppo insegnanti, hanno fatto registrare i risultati migliori nell'instaurare buoni rapporti con le famiglie e nei risultati dei bambini in termini di apprendimento e sviluppo.

In particolare, le scuole oggetto di approfondimento sono state selezionate adottando specifici criteri (tab. 16). Innanzitutto, è stato adottato come primo criterio di selezione quello già impiegato per selezionare i casi da includere nelle analisi dei dati raccolti tramite il Q Docente, vale a dire le scuole con più di un insegnante che ha compilato il questionario, che risultano essere 1470. Questa scelta si è resa necessaria per consentire la costruzione di indici per l'analisi di proprietà analitiche. Come secondo criterio di selezione sono state considerate le scuole che hanno compilato i campi aperti dell'area 3.7 del RAV Infanzia, con particolare riferimento ai campi per la descrizione dei punti di forza riferiti alla sub-area denominata 'Coinvolgimento delle famiglie', per un totale di scuole che da 1470 si riducono

a 1246. L'ultimo criterio adottato ha consentito la selezione delle scuole che hanno riportato, in base ai risultati delle analisi quantitative presentate nel capitolo precedente, punteggi superiori alla media nei seguenti indici e in questo ordine: indice di fiducia e collaborazione³³ (>3,47), indice di Apprendimento³⁴ (>2,71), indice di Sviluppo³⁵ (>3,20), per un totale di 287 scuole. Si tratta di un numero ridotto di scuole che, per i risultati raggiunti, sono state considerate casi da approfondire per estrapolare pratiche nel coinvolgimento delle famiglie. Per rendere più fluida la narrazione, d'ora in avanti ci si riferirà alle 287 selezionate con l'acronimo PBP (portatrici di buone pratiche).

Si procederà a seguire con un approfondimento delle dimensioni del *Parental Involvement*, con un approccio bottom-up all'analisi dei testi, che ha previsto il resoconto dei contenuti (issues), un richiamo alle citazioni (quotes) e l'interpretazione dei dati (Stagi, 2000). A partire dalla esplorazione dei testi redatti dalle scuole sono state, quindi, ricostruite le pratiche riconducibili alle diverse categorie del vocabolario.

³³ È stato creato un indice additivo medio a partire dai seguenti *item* della domanda 31: “Riesco ad avere rapporti basati sulla fiducia” e “Riesco ad avere rapporti basati sulla collaborazione”.

³⁴ È stato creato un indice additivo medio a partire dai seguenti *item* della domanda 41: “Comunicano e si esprimono in molti modi diversi (con parole, disegni, gesti e movimento)”, “Utilizzano adeguatamente la lingua italiana”, “Dimostrano prime abilità di tipo logico (es.: raggruppano oggetti per una qualità, riconoscono le differenze tra oggetti, ecc.)”, “Conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo”

³⁵ È stato creato un indice additivo medio a partire dai seguenti *item* della domanda 41: “Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni”, “Sono consapevoli di desideri e paure”, “Avvertono gli stati d'animo propri e altrui”, “Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé”, “Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti”.

Tabella 16 – Criteri di selezione delle scuole PDBP (v.a.)

Scuole con più di un insegnante che ha compilato il questionario	1470
di cui Scuole che hanno compilato RAV punti di forza	1246
di cui Scuole con punteggi sopra la media negli indici Analitiche fiducia e collaborazione, Analitiche Apprendimento, Analitiche Sviluppo.	287

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Scuola a.s. 2018/2019 e campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

5.3.2 L'analisi qualitativa delle buone pratiche

5.3.2.1 La dimensione del Volunteering

Nel modello di Epstein il termine "volontario" fa riferimento a chiunque sostenga lo sviluppo dei bambini in qualsiasi modo e luogo, non solo durante la giornata scolastica. Il coinvolgimento delle famiglie nella scuola dell'infanzia, se associato a questa dimensione, si concretizza, tra le diverse forme, nella partecipazione spontanea dei genitori ad attività extra-scolastiche. Il coinvolgimento delle famiglie relativo a questa dimensione è finalizzato a favorire la comprensione del lavoro svolto dagli insegnanti, ad accrescere la consapevolezza delle famiglie di sentirsi accolte a scuola e valorizzate nello svolgimento delle attività extra-scolastiche.

Ricostruendo i punti di forza segnalati dalle scuole PBP, un aspetto che emerge dalle descrizioni è *l'alta partecipazione delle famiglie* agli eventi proposti e organizzati dalla scuola, come feste, manifestazioni, eventi che coinvolgono *stakeholder* del territorio.

“La percentuale di partecipazione dei genitori alla vita scolastica (più dell'80%) è molto alta, soprattutto nelle manifestazioni o eventi organizzati dalla scuola” (Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola dell'infanzia ha negli anni realizzato molteplici iniziative (di vario genere) che hanno visto la partecipazione attiva e collaborativa dei genitori” (Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

“Il livello di partecipazione dei genitori alla vita scolastica è generalmente molto alto. L'interesse delle famiglie verso le attività scolastiche è diffuso e l'accesso alle informazioni è continuo. Le famiglie vengono coinvolte nelle organizzazioni degli eventi quali feste di Natale e di fine anno scolastico”

“il livello di coinvolgimento dei genitori ad iniziative e agli incontri scuola famiglia è medio-alto e i genitori rispondono positivamente agli inviti della scuola, soprattutto quando riguardano la partecipazione della scuola ad eventi ed iniziative promosse da Enti e associazioni del territorio” (Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

Un altro aspetto significativo che emerge dai testi è legato al *ruolo attivo delle famiglie* nella proposta di iniziative di collaborazione con la scuola e nella condivisione di tempo libero e professionalità, processi che attivano un circolo virtuoso in cui i genitori sono percepiti dagli insegnanti come risorse preziose per una co-operazione volta a favorire lo sviluppo dei bambini.

“Si rilevano forme di collaborazione spontanea dei genitori nelle attività scolastiche. In una corretta logica proattiva, si è

scoperto come la famiglia può diventare risorsa straordinaria sia nella costruzione e condivisione dei percorsi educativi degli alunni, sia nell'apporto culturale che genitori esperti (per competenze scientifico-professionali e artistiche) possono offrire. In tale direzione negli ultimi anni si è formato un Comitato di Redazione di genitori volontari, che produce numeri tematici di una Newsletter su problematiche di alto valore scientifico ed educativo con un taglio divulgativo. Tale strumento d'informazione, prodotto in formato elettronico, è finalizzato sia a sensibilizzare e coinvolgere sul ruolo della scuola e della famiglia sia, con apporti esperti e specialistici, a dinamizzare i curricoli didattici e a creare eventi di confronto culturale. Dal mese di settembre 2018 la nostra scuola ha il Comitato Genitori [...] nato nella forma di associazione senza fini di lucro per sostenere le iniziative del nostro Istituto Comprensivo e per proporre iniziative coerenti con il PTOF, nello spirito della collaborazione con l'intero personale scolastico, per il benessere dei nostri bambini/e e ragazzi/e.” (Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

“Buona parte delle famiglie è “amica” della scuola, segue la vita scolastica dei figli costantemente e alcune mettono a disposizione le proprie competenze per la realizzazione di attività scolastiche. Il gradimento è evidente in occasione di eventi come i progetti P.O.N. e le manifestazioni interne e nel territorio. È stato attivato lo sportello di ascolto genitori. (Circolo didattico, Macro-area Sud)

“Le famiglie vengono coinvolte nelle attività formative della scuola, in particolare nei progetti educativi all'aperto: orto didattico, progetto giardino (allestimento del verde e costruzione giochi e arredi ...). Le competenze personali e

professionali dei genitori vengono utilizzate come risorse per organizzare attività ed esperienze didattiche: tra i genitori coinvolti ci sono un giardiniere, un fotografo; un esperto in attività creative. La scuola organizza per i genitori percorsi di formazione, incontri informali ed eventi al fine di creare condivisione, approfondire tematiche pedagogiche e creare una rete di solidarietà familiare.” (Scuola paritaria, Macro-area Nord-Ovest)

“Le famiglie sono state coinvolte nel progetto [di volontariato] in cui vengono promosse attività di cooperazione e sviluppo del senso civico tra la scuola e le famiglie.” (Istituto comprensivo, Macro-area Centro)

Tra gli esempi di attività associate alla dimensione del *Volunteering*, Epstein cita anche l'elaborazione di *questionari* da somministrare alle famiglie per individuare esigenze, interessi e sondare la disponibilità a collaborare con la scuola. Dai testi prodotti dalle scuole il riferimento all'utilizzo di questionari è segnalato da circa l'8% delle scuole ed è principalmente finalizzato a raccogliere il gradimento, ma anche a raccogliere proposte dai genitori circa le iniziative da promuovere.

“La scuola coinvolge i genitori tramite questionari che vengono somministrati due volte nel corso dell'anno nei quali oltre ad una richiesta di valutazione del servizio scuola, si richiede l'elaborazione di proposte o iniziative volte al miglioramento dell'offerta formativa. Eventuali proposte prese in considerazione rientrano poi nei Progetti Educativi e nei documenti ufficiali della scuola. La scuola realizza serate formative su temi/problematiche educative di cui si vede la

necessità di sviluppare.” (Scuola Paritaria, Macro area Nord-Est)

“Percepibile il gradimento da parte delle famiglie anche attraverso il relativo questionario. Lo scopo è quello di conoscere le esigenze dei genitori per dar loro la possibilità di essere parte attiva nel dialogo educativo tra scuola/alunni e docenti/discenti.” (Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

"Ogni anno ai genitori degli alunni in uscita dalla scuola dell'infanzia viene rilasciato un questionario sul gradimento organizzativo, didattico ecc. della scuola.” (Istituto comprensivo, Macro-area Centro)

Esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie sono riconducibili anche all'organizzazione di *corsi, seminari, sportelli di ascolto* aperti ai genitori.

“La scuola inoltre organizza sia corsi sulla genitorialità, incontri con esperti (pediatra, nutrizionista, psicologo dell'età evolutiva), ha organizzato seminari con docenti universitari, pedagogisti, neuropsichiatri, psicoterapeuta, garantito uno sportello d'ascolto e realizzato corsi di riequilibrio funzionale. Ogni anno viene dato in distribuzione un questionario di gradimento per monitorare la soddisfazione del servizio reso.” (Scuola paritaria, Macro-area Isole)

“Annualmente la scuola organizza conferenze ed incontri informativi rivolti alle famiglie (pediculosi, autismo, disabilità, sportello di supporto alla genitorialità).” (Istituto comprensivo, Macro-area Isole)

“Seminari e incontri formativi aperti ai genitori sono prassi consolidata della scuola e riguardano varie tematiche (la legalità, il bullismo, l'alimentazione, ecc.). Da quest'anno è attivo uno “Sportello di Ascolto” per gli alunni ed i genitori della nostra comunità scolastica al fine di porre in essere tutte le azioni possibili per sostenere il percorso scolastico degli allievi.”(Circolo didattico, Macro-area Sud)

Un'esperienza significativa da segnalare come esempio di buona pratica è quella di una scuola che indica di aver provveduto ad attivare un albo di volontari per sostenere la partecipazione delle famiglie.

“La presenza dei genitori nella nostra scuola è laboriosa ed attiva; essa costituisce perciò, una risorsa, sia per la comunicazione tempestiva delle politiche della scuola, nonché per l'attuazione di progetti e iniziative. È stato anche attivato l'albo dei volontari per favorire una maggiore e più consapevole partecipazione delle famiglie e del territorio.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

Un ultimo aspetto segnalato come punto di forza riconducibile alle attività di volontariato è dato dai *contributi di natura economica* erogati dai genitori per facilitare lo svolgimento di attività scolastiche ed extra-scolastiche.

“Le famiglie collaborano con un piccolo contributo volontario ai vari progetti previsti dal PTOF e spesso offrono la loro manodopera per ogni necessità.” (Scuola paritaria, Macro-area Nord-Ovest)

“Contributo economico delle famiglie, anche se solo con riferimento ad uscite didattiche e specifici interventi formativi.” (Istituto Comprensivo, Macro-area Isole)

“I genitori partecipano alla vita scolastica quotidiana dei propri figli. Contribuiscono economicamente ai bisogni della scuola per i bisogni delle singole sezioni.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Centro)

“I genitori partecipano attivamente alla vita scolastica soprattutto alla realizzazione di alcuni progetti investendo risorse sia economiche che umane.” (Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“I genitori partecipano economicamente per la realizzazione di progetti con esperti.” (Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

5.3.2.2 La dimensione del Communicating

Nel modello di Epstein la dimensione del *Communicating* fa riferimento alla progettazione di forme efficaci di comunicazione scuola-casa e casa-scuola in merito ai programmi scolastici e al progresso dei bambini. Nel modello, i risultati legati a questa dimensione di *Parent Involvement* sono relativi ad una migliore comprensione da parte delle famiglie dei programmi e delle politiche scolastiche e alla promozione di una comunicazione efficace con la scuola e con gli insegnanti.

Buone pratiche associate a questa dimensione sono individuate nell'organizzazione di incontri con i genitori, nella programmazione di diverse forme di comunicazione con le

famiglie (avvisi, telefonate, newsletter), nella trasmissione di informazioni sui programmi e sulle politiche scolastiche.

Esplorando le buone pratiche segnalate dalle scuole PBP nei campi aperti, l'utilizzo di strumenti digitali per la comunicazione con le famiglie risulta centrale. In particolare, uno degli aspetti più citati riguarda l'utilizzo *del sito web della scuola* come strumento per comunicare informazioni sulle attività della scuola, per pubblicare avvisi oppure come *repository* per accedere ai documenti della scuola (regolamenti, moduli di iscrizione, ecc.).

“La scuola comunica con le famiglie utilizzando la piattaforma del sito scolastico e attraverso essa vengono rese note tutte comunicazioni relative a riunioni, incontri scuola-famiglia, ecc.”(Circolo didattico, Macro-area Isole)

“La comunicazione d'istituto risulta efficace attraverso il sito web dove è possibile reperire notizie riguardanti il funzionamento scolastico e le varie iniziative. Per particolari esigenze imminenti la scuola comunica all'utenza anche attraverso una emittente privata locale.” (Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“Anche la scuola dell'infanzia, oltre che con la comunicazione diretta, utilizza il sito per la comunicazione con le famiglie (avvisi, promozione di incontri ed iniziative, regolamento d'Istituto e informative varie).”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola ha un sito internet costantemente aggiornato dove è possibile scaricare moduli e avvisi in tempo reale.”(Scuola Paritaria, Macro-area Nord-Ovest)

“Il sito internet dell'istituto, costantemente aggiornato, è la forma a di comunicazione più diffusa e la pagina web dedicata alle comunicazioni è assai visionata.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Centro)

Oltre al *sito web*, anche il registro elettronico rappresenta uno degli strumenti più utilizzati per raggiungere le famiglie.

“Aumentato l'utilizzo da parte dei genitori del registro elettronico anche per le comunicazioni scuola-famiglia (assenze, provvedimenti, valutazioni...).”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola utilizza strumenti online per la comunicazione con le famiglie come il sito web e il registro elettronico per consentire alle famiglie di essere informate in tempi rapidi e di fissare colloqui con i docenti.”(Circolo didattico, Macro-area Sud)

“La scuola comunica con i genitori, oltre che attraverso i consueti canali, anche con il registro elettronico e l'aggiornamento costante del sito.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

Non mancano, inoltre, esempi di scuole che fanno ricorso ai più diffusi *social media* per comunicare con i genitori.

“Dallo scorso anno la scuola utilizza anche una propria pagina Facebook per una maggiore condivisione con le famiglie.”(Circolo didattico, Macro-area Sud)

“La scuola utilizza strumentazioni on-line per comunicare con le famiglie tramite sito scolastico, email, gruppo scuola Whatsapp, Facebook.”(Scuola Paritaria, Macro-area Nord-Ovest)

“La scuola utilizza la piattaforma di Facebook per mostrare a genitori e parenti i lavori e le esperienze effettuate in orario scolastico.”(Scuola Paritaria, Macro-area Nord-Ovest)

“La scuola utilizza vari canali comunicativi con le famiglie, da qualche anno, con l'avvento di Facebook, WhatsApp ed Instagram, la scuola ha creato il proprio profilo per poter raggiungere più persone nelle varie attività e manifestazioni.”(Scuola Paritaria, Macro-area Sud)

Tra le buone pratiche nella comunicazione degna di rilievo è sicuramente l'iniziativa di una scuola che ha puntato sulla sperimentazione di un giornale scolastico che rappresenta un collante tra famiglie, studenti e insegnanti.

“Inoltre, attraverso il giornalino scolastico, messo on line e distribuito in forma cartacea a tutti gli alunni, le famiglie conoscono le attività progettuali e le uscite didattiche recensite dagli alunni stessi mediante rappresentazioni grafiche o foto.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Centro)

Nell'analisi della dimensione della comunicazione è stata posta attenzione non soltanto agli strumenti con cui la scuola informa le famiglie ma anche al coinvolgimento nelle attività di *progettazione didattica* per la definizione dell'offerta formativa, a cui le scuole hanno dato seguito con diverse modalità più o meno formalizzate. Si segnala, a tal proposito, la partecipazione delle famiglie agli organi collegiali (come si vedrà in seguito), la costituzione di comitati di genitori, l'organizzazione di incontri informali, la predisposizione di questionari per rilevare la soddisfazione.

“L’Istituto, in linea con la propria mission, sostiene e promuove una partnership educativa tra scuola e famiglia, fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti, nel reciproco rispetto. Tale prospettiva si concretizza attraverso: assemblee di settore per condividere l’organizzazione della scuola, le attività laboratoriali e i progetti di arricchimento dell’offerta formativa; assemblee di sezione per condividere le scelte relative alla progettazione Educativa e didattica.”(Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

“Le famiglie sono coinvolte nella definizione dell’offerta formativa attraverso incontri periodici, organi collegiali, questionari e sondaggi; inoltre è presente un comitato di genitori della scuola.”(Istituto comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola accoglie tutte le famiglie nella definizione dell’offerta formativa. Il regolamento d’Istituto vede la partecipazione dei rappresentanti dei genitori, mentre i ruoli e le funzioni di tutte le componenti della comunità scolastica (alunni, genitori, docenti, ATA , DS, territorio) sono condivise con i genitori.”(Circolo Didattico, Macro-area Sud)

“Ad inizio anno scolastico vengono coinvolti nella sottoscrizione/condivisione del Patto Educativo di Corresponsabilità e delle regole presenti nel Regolamento d'istituto.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“L’Istituzione realizza interventi formativi volti ad ampliare l’offerta formativa del PTOF con la collaborazione delle famiglie.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Nord-Ovest)

“La scuola coinvolge costantemente le famiglie, nella definizione dell’offerta formativa attraverso gli incontri istituzionali, incontri dedicati e questionari di soddisfazione. I genitori hanno sottoscritto, all’atto di iscrizione dei propri figli, il Patto di corresponsabilità, in cui vengono definiti diritti e doveri sul rapporto scuola-famiglia.”(Circolo Didattico, Macro-area Sud)

“La scuola coinvolge le famiglie nella definizione dell’offerta formativa, nel rispetto dei ruoli reciproci. Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi legati ad attività sportive, ad iniziative di solidarietà, a percorsi specifici per il benessere del bambino. La scuola coinvolge i genitori nell’informazione dell’attività da implementare, nella definizione del regolamento di istituto e del Patto di corresponsabilità che viene condiviso e sottoscritto.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola coinvolge le famiglie tramite apposite riunioni previste nel Piano annuale delle attività e nella partecipazione attiva a progetti curriculari.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“Le famiglie sono molto coinvolte nella definizione dell'offerta formativa sia in modo formale che informale (elezione degli organi collegiali e dei rappresentanti di sezione, colloqui genitori-insegnanti, comunicazioni per informare sulle attività della scuola, note informative sul progresso degli alunni, eventi e manifestazioni): la partecipazione agli incontri è significativa.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

5.3.2.3 *La dimensione del Decision making*

Il coinvolgimento delle famiglie che si esplica nella componente del *Decision making* è orientato ad includere i genitori nelle decisioni scolastiche, favorendo lo sviluppo di una rappresentanza dei genitori negli organi collegiali istituzionali e sostenendo le famiglie nella costituzione di organi sociali, come assemblee, comitati, che consentano ai genitori di riunirsi. A tal fine, la partecipazione dei genitori contribuisce ad accrescere la loro conoscenza delle politiche scolastiche e la consapevolezza della rilevanza del contributo dei genitori nelle decisioni scolastiche.

Come punti di forza le scuole PDB segnalano principalmente il coinvolgimento delle famiglie nei diversi organi collegiali della scuola.

“I genitori fanno parte di diversi Organi collegiali: Consiglio d'Istituto, rappresentante di classe, di interclasse e di intersezione, comitato di valutazione.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Isole)

“Soddisfacente è la partecipazione agli organi collegiali, in particolare i membri del consiglio d'istituto e i rappresentanti di sezione svolgono il compito assunto con disponibilità ed entusiasmo.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Centro)

“La comunicazione istituzionale con i genitori è formalizzata attraverso gli organi collegiali. All'inizio di ogni anno scolastico sono calendarizzati incontri che riscuotono interesse e partecipazione da parte dei genitori. Inoltre ciascun genitore può chiedere di conferire con le insegnanti al di fuori dell'orario di servizio.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“Si ritiene che nella scuola dell'infanzia la collaborazione con i genitori sia fondamentale, per questo vengono sollecitate tutte le forme di partecipazione possibili. La famiglia viene coinvolta fattivamente nelle elezioni degli OOCC, nei consigli di intersezione e il regolamento d' istituto viene sottoposto al parere del Consiglio di Circolo.”(Circolo didattico, Macro-area Isole)

La partecipazione agli organi collegiali, talvolta, si sostanzia come buona pratica nella partecipazione attiva alla produzione di documenti, progetti, alla stesura di regolamenti della scuola.

“I rappresentanti dei genitori che fanno parte degli organi collegiali partecipano all'elaborazione di progetti/documenti e, ovviamente, alle delibere di adozione.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola offre continue opportunità di incontri con le famiglie, coinvolgendole nella definizione di documenti, Regolamenti, proposte di iniziative progettuali ed altro.

I genitori collaborano ad alcune attività formative, in base alle loro competenze professionali. Sono coinvolti nella stesura dei regolamenti e nel patto educativo di corresponsabilità i genitori eletti negli organi collegiali.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

Infine, anche se a farne riferimento è un numero molto ristretto di scuole PDBP, una buona pratica per coinvolgere le famiglie consiste nel supportare la costituzione di comitati di genitori in cui le famiglie svolgono un ruolo da protagonisti proponendo e collaborando attivamente ai progetti scolastici.

“Inoltre, è presente un comitato dei genitori di entrambi i comuni, che supporta le attività promosse dall'Istituto.”(Scuola Paritaria, Macro area Nord-Est)

“Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di progetti attraverso il Comitato dei genitori.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La presenza di un Comitato dei genitori unico fra i due servizi di Nido e Scuola dell'infanzia, favorisce il collegamento tra famiglie ed Ente gestore.”(Scuola Paritaria, Macro area Nord-Est)

5.3.2.4 *La dimensione del Collaborating with Community*

Nel modello di Epstein la dimensione del *Collaborating with Community* mira ad identificare e integrare risorse e servizi della comunità per rafforzare i programmi scolastici, le pratiche per l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti. Ne sono esempio i partenariati che coinvolgono la scuola, le associazioni, le imprese. Questa forma di coinvolgimento è finalizzata a rafforzare nelle famiglie la consapevolezza del ruolo della scuola nella comunità e dei contributi che la comunità fornisce alla scuola, così come di favorire l'interazione tra famiglie nello svolgimento di attività comunitarie.

Tra gli aspetti segnalati come punti di forza dalle scuole PDBP si rintraccia anche un riferimento all'importanza del collegamento tra la scuola, le famiglie e le diverse realtà del territorio, in particolare associazioni e istituzioni.

“Nel nostro territorio è presente una associazione dei genitori che si è costituita con lo scopo, tra gli altri, di fare da trade-union tra il territorio e la scuola. L'associazione [...] ha instaurato, da qualche anno, una buona collaborazione con la scuola per attività che riguardano proposte formative integrate con la progettazione scolastica.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Centro)

“La scuola è molto coinvolta in momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative.”(Istituto Comprensivo, Macro area Nord-Est)

“La Scuola collabora con le Associazioni del territorio in merito alla pianificazione di interventi formativi rivolti alle famiglie.”(Circolo didattico, Macro area Nord-Est)

“Ai fini del raccordo Scuola- Territorio si effettuano incontri periodici inter-istituzionali con l’unità multidisciplinare ASL, l’Ufficio Servizi Sociali e gli Ass.P.I. e Cultura.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

L’apertura alla Comunità si esplica, infine, anche nella costituzione di reti tra scuole che afferiscono allo stesso territorio, anche per favorire l’incontro e lo scambio di buone pratiche tra le famiglie che provengono da contesti differenti.

“Sono in vigore accordi di rete di scopo tra scuole del territorio, associazioni ed enti istituzionali. Con la costituzione degli ambiti territoriali, si è rafforzata la collaborazione non solo tra le scuole del territorio.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

“La scuola partecipa a reti scolastiche, con ricaduta sull’azione didattica e applicazione di nuove forme di didattica innovativa.”(Istituto Comprensivo, Macro-area Sud)

L’approfondimento qualitativo finalizzato a far emergere esempi di buone pratiche nel coinvolgimento delle famiglie ha consentito di entrare nel vivo delle esperienze delle scuole italiane dell’infanzia coinvolte nella sperimentazione. A partire dagli esiti dell’approfondimento svolto, che ha coinvolto le scuole che hanno mostrato i risultati migliori nella qualità delle relazioni con le famiglie e, al contempo, negli esiti nell’apprendimento e sviluppo dei bambini, è sembrato utile elaborare un decalogo di buone pratiche cui le scuole possono ispirarsi per favorire il coinvolgimento delle famiglie (tab. 17). Tra gli aspetti emersi maggiormente significativi legati al *Volunteering*, la risposta positiva delle famiglie alle attività proposte dalla scuola, come corsi, seminari. Strumenti

utili, anche se solo una piccola percentuale di scuole ha dichiarato di farne uso, sono questionari per raccogliere proposte e rilevare il gradimento dei genitori. Accanto alle iniziative proposte dalle scuole, è segnalato come aspetto positivo anche il ruolo attivo dei genitori nella proposta di attività extra-scolastiche, mettendo a disposizione professionalità e tempo libero, così come l'erogazione di contributi di natura economica per finanziare lo svolgimento di attività extra-scolastiche.

Con riferimento alla dimensione del *Communicating*, lo strumento per eccellenza utilizzato dalle scuole per comunicare con le famiglie sembra essere il *sito web* della scuola, che rappresenta anche un *repository* per accedere a documenti scolastici. Oltre al sito della scuola anche il registro elettronico è diffusamente menzionato come strumento di comunicazione, meno diffusa invece sembra ancora essere l'uso di social media.

Inoltre, questa volta legata alla dimensione del *Decision Making*, si segnala come punto di forza anche la partecipazione alle decisioni della scuola, che si sostanzia non soltanto nella partecipazione agli organi collegiali ma anche nella costituzione di comitati di genitori.

Infine, come esempi di buone pratiche si segnalano iniziative che favoriscono il collegamento tra la scuola, le famiglie e le diverse realtà del territorio.

Tabella 17 –Decalogo di buone pratiche scolastiche per il coinvolgimento delle famiglie

<p>✚ Progettazione di eventi e servizi (laboratori, seminari, corsi di formazione, sportelli d’ascolto) indirizzati alle famiglie degli allievi che consentano ai genitori di svolgere un ruolo attivo, mettendo a disposizione le proprie competenze (scientifiche, tecniche, artistiche, organizzative).</p>
<p>✚ Elaborazione di questionari da somministrare alle famiglie per individuare interessi, proposte, esigenze, disponibilità a collaborare con la scuola e rilevare il gradimento delle famiglie alle attività messe in campo dalla scuola.</p>
<p>✚ Realizzazione di registri, albi di volontari per sostenere il coinvolgimento delle famiglie e progettare le attività da svolgere in sinergia con le famiglie.</p>
<p>✚ Predisposizione di strumenti per assicurare una comunicazione costante e bidirezionale con le famiglie (indirizzi email, sito web della scuola, registro elettronico, social media).</p>
<p>✚ Predisposizione di strumenti di divulgazione delle notizie riguardanti la scuola (sito web della scuola, newsletter, giornali scolastici).</p>
<p>✚ Coinvolgimento delle famiglie nelle attività di definizione dell’offerta formativa e progettazione della didattica.</p>
<p>✚ Supportare la costituzione di comitati di genitori in cui le famiglie svolgano un ruolo da protagoniste proponendo e collaborando alle iniziative della scuola.</p>
<p>✚ Coinvolgere le famiglie ad essere parte attiva degli organi collegiali, collaborando alla definizione dei regolamenti della scuola e alla produzione di documenti.</p>
<p>✚ Creare collegamenti tra la scuola, le famiglie e le diverse realtà del territorio (istituzioni, associazioni).</p>
<p>✚ Promuovere la costituzione di reti di scuole, anche per favorire l’incontro e lo scambio di buone pratiche tra le famiglie che provengono da contesti differenti.</p>

Conclusioni

La relazione tra la scuola e la famiglia, nella letteratura di matrice sociologica e psicologica, è stata trattata abbracciando diversi approcci (Epstein, 1992): secondo una prima prospettiva, la scuola e la famiglia sono istituzioni cui si riferiscono attori sociali che operano con ruoli specifici e in vista di obiettivi differenti (Parsons, 1959), tali da essere efficacemente raggiunti solo se genitori e insegnanti contribuiscono in maniera indipendente all'educazione dei bambini. Un'altra prospettiva enfatizza, invece, la cooperazione, la comunicazione, la condivisione di obiettivi tra insegnanti e genitori, che sono raggiunti nel modo più efficace in presenza di una collaborazione tra le diverse figure. Si tratta di un approccio che fa leva su modelli di interazione tra istituzioni che accentuano le connessioni tra individui, gruppi e organizzazioni (Bronfenbrenner, 1979). Seguendo quest'ultimo filone di studi, la sociologa Joyce Epstein ha messo a punto un modello (Overlapping Spheres of Influence Model, 1996) che, adottando una prospettiva multidimensionale, rappresenta l'ambiente familiare e l'ambiente scolastico come due sfere separate che possono sovrapporsi secondo gradi più o meno intensi di influenza. Gli effetti delle azioni che si esplicano nel mesosistema scuola-famiglia sono stati oggetto di attenzione di numerosi studiosi, i quali hanno mostrato che l'esistenza di connessioni tra la scuola e la famiglia migliora le esperienze di apprendimento dei bambini (Fantuzzo, Tighe, e Childs, 2000) e che il coinvolgimento dei genitori fa registrare effetti positivi sui risultati scolastici degli allievi (Koskinen *et al.* 2000, Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey *et al.* 2001, Epstein & Sanders, 2002; Pomerantz *et al.*, 2007, Houtenville & Convey, 2008, McBride *et al.* 2009, Powell *et al.* 2010, Jeon *et al.*, 2020). Con riferimento all'età pre-scolare, è stato osservato che relazioni positive tra genitori e insegnanti generano effetti positivi sulle prime abilità nell'alfabetizzazione (Jeon *et al.*,

2020), su abilità accademiche e competenze socio-emotive (Arnold *et al.* 2008; Marcon, 1999). Inoltre, relazioni positive tra genitori e insegnanti negli anni della prima infanzia favoriscono la promozione precoce di abilità accademiche e sociali e facilitano il passaggio alla scuola elementare (Entwisle & Alexander, 1993).

L'attività di rassegna di letteratura che ha accompagnato questo lavoro di ricerca ha mostrato come ampia parte degli studi che si sono focalizzati sull'analisi degli effetti del coinvolgimento delle famiglie sui risultati dei bambini provengano da centri di ricerca statunitensi. Inoltre, maggiore attenzione potrebbe essere dedicata agli effetti del coinvolgimento delle famiglie nel contesto della scuola dell'infanzia, considerando che non è stato rinvenuto un numero ampio di studi sul tema. Anche per questa ragione, il valore aggiunto del lavoro di ricerca qui esposto è dato dall'opportunità di calcare un terreno di studio poco battuto, andando ad approfondire il tema della comunicazione scuola-famiglia nell'ambito del sistema italiano di istruzione, con attenzione alla scuola dell'infanzia.

I risultati degli approfondimenti sui dati raccolti mediante il Questionario Docente si sono mostrati in linea con le evidenze empiriche disponibili, mettendo in luce una relazione positiva, sebbene di lieve entità, tra la qualità dei rapporti con le famiglie e la percezione degli esiti dei bambini nello sviluppo e nell'apprendimento. Non bisogna dimenticare che in questo studio l'unità di analisi non è lo studente ma l'insegnante che si esprime, con riferimento agli esiti dei bambini, rispetto al gruppo sezione nel suo complesso. Se questo aspetto può apparire come un limite all'affidabilità dei risultati, bisogna sottolineare che non esistono, allo stato attuale, prove di tipo standardizzato che consentono di rilevare le competenze acquisite dai bambini della scuola dell'infanzia. D'altra parte, coinvolgere bambini da 3 a 5 anni in una survey complessa potrebbe generare ostacoli ancora più difficili da superare. Per questo target di allievi gli insegnanti appaiono, dunque, come i più affidabili

attori deputati a fornire una valutazione dei risultati raggiunti. Inoltre, chiedere agli insegnanti di esprimersi per ciascun bambino, con tutta probabilità, potrebbe creare non poche difficoltà nella raccolta e nell'analisi dei dati.

In questo lavoro, la scelta di adottare come approccio metodologico l'AMIS (Mauceri, 2012) si è rivelata una buona strategia, in quanto ha consentito di dare visibilità non soltanto alle opinioni al livello di singolo insegnante ma ha contribuito a fare luce sulla prospettiva del gruppo degli attori coinvolti e a misurare il peso di proprietà contestuali nell'analisi del fenomeno.

In particolare, i modelli di regressione implementati hanno messo in luce alcuni aspetti rilevanti:

- i rapporti con le famiglie rappresentano una dimensione da non tralasciare nell'analisi dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini, tuttavia rappresentano solo un piccolo frammento del mosaico di variabili che possono contribuire a riprodurre la variabilità dei risultati degli allievi;
 - in linea con le evidenze empiriche disponibili, gli effetti del coinvolgimento delle famiglie sono significativi ma di lieve entità;
 - sulla percezione degli esiti, gli effetti più intensi sembrano derivare da proprietà assolute ma relative alle relazioni instaurate, e in particolare dall'opinione dell'insegnante in merito al livello di collaborazione e fiducia con le famiglie.
- Rispetto alle proprietà contestuali, il contributo più significativo proviene da proprietà globali, come le pratiche didattiche utilizzate dalla scuola, che sembrano giocare un ruolo più rilevante sulla percezione dei risultati nello sviluppo. Al contempo, un contributo significativo ma meno intenso è offerto anche da proprietà analitiche (come l'atteggiamento medio del gruppo insegnanti) e da proprietà

strutturali (il livello di omogeneità del gruppo rispetto alla soddisfazione).

Il ricorso all'AMIS ha, inoltre, consentito di indagare il tema del coinvolgimento delle famiglie integrando la base empirica con i risultati dell'analisi del contenuto dei testi prodotti dai nuclei interni di valutazione (NIV) per la descrizione dei punti di forza delle scuole nel rapporto con le famiglie, al fine di fornire alle scuole un decalogo di buone pratiche da adottare per coinvolgere le famiglie. Classificare i principali temi trattati dalle scuole utilizzando le categorie del modello di Joyce Epstein ha consentito di osservare che le principali attività che le scuole italiane dell'infanzia mettono in campo per coinvolgere le famiglie sembrano collegate principalmente alle dimensioni del *Volunteering* e del *Communicating*, mediante l'organizzazione di eventi dedicati alle famiglie, la partecipazione finanziaria dei genitori, la predisposizione di un sito web per gestire le comunicazioni, il coinvolgimento delle famiglie nella progettazione didattica. Queste evidenze risentono, in parte, anche dell'effetto dello strumento di raccolta dati, considerando che l'attuale format del RAV non prevede indicatori che consentono alle scuole di autovalutarsi in relazione ad aspetti legati al *Parenting* e al *Learning at home*, quindi in relazione all'aiuto che le famiglie potrebbero ricevere nella creazione di condizioni domestiche adeguate per promuovere l'educazione e al supporto di cui potrebbero aver bisogno per sostenere i figli nello svolgimento dei compiti a casa. Si tratta di aspetti che alla luce dell'emergenza sanitaria in corso sono passati alla ribalta, facendo emergere difficoltà di diversa natura (culturali, materiali), e che rappresentano un ostacolo al processo di annullamento delle disuguaglianze educative. Pertanto, le evidenze emerse dal lavoro di ricerca condotto potrebbero contribuire a far luce sull'importanza di coinvolgere e sostenere le famiglie come co-protagoniste, insieme alla scuola, del successo scolastico degli allievi. I risultati della ricerca empirica potrebbero, altresì, rappresentare un punto di partenza per la

conduzione di ulteriori approfondimenti che consentano di indagare più in profondità le esperienze e le aspettative delle scuole, e, soprattutto, di dare voce alle opinioni delle famiglie, tenendo conto anche del loro *background* socio-culturale, per individuare nuovi sentieri da percorrere per ridurre il divario nei risultati degli allievi.

Bibliografia

- Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology, 34*(4), 376–385. <https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1), 74–90.
- Barbarin, O. A., Downer, J., Odom, E., & Head, D. (2010). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(3), 258–272. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.003>.
- Barton, A.H. (1979). Paul Lazarsfeld and Applied Social Research, *Social Science History, 3* (3-4), 4-44.
- Becker, G. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Berelson, B., Lazarsfeld, P.F., & McPhee W.N. (1954). *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign*. Chicago: University of Chicago Press; trad. it. parz., Psicologia della decisione di voto, in Lazarsfeld (1967).
- Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. *Early Childhood Education Journal, 23*(2), 119–123. <https://doi.org/10.1007/BF02353406>.
- Bolasco, S. (1999), *Analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Bolasco, S. (2013), *L'analisi automatica dei testi*. Roma: Carocci.
- Boudon, R. (1970). *À propos d'un livre imaginaire, introduction a P. F. Lazarsfeld*, Philosophie des sciences sociales. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in J.Karabel, A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, pp. 487-511.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 30*(1), 3-6.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- Bruckman, M., & Blanton, P. W. (2003). Welfare-to-work single mothers' perspectives on parent involvement in Head Start: Implications for parent-teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal, 30*(3), 145–150. <https://doi.org/10.1023/A:1022057720814>.
- Bulotsky-Shearer, R.J., Wen, X., Faria, A., Hahs-Vaughn, D.L., & Korfmacher, J. (2012). National Profiles of classroom quality and family involvement: A multilevel

- examination of proximal influences on Head Start children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 627-639.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, in N.L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Rand McNally, tr. it., Disegni sperimentali e quasi-sperimentali per la ricerca, Roma, Eucos, 2004 (a cura e con introduzione di A. Fasanella).
- Campelli, E. (2009). *Da un luogo comune. Elementi di metodologia delle scienze sociali*, nuova edizione. Roma: Carocci.
- Cannavò, L., & Frudà, L. (2007). *Ricerca sociale. Tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi*. Roma: Carocci Editore.
- Capecchi, V. (2008). Matematica e sociologia. Da Lazarsfeld alle reti neurali artificiali, *Sociologia e ricerca sociale*, 29(87), 5-90.
- Cardano, M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Chiswick, B. R. & DebBurman, N. (2004). Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation. *Economics of Education Review*, 23 (4), 361-379.
- Christenson, S. L. (2002). Leadership module for family-school partnership: creating essential connection for children's reading and learning. Retrieved June, 15, 2009 from Harvard Family Research Project Website:http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/parent-teacher_module.pdf
- Christenson, S. L. (2003). The Family–School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, 18 (3), 454-482.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Claessens, A., Duncan, G. J., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4). 415-427. doi: 10.1177/2332858416655766
- Cole, J.R. (2004). Paul F. Lazarsfeld: His Scholarly Journey, International Symposium in Honor of Paul Lazarsfeld, Brussels, 4-5 giugno 2004, www.columbia.edu/cu/univprof/jcole/pdf/2004Lazarsfeld.pdf.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S., Katz E., Menzel H. (1957). The Diffusion of an Innovation Among Physicians, *Sociometry*, 20(4), 253-70.
- Corbetta, P.G. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna: il Mulino (nuova edizione).
- D'Amen, B., Pontecorvo, M.E. (2011). L'anoressia che fa rete: un'integrazione degli approcci lessicometrico ed ermeneutico nell'analisi del fenomeno Pro-Ana, in Krippendorff K., La Rocca G. (a cura di), *Ricerca qualitativa e giovani studiosi*. Atti del Convegno Internazionale "RiQGioS-2011", Social Books, Palermo.

- de Graaf, N. D., & de Graaf, P. M. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- della Ratta-Rinaldi, F. (2007), L'analisi testuale computerizzata, in Cannavò, L. & Frudà L., *Ricerca sociale. tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi*. Roma: Carocci, 133-152.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American sociological review*, 189-201.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31, 298-312.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.19.080193.002153>
- Epstein, J. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. Retrieved April 24, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1001545>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder CO: Westview Press (oggi NY: Taylor & Francis) (prima edizione, 2001).
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (II edizione). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Fourth Edition and Handbook CD*. Thousand Oaks CA: Corwin Press. (I edizione, 1997; II edizione 2002; III edizione 2009)

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385.
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>.
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 3(1), 60-67. doi:10.1207/s19309325nhsa0301_6.
- Fantuzzo, J., McWayne, C. M., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Favazzi, U. (2019). Analisi dei punti di forza e di debolezza: area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali in INVALSI (2019). *Le Parole del RAV: l'analisi testuale per la metavalutazione*. Testo disponibile al link [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/3%20Analisi%20punti%20forza%20e%20deb%20Area Prove%20standardizzate%20nazionali.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/3%20Analisi%20punti%20forza%20e%20deb%20Area%20Prove%20standardizzate%20nazionali.pdf)
- Favazzi, U. & Freddano, M., (2018), Oneri e virtù della formulazione del giudizio valutativo nella valutazione esterna delle scuole, *Rassegna Italiana di Valutazione*, 71-72, 235-257.
- Fiore, B. (2021). *La relazione tra famiglie e scuola*. Roma: Carocci.
- Freddano, M., & Stringher, C. (2021). Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia. *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia*, 1-275.
- Galtung, J. (1967). *Theory and Methods of Social Research*, Oslo: Universitet Forlaget.
- Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaughency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement across child and parent characteristics. *The Elementary School Journal*, 115(3), 384-406. doi:10.1086/680325
- Giddens, A. (2002). *Sociology*. Athens: Gutenberg.
- Giuliano, L., & La Rocca, G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. LED Edizioni Universitarie.
- Giuliano, L., & La Rocca, G. (2012). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali-II: II. Strategia di ricerca e applicazioni*. LED Edizioni Universitarie.
- Glenn, C. (2004). I figli degli immigrati a scuola. In: Ambrosini, M. & Molina, S. (eds.). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, 169-183. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Goodman, L.A. (1961). Snowball Sampling, *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), pp. 148-70.

- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Bristol, PA: Falmer.
- Heyvaert, M., Maes, B., Onghena, P. (2013). Mixed Methods research synthesis: Definition, framework, and potential, *Quality and Quantity*, 47, 659-676.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005b). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi:10.1086/499194
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T & coll. (2001) Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T. & Sandler, H.M. (2005a). Parents' motivations for involvement in their children's education. In E.N. Patrikakou, R.P. Weissberg, S. Redding, H.R. Anderson & H.J. Walberg (Eds.) *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teacher College.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Houtenville, A.J. & Conway, K.S. (2008). Parental effort, school resources and student achievement. *The journal of human resources*, 43(2), 437-453.
- INVALSI, (2014). I percorsi valutativi delle scuole - Inquadramento teorico del RAV. https://www.invalsi.it/invalsi/doc_stampa/27112014/Inquadramento_teorico_RAV.Pdf.
- INVALSI, (2016a). 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, (2016b). Rapporto di autovalutazione Scuola dell'infanzia. Guida all'autovalutazione. Testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf
- INVALSI, (2020). Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia, Roma, INVALSI. https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf
- Jæger, MM. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4):281-298. doi:10.1177/0038040711417010
- Jeon, H.-J., Peterson, C. A., Luze, G., Carta, J. J., & Langill, C. C. (2020). Associations between parental involvement and school readiness for children enrolled in Head Start and other early education programs. *Children and Youth Services Review*, 118, 105353. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105353>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.

- Katz, E. (1957). The Two-Step Flow of Communication: An Up-To-Date Report on an Hypothesis, *The Public Opinion Quarterly*, 21(1), 61-78.
- Katz, E., Lazarsfeld, P.F. (1955). *Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communication*, Glencoe: Free Press; tr. it., L'influenza personale delle comunicazioni di massa, Torino, Eri, 1968.
- Keels, M. (2009). Ethnic group differences in Early Head Start parents' parenting beliefs and practices and links to children's early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 381–397.
- Koskinen, P.S., Blum, I.H., Bisson, S.A., Phillips, S.M. Creamer, T.S. & Baker, T.K. (2000). Book access, shared reading and audio models: the effect of supporting the literature learning of linguistically diverse student in school and home. *Journal of educational psychology*, 92 (1), 23-36.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. *Ethnicities* 7 (3), 343-366.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2-3), 127-151.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. <https://doi.org/10.2307/202113>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family–school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60, 73–85.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: Falmer Press.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children: a study from the United States. *Childhood* 7,155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: social class and childrearing in Black families and White families. *American Sociological Review* 67, 747–776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life, with an update a decade later*. Tantor Audio.
- Lazarsfeld, P.F, Thielens, Jr. W. (1958). *The Academic Mind: Social Scientists in a Time of Crisis*, Glencoe: The Free Press.
- Lazarsfeld, P.F. (1958). Evidence and Inference in Social Research, *Daedalus*, 87(4), 99-130.
- Lazarsfeld, P.F. & Oberschall, A.R. (1965). Max Weber and Empirical Social Research, *American Sociological Review*, 30 (2), 185-199.
- Lazarsfeld, P.F., Berelson, B. & Gaudet, H. (1968). *The People'S Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/laza93930>

- 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.
- M. Santagati, & P. Barabanti (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education* 11(2): 109-125. doi: 10.36253/me-9646
- Maggioni, G. & Vincenti, A. (a cura di) (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Roma: Donzelli.
- Mantovani, D. & Gasperoni, G. (2017). Il divario di genere nell'interazione fra genitori e docenti nelle scuole italiane. *Quaderni di sociologia*, 74, 53-76.
- Mantovani, D. & Gasperoni, G. (2018), Native and Immigrant Parents' Involvement in School-Related Activities in France and Italy, *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 (3) 10-39.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Mattioli, F. (2007). Tecniche di analisi sociometrica di gruppi e reti sociali, in Cannavò e Frudà a cura di, *Ricerca sociale. Tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi*. Roma: Carocci editore.
- Mauceri, S. (2012). Per una survey integrata e multilivello. Le lezioni dimenticate della Columbia School. *Sociologia e ricerca sociale*, 33(99), 22-65.
- Mauceri, S. (2015). *Omofobia come costruzione sociale. Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale: Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mauceri, S. (2017). L'avvento dell'era dei Mixed Methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito?, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 113, 40-61.
- Mauceri, S. (2019). *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*, Milano: FrancoAngeli.
- Mauceri, S. & Di Censi L. a cura di (2020), *Technology addiction. Una ricerca-intervento sulla dipendenza da tecnologie digitali in età adolescenziale*, Milano: FrancoAngeli.
- McBride, B.A., Dyer, W.J., Liu, Y., Brown, G.L. & Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 498 -508.
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2004). Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40, 633-645.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago Press. Tr. It. Mead, G. H. (2010). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti editore.
- Milioni, A., Landri, P. (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con *background* migratorio nell'emergenza sanitaria COVID-19: una battuta d'arresto? in C. Bonifazi, M. E. Cadeddu, C. Marras, *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, per la collana Plurilinguismo e Migrazioni del CNR.

- https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/collana_plurimi/PLURIMI_2_2020_Milione_Landri.pdf
- MIUR, (2007). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Testo consultabile al link https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- MIUR, (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica istruzione*. Testo consultabile al link http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR, (2021). LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO “ZEROSEI”. Testo consultabile al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?*, New York: Beacon House. (trad.it Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma, ETAS Kompass, Milano, 1963).
- Niglas, K. (2000). Combining quantitative and qualitative approaches, European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system: Some of its functions in American society*. *Harvard Educational Review*, 29, 297- 318.
- Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Pepe, A. (2009). Comportamenti difficili dei genitori e stress degli insegnanti nelle organizzazioni educative: una prospettiva comparativa internazionale. Consultabile al link: https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/8354/10061/phd_unimib_557470.pdf
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. NY: Routledge.
- Pomerantz, E.M., Mooran, E.A. & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>.
- Pozzo, G. (2007). L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe. https://www.iccalvisano.edu.it/system/files/osservare_in_classe.pdf
- Quadrelli, I. (2019). La metavalutazione del RAV: obiettivi e metodologia in INVALSI (2019). *Le Parole del RAV: l'analisi testuale per la metavalutazione*. Testo disponibile al link <https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/1%20Obiettivi%20e%20metodologia.pdf>

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development, 16*, 287–316.
- Rocca G. (a cura di), Ricerca qualitativa e giovani studiosi. Atti del Convegno Internazionale " RiQGioS-2011", Social Books, Palermo.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. NY: Oxford University Press.
- Romiti, S., Favazzi, U. (2021). Reframing Parental Involvement For School Self-Evaluation And Improvement With Epstein'S Model in Reinventing education, Second international conference of the journal Scuola democratica, 2, 3, 4 june 2021, Book of abstract. <https://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2021/05/2nd-SD-Conf.-Book-of-abstracts-2.pdf>
- Roversi, A. (1984). *Il magistero della scienza. Storia del Verein für Sozialpolitik dal 1872 al 1888*, Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children. (2020). Riscriviamo il futuro. L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa, Roma. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Sonnenschein, S., Baker, L., Moyer, A., & LeFevre, S. (2005). Parental beliefs about children’s reading and math development and relations with subsequent achievement. Paper presented at the society for research in child development biennial meeting Atlanta, GA.
- Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità, *Rassegna Italiana di Valutazione, 20*, 61-82.
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D. H. (1992). Parents’ beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 293–310.
- Villas-Boas, M.A. (2003). Analyzing parents' and teachers' perspective, developing partnership: current research in Portugal. S.Castelli, M. Mendel & B.Ravn (Eds.) *School, Family and Community Partnership in a world of difference and changes*. Danzica: Wydawnictwo Uniwersytetu.
- Villegas, A. M. (1988). School failure and cultural mismatch: Another view. *The Urban Review, 20*, 253–265.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and eco-nomic organization*. New York: Oxford University Press.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence—enhancement and prevention programs. W. Damon (Series Ed.) & I. E. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology, 4, Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877–954). New York: Wiley
- Wiedemann, G. (2013). Opening up to big data: Computer-assisted analysis of textual data in social sciences. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung, 332-357*.
- Galli, B. (2018). *Web listening: conoscere per agire*. Milano: FrancoAngeli.

- Wilder, S. (2014), *Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis*, *Educational Review*, 66, 377-97.
- Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 237–269. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>

Appendice

Tabella 18 – Statistiche descrittive D.41 - Pensi al gruppo di bambini della sua sezione. Quanti hanno sviluppato le seguenti competenze?

	N	Min	Max	Media	D.S	Asimmetria		Curtosi	
						Statistica	E.S.	Statistica	E.S.
Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni	18125	1	4	3,52	,659	-1,202	,018	,885	,036
Sono consapevoli di desideri e paure	18125	1	4	3,43	,701	-,986	,018	,326	,036
Avvertono gli stati d'animo propri e altrui	18125	1	4	3,30	,742	-,737	,018	-,171	,036
Hanno un positivo rapporto con la propria corporeità	18125	1	4	3,52	,625	-1,062	,018	,704	,036
Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé	18125	1	4	3,35	,666	-,698	,018	,067	,036
Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti	18125	1	4	3,09	,761	-,463	,018	-,296	,036
Quando occorre sanno chiedere aiuto	18125	1	4	3,68	,557	-1,712	,018	2,746	,036
Interagiscono con le cose, con l'ambiente	18125	1	4	3,77	,489	-2,283	,018	5,766	,036
Interagiscono con le persone	18125	1	4	3,76	,497	-2,134	,018	4,967	,036
Condividono esperienze e giochi con gli altri bambini	18125	1	4	3,63	,586	-1,487	,018	1,872	,036
Utilizzano materiali e risorse comuni	18125	1	4	3,74	,517	-2,098	,018	4,699	,036
Affrontano gradualmente i conflitti	18124	1	4	3,24	,709	-,595	,018	-,055	,036
Hanno iniziato a riconoscere le regole di comportamento a scuola	18125	1	4	3,58	,604	-1,257	,018	1,172	,036
Hanno sviluppato l'attitudine a porre domande su questioni etiche e morali	18125	1	4	2,80	,902	-,263	,018	-,763	,036
Colgono i diversi punti di vista degli altri	18125	1	4	2,84	,838	-,251	,018	-,606	,036
Sanno raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute	18125	1	4	3,28	,716	-,633	,018	-,227	,036
Comunicano e si esprimono in molti modi diversi	18125	1	4	3,58	,628	-1,364	,018	1,454	,036
Utilizzano adeguatamente la lingua italiana	18124	1	4	3,40	,681	-,850	,018	,120	,036
Dimostrano prime abilità di tipo logico	18125	1	4	3,43	,672	-,940	,018	,441	,036
Conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo	18125	1	4	3,63	,596	-1,565	,018	2,174	,036
Sanno distinguere la mano destra e la sinistra	18125	1	4	2,85	,933	-,376	,018	-,768	,036
Iniziano a conoscere lettere e simboli grafici	18125	1	4	2,96	,911	-,499	,018	-,624	,036
Utilizzano cellulare, tablet o computer	18125	1	4	2,84	1,085	-,494	,018	-1,054	,036
Rilevano le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni	18125	1	4	3,15	,774	-,591	,018	-,212	,036
Si esprimono in modo personale, con creatività e partecipazione	18125	1	4	3,23	,741	-,611	,018	-,245	,036
Sono accoglienti e rispettano culture, lingue, esperienze diverse dalla loro	18125	1	4	3,39	,743	-1,065	,018	,627	,036
Sanno afferrare bene colori e matite	18125	1	4	3,48	,654	-1,028	,018	,500	,036

Sono molto curiosi e desiderosi di imparare	18125	1	4	3,62	,595	-1,452	,018	1,797	,036
---	-------	---	---	------	------	--------	------	-------	------

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Tabella 19 –Analisi della correlazione D.41 (item 1-12)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni (1)	1,00	0,71	0,62	0,52	0,51	0,48	0,48	0,40	0,44	0,39	0,40	0,44
Sono consapevoli di desideri e paure (2)		1,00	0,66	0,52	0,51	0,52	0,45	0,38	0,46	0,37	0,43	0,47
Avvertono gli stati d'animo propri e altrui (3)			1,00	0,54	0,53	0,56	0,43	0,38	0,50	0,38	0,49	0,54
Hanno un positivo rapporto con la propria corporeità (4)				1,00	0,62	0,51	0,49	0,44	0,46	0,43	0,37	0,42
Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé (5)					1,00	0,64	0,48	0,44	0,53	0,45	0,47	0,52
Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti (6)						1,00	0,43	0,39	0,57	0,39	0,57	0,61
Quando occorre sanno chiedere aiuto (7)							1,00	0,48	0,44	0,45	0,32	0,35
Condividono esperienze e giochi con gli altri bambini (8)								1,00	0,53	0,52	0,35	0,39
Affrontano gradualmente i conflitti (9)									1,00	0,54	0,55	0,59
Hanno iniziato a riconoscere le regole di comportamento a scuola (10)										1,00	0,41	0,44
Hanno sviluppato l'attitudine a porre domande su questioni etiche e morali (11)											1,00	0,77
Colgono i diversi punti di vista degli altri (12)												1,00

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Tabella 20 –Analisi della correlazione D.41 (item 13-25)

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Riconoscono ed esprimono le proprie emozioni (1)	0,45	0,44	0,40	0,43	0,43	0,36	0,36	0,17	0,41	0,43	0,37	0,41	0,42
Sono consapevoli di desideri e paure (2)	0,44	0,41	0,39	0,43	0,40	0,36	0,36	0,19	0,43	0,44	0,38	0,40	0,39
Avvertono gli stati d'animo propri e altrui (3)	0,44	0,41	0,38	0,41	0,38	0,40	0,39	0,21	0,46	0,46	0,38	0,40	0,39
Hanno un positivo rapporto con la propria corporeità (4)	0,44	0,46	0,43	0,45	0,44	0,32	0,34	0,17	0,42	0,44	0,40	0,43	0,43
Hanno maturato una sufficiente fiducia in sé (5)	0,48	0,44	0,44	0,47	0,44	0,40	0,40	0,20	0,46	0,49	0,41	0,44	0,43
Sono progressivamente consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti (6)	0,48	0,39	0,42	0,45	0,39	0,46	0,45	0,24	0,49	0,49	0,40	0,41	0,38
Quando occorre sanno chiedere aiuto (7)	0,40	0,46	0,41	0,43	0,46	0,28	0,28	0,15	0,37	0,39	0,38	0,41	0,45
Condividono esperienze e giochi con gli altri bambini (8)	0,42	0,47	0,42	0,45	0,46	0,30	0,33	0,16	0,39	0,41	0,43	0,44	0,44
Affrontano gradualmente i conflitti (9)	0,48	0,44	0,43	0,47	0,41	0,40	0,41	0,22	0,48	0,50	0,43	0,42	0,42
Hanno iniziato a riconoscere le regole di comportamento a scuola (10)	0,44	0,47	0,43	0,46	0,45	0,30	0,32	0,16	0,40	0,43	0,42	0,43	0,46
Hanno sviluppato l'attitudine a porre domande su questioni etiche e morali (11)	0,51	0,37	0,41	0,44	0,34	0,52	0,51	0,29	0,53	0,52	0,40	0,39	0,35
Colgono i diversi punti di vista degli altri (12)	0,59	0,42	0,45	0,48	0,38	0,53	0,53	0,29	0,57	0,57	0,45	0,43	0,38
Sanno raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute (13)	1,00	0,61	0,57	0,58	0,50	0,46	0,52	0,27	0,58	0,60	0,47	0,48	0,46
Comunicano e si esprimono in molti modi diversi (14)		1,00	0,55	0,56	0,52	0,34	0,40	0,21	0,48	0,53	0,48	0,47	0,50
Utilizzano adeguatamente la lingua italiana (15)			1,00	0,59	0,51	0,40	0,42	0,22	0,49	0,51	0,44	0,48	0,46
Dimostrano prime abilità di tipo logico (16)				1,00	0,65	0,44	0,50	0,25	0,56	0,54	0,48	0,50	0,47
Conoscono il significato di alto/basso, dentro/fuori, grande/piccolo (17)					1,00	0,42	0,45	0,22	0,50	0,47	0,44	0,52	0,47
Sanno distinguere la mano destra e la sinistra (18)						1,00	0,71	0,34	0,52	0,48	0,36	0,47	0,32
Iniziano a conoscere lettere e simboli grafici (19)							1,00	0,40	0,60	0,53	0,41	0,48	0,34
Utilizzano cellulare, tablet o computer (20)								1,00	0,41	0,30	0,25	0,25	0,18
Rilevano le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni (21)									1,00	0,67	0,52	0,49	0,44
Si esprimono in modo personale, con creatività e partecipazione (22)										1,00	0,57	0,51	0,51
Sono accoglienti e rispettano culture, lingue, esperienze diverse dalla loro (23)											1,00	0,48	0,47
Sanno afferrare bene colori e matite (24)												1,00	0,54
Sono molto curiosi e desiderosi di imparare (25)													1,00

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, Q Docente Infanzia a.s. 2018/2019

Tabella 21 –Diffusione delle parole piene a frequenza elevata e media del corpus (1)

	FREQUENCY	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF	Expected	Deviation	Z	P (2-tails)
SCUOLA	2904	2,69%	1100	88,28%	157,2	1959,9	48,20%	21,51	0,000
GENITORI	2572	2,38%	1108	88,92%	131,1	244,8	950,70%	148,88	0,000
FAMIGLIE	1575	1,46%	893	71,67%	227,8	302,9	420,00%	73,16	0,000
ISTITUTO	943	0,87%	586	47,03%	308,9	356,5	164,50%	31,08	0,000
INCONTRI	623	0,58%	464	37,24%	267,3	194,8	219,90%	30,68	0,000
SITO	610	0,56%	575	46,15%	204,9	64	852,50%	68,18	0,000
ATTIVITÀ	592	0,55%	445	35,71%	264,7	712,7	-16,90%	-4,52	0,000
PARTECIPAZIONE	558	0,52%	401	32,18%	274,7	118,7	370,10%	40,3	0,000
VENGONO	479	0,44%	349	28,01%	264,7	367,2	30,50%	5,82	0,000
PROGETTI	453	0,42%	384	30,82%	231,6	187	142,20%	19,43	0,000
CONSIGLIO	438	0,41%	370	29,70%	231	37,4	1070,70%	65,42	0,000
COMUNICAZIONE	438	0,41%	400	32,10%	216,1	42,9	920,70%	60,25	0,000
COLLABORAZIONE	438	0,41%	381	30,58%	225,4	155,7	181,30%	22,6	0,000
ANNO	437	0,40%	328	26,32%	253,3	308,3	41,70%	7,31	0,000
FORMATIVA	382	0,35%	334	26,81%	218,4	162,4	135,20%	17,2	0,000
INIZIATIVE	375	0,35%	305	24,48%	229,2	85,9	336,40%	31,14	0,000
OFFERTA	370	0,34%	325	26,08%	215,9	150,2	146,40%	17,91	0,000
SCOLASTICA	369	0,34%	324	26,00%	215,9	163,1	126,20%	16,09	0,000
REALIZZAZIONE	362	0,33%	339	27,21%	204,6	76	376,20%	32,76	0,000
RAPPRESENTANTI	349	0,32%	297	23,84%	217,3	23,9	1361,40%	66,43	0,000
REGOLAMENTO	348	0,32%	335	26,89%	198,5	25,2	1279,40%	64,17	0,000
FORMATIVI	341	0,32%	315	25,28%	203,6	94,1	262,50%	25,42	0,000
DEFINIZIONE	333	0,31%	295	23,68%	208,4	46,8	611,70%	41,78	0,000
INTERVENTI	328	0,30%	286	22,95%	209,6	78	320,80%	28,27	0,000
SCOLASTICO	306	0,28%	258	20,71%	209,3	242,4	26,20%	4,06	0,000
PATTO	300	0,28%	254	20,39%	207,2	22,6	1225,00%	58,19	0,000
LINE	298	0,28%	283	22,71%	191,8	19	1470,40%	63,94	0,000
ON	296	0,27%	280	22,47%	191,9	18,9	1468,80%	63,69	0,000
INTERSEZIONE	294	0,27%	281	22,55%	190,2	72,2	307,30%	26,06	0,000

FAMIGLIA	292	0,27%	245	19,66%	206,3	86	239,40%	22,16	0,000
COMUNICAZIONI	281	0,26%	258	20,71%	192,2	16,9	1560,00%	64,07	0,000
UTILIZZA	280	0,26%	269	21,59%	186,4	32	774,40%	43,74	0,000
DOCUMENTI	280	0,26%	260	20,87%	190,6	74,4	276,10%	23,77	0,000
COINVOLGE	273	0,25%	253	20,30%	189	24,2	1030,40%	50,54	0,000
EDUCATIVO	264	0,24%	217	17,42%	200,4	197,1	33,90%	4,73	0,000
CORRESPONSABILITÀ	263	0,24%	249	19,98%	183,9	23,8	1006,30%	48,97	0,000
COLLOQUI	247	0,23%	228	18,30%	182,2	46,6	429,70%	29,28	0,000
STRUMENTI	239	0,22%	236	18,94%	172,7	93,9	154,60%	14,94	0,000
PROGETTO	232	0,21%	198	15,89%	185,3	226,2	2,60%	0,35	0,724
COINVOLTI	223	0,21%	201	16,13%	176,7	28,4	686,40%	36,46	0,000
FORMAZIONE	220	0,20%	207	16,61%	171,5	239,8	-8,30%	-1,25	0,211
EVENTI	215	0,20%	195	15,65%	173,2	30,5	604,60%	33,31	0,000
PARTECIPANO	214	0,20%	190	15,25%	174,8	51,4	316,10%	22,61	0,000
INFANZIA	210	0,19%	179	14,37%	177	570,1	-63,20%	-15,1	0,000
ALUNNI	209	0,19%	155	12,44%	189,2	375,3	-44,30%	-8,57	0,000
WEB	205	0,19%	199	15,97%	163,3	23,9	758,40%	36,96	0,000
CONSIGLI	202	0,19%	190	15,25%	165	24,6	719,90%	35,64	0,000
COINVOLGIMENTO	202	0,19%	178	14,29%	170,7	33,6	501,50%	28,98	0,000
BAMBINI	200	0,19%	161	12,92%	177,7	1034,2	-80,70%	-26,05	0,000
PROPOSTE	198	0,18%	171	13,72%	170,8	121,4	63,10%	6,91	0,000
MOMENTI	197	0,18%	165	13,24%	173	117,7	67,40%	7,27	0,000
RAPPORTO	194	0,18%	119	9,55%	197,9	33,7	475,80%	27,54	0,000
PTOF	189	0,17%	181	14,53%	158,4	133,1	42,00%	4,8	0,000
DOCENTI	189	0,17%	161	12,92%	168	577,4	-67,30%	-16,19	0,000
RIVOLTI	188	0,17%	183	14,69%	156,6	16,8	1021,40%	41,7	0,000
ASSEMBLEE	181	0,17%	166	13,32%	158,4	22	720,90%	33,75	0,000
MANIFESTAZIONI	176	0,16%	165	13,24%	154,5	18,6	846,30%	36,39	0,000
ORGANIZZA	169	0,16%	156	12,52%	152,5	29,4	475,20%	25,67	0,000
CORSI	169	0,16%	154	12,36%	153,5	69,9	141,90%	11,8	0,000
PARTE	167	0,15%	153	12,28%	152,1	166,8	0,10%	-0,03	0,979
VIENE	164	0,15%	140	11,24%	155,7	282,6	-42,00%	-7,03	0,000

INSEGNANTI	162	0,15%	138	11,08%	154,8	363,2	-55,40%	-10,55	0,000
INOLTRE	161	0,15%	146	11,72%	149,9	102,9	56,40%	5,68	0,000
FORME	155	0,14%	149	11,96%	143	25,9	499,00%	25,29	0,000
SEZIONE	155	0,14%	143	11,48%	145,7	192,2	-19,40%	-2,65	0,008
COLLEGIALI	149	0,14%	144	11,56%	139,6	30,4	390,90%	21,45	0,000
INDIVIDUALI	148	0,14%	144	11,56%	138,7	47,2	213,40%	14,6	0,000
COINVOLTE	146	0,14%	139	11,16%	139,1	14,4	910,60%	34,48	0,000
REALIZZA	146	0,14%	143	11,48%	137,3	41,1	255,40%	16,3	0,000
ORGANI	143	0,13%	139	11,16%	136,2	18,4	677,90%	28,95	0,000
TERRITORIO	143	0,13%	123	9,87%	143,8	252,6	-43,40%	-6,87	0,000
TRAMITE	140	0,13%	120	9,63%	142,3	44,5	214,40%	14,24	0,000
ALCUNI	138	0,13%	122	9,79%	139,3	65,4	110,90%	8,91	0,000
CONFERENZE	136	0,13%	131	10,51%	133	7,4	1728,10%	46,95	0,000
COMITATO	136	0,13%	126	10,11%	135,3	12,9	955,60%	34,16	0,000
REGISTRO	136	0,13%	131	10,51%	133	13,3	921,40%	33,49	0,000
FINE	135	0,12%	120	9,63%	137,2	127,3	6,00%	0,64	0,525
RILEVANTI	132	0,12%	130	10,43%	129,6	8,1	1521,60%	43,24	0,000
TEMATICHE	132	0,12%	125	10,03%	131,8	54,9	140,30%	10,33	0,000
ORGANIZZAZIONE	132	0,12%	113	9,07%	137,6	120,1	9,90%	1,04	0,298
ATTIVAMENTE	129	0,12%	122	9,79%	130,2	20	545,00%	24,26	0,000
NON	129	0,12%	108	8,67%	137	251,5	-48,70%	-7,7	0,000
CLASSE	128	0,12%	116	9,31%	132	70	82,80%	6,87	0,000
FESTE	126	0,12%	119	9,55%	128,5	23,5	436,10%	21,04	0,000
PROPRI	126	0,12%	120	9,63%	128,1	49,2	156,00%	10,88	0,000
COLLABORANO	125	0,12%	122	9,79%	126,1	19	556,90%	24,18	0,000
VARIE	125	0,12%	115	9,23%	129,4	58	115,70%	8,74	0,000
ELETTRONICO	123	0,11%	120	9,63%	125	9,5	1196,40%	36,69	0,000
ESPERTI	118	0,11%	112	8,99%	123,5	31,8	271,00%	15,2	0,000
CONDIVISIONE	117	0,11%	105	8,43%	125,7	84,5	38,40%	3,48	0,001
INFORMAZIONI	116	0,11%	110	8,83%	122,3	84,3	37,70%	3,4	0,001
OGNI	115	0,11%	98	7,87%	127	212,5	-45,90%	-6,66	0,000
SCOLASTICHE	113	0,10%	110	8,83%	119,1	29,8	279,70%	15,17	0,000

TUTTI	110	0,10%	98	7,87%	121,5	231,3	-52,40%	-7,95	0,000
PROMUOVE	108	0,10%	104	8,35%	116,5	95	13,60%	1,28	0,201
ATTIVA	107	0,10%	102	8,19%	116,3	46,1	132,10%	8,9	0,000
INIZIO	107	0,10%	101	8,11%	116,8	66	62,00%	4,98	0,000
MODO	107	0,10%	88	7,06%	123,2	149,4	-28,40%	-3,43	0,001
TUTTE	106	0,10%	93	7,46%	119,5	132,8	-20,20%	-2,28	0,023
FESTA	104	0,10%	74	5,94%	127,5	15,7	560,70%	22,12	0,000
FORMATIVO	97	0,09%	93	7,46%	109,3	67	44,80%	3,6	0,000
INFORMALI	96	0,09%	95	7,62%	107,3	13,5	612,30%	22,34	0,000
LABORATORI	96	0,09%	93	7,46%	108,2	60,4	59,00%	4,52	0,000
CORSO	94	0,09%	90	7,22%	107,3	54	74,20%	5,38	0,000
EDUCATIVE	94	0,09%	88	7,06%	108,2	134,8	-30,30%	-3,48	0,001
PIÙ	94	0,09%	83	6,66%	110,6	164,8	-43,00%	-5,48	0,000
FIGLI	93	0,09%	85	6,82%	108,4	9,2	914,80%	27,53	0,000
ECC	93	0,09%	78	6,26%	111,9	40,2	131,30%	8,25	0,000
FORMALI	92	0,09%	91	7,30%	104,6	11,3	712,70%	23,83	0,000
CONTRIBUTO	92	0,09%	90	7,22%	105	12	668,70%	22,99	0,000
ORGANIZZATI	92	0,09%	85	6,82%	107,3	36,9	149,50%	9	0,000
COMPETENZE	92	0,09%	88	7,06%	105,9	417,8	-78,00%	-15,95	0,000
ISTITUZIONE	91	0,08%	87	6,98%	105,2	24	278,50%	13,55	0,000
RISPETTO	91	0,08%	85	6,82%	106,1	135,3	-32,70%	-3,77	0,000
AVVISI	90	0,08%	87	6,98%	104	4,4	1936,00%	40,47	0,000
MOLTO	90	0,08%	81	6,50%	106,8	43,4	107,40%	7	0,000
POSSONO	89	0,08%	79	6,34%	106,6	38,5	130,90%	8,05	0,000
INTERNO	89	0,08%	81	6,50%	105,6	153,3	-41,90%	-5,15	0,000
RIUNIONI	88	0,08%	80	6,42%	104,9	30,3	190,50%	10,39	0,000
PRESENTI	88	0,08%	83	6,66%	103,5	93,6	-6,00%	-0,53	0,599
EDUCATIVA	88	0,08%	78	6,26%	105,9	165,8	-46,90%	-6,01	0,000
BUONA	87	0,08%	83	6,66%	102,4	41,2	111,00%	7,05	0,000
SPECIFICI	87	0,08%	80	6,42%	103,7	54,8	58,80%	4,29	0,000
FORMATIVE	86	0,08%	80	6,42%	102,5	89,1	-3,40%	-0,27	0,786
RUOLO	85	0,08%	81	6,50%	100,9	22,5	277,20%	13,06	0,000

DIDATTICHE	85	0,08%	80	6,42%	101,4	166,4	-48,90%	-6,28	0,000
SUGGERIMENTI	83	0,08%	78	6,26%	99,9	6,3	1215,90%	30,34	0,000
PRESENZA	82	0,08%	77	6,18%	99,1	53,1	54,40%	3,9	0,000
ANNI	82	0,08%	71	5,70%	102	136,2	-39,80%	-4,61	0,000
ISTITUZIONALE	81	0,07%	80	6,42%	96,6	11,8	586,10%	19,99	0,000
VARI	81	0,07%	75	6,02%	98,9	65,9	23,00%	1,8	0,071
SPORTELLLO	80	0,07%	77	6,18%	96,7	9,6	733,70%	22,57	0,000
MAIL	78	0,07%	78	6,26%	93,9	4,4	1664,50%	34,76	0,000
PARTECIPARE	78	0,07%	76	6,10%	94,7	19,2	306,40%	13,31	0,000
SEMPRE	78	0,07%	73	5,86%	96,1	75,4	3,50%	0,25	0,806
GESTIONE	77	0,07%	70	5,62%	96,3	52,6	46,50%	3,3	0,001
PERCORSI	77	0,07%	74	5,94%	94,4	121,3	-36,50%	-3,98	0,0000
EDUCATIVI	76	0,07%	73	5,86%	93,6	96,9	-21,60%	-2,08	0,038
DIVERSE	75	0,07%	72	5,78%	92,9	93,9	-20,10%	-1,9	0,057
ATTIVO	74	0,07%	69	5,54%	93	21,1	250,20%	11,39	0,000
ASCOLTO	73	0,07%	70	5,62%	91,3	36,2	101,80%	6,04	0,000
PIANO	71	0,07%	66	5,30%	90,6	123,9	-42,70%	-4,71	0,000
CANALI	70	0,06%	70	5,62%	87,5	5,6	1148,60%	26,99	0,000
PLESSI	70	0,06%	61	4,90%	91,7	86,4	-19,00%	-1,71	0,087
FACEBOOK	69	0,06%	69	5,54%	86,7	4,1	1584,10%	31,82	0,000
ALCUNE	69	0,06%	64	5,14%	89	36,4	89,30%	5,31	0,000
MANIERA	69	0,06%	66	5,30%	88	64	7,80%	0,56	0,573
SCUOLE	69	0,06%	53	4,25%	94,6	134,8	-48,80%	-5,63	0,0000

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020

Tabella 22 –Topic extraction – Estrazione dei principali temi

N.	NAME	KEYWORDS	EIGENVALUE	% VAR	FREQ	CASES	% CASES
1	DIMENSIONE COLLETTIVA; PROPONENDO	COLLETTIVA; PROPONENDO; ESPLICITA; DIMENSIONE; DOVERI; DIRITTI; DEFINIRE; PUNTUALE; CONDIVISA; FINALIZZATO; OPERA; STUDIO; DIRITTO; CANALI; GARANTIRE	28,31	7,06	791	161	12,92%
2	COLLOQUI INDIVIDUALI	COLLOQUI; INDIVIDUALI; BAMBINI; FESTE	14,06	2,61	668	423	33,95%
3	PROMUOVERE LA RIFLESSIONE; COSTITUISCE LA CONDIZIONE	RIFLESSIONE; CONDIZIONE; POTENZIARE; INDISPENSABILE; ATTUATI; RECIPROCA; COSTITUISCE; ESPLICA; PROMUOVERE; FINALITÀ; COSTRUIRE; FIDUCIA; VOLTI; INERENTI; SOTTOSCRITTO	4,6	4,8	542	162	13,00%
4	ON-LINE; STRUMENTI	ON; LINE; STRUMENTI; UTILIZZA; COMUNICAZIONE	3,78	1,47	1483	586	47,03%
5	P.T.O.F; DOCUMENTI RILEVANTI	P; F; RILEVANTI; REGOLAMENTO; DOCUMENTI	3,29	1,29	830	470	37,72%
6	FORMALE; OPEN DAY	FORMALE; OPEN; DAY; INFORMALE; BUONA; ALTA; VOLONTARIO	3,16	1,44	399	223	17,90%
7	PROGRAMMATI; CIRCOLARI ED AVVISI	PROGRAMMATI; AVVISI; CIRCOLARI; COMUNICA; BACHECA; PLESSO; TIPO; COMUNICAZIONI	2,99	1,27	626	401	32,18%
8	LIVELLO MEDIO-ALTO	ALTO; MEDIO; LIVELLO; AZIONI	2,91	1,36	180	114	9,15%
9	RILEVANO; SPONTANEA	RILEVANO; SPONTANEA; FORME; SCOLASTICHE; COLLABORAZIONE	2,76	1,11	736	450	36,12%
10	EDUCATIVI E DIDATTICI	DIDATTICI; EDUCATIVI; GESTIONE; STESSI; PERCORSI	2,71	1,64	298	220	17,66%
11	IDEE E SUGGERIMENTI	IDEE; SUGGERIMENTI	2,55	1,15	131	89	7,14%
12	INTERVENTI	INTERVENTI; RIVOLTI; FORMATIVI; REALIZZA; REALIZZAZIONE	2,46	1,53	1292	629	50,48%
13	ORGANI COLLEGIALI	ORGANI; COLLEGIALI; DEFINIZIONE	2,43	1,46	595	381	30,58%
14	REGISTRO ELETTRONICO; SITO WEB	REGISTRO; ELETTRONICO; SITO; WEB	2,39	1,48	1033	627	50,32%

Fonte: elaborazione su dati INVALSI, Sperimentazione RAV Infanzia, campi aperti del RAV Infanzia, a.s. 2019/2020