



SUPSI

Transizioni nella prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare

Le prospettive di docenti e genitori

Sara Benini e Marina Pettignano



Proposta di citazione:

Benini, S., & Pettignano, M. (2020). *Transizioni nella prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare. Le prospettive di docenti e genitori*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2020

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-36-2

Responsabilità del progetto: Loredana Addimando e Sara Benini

Ricercatrice coinvolta: Marina Pettignano

Revisione: Elena Camerlo

Impaginazione: Elena Camerlo

Ringraziamenti

Al gruppo di coordinamento del progetto *TIPÌ - Promozione di una cultura condivisa dell'infanzia* Serenella Maida (capoprogetto), Dieter Schürch (Commissione svizzera dell'UNESCO, Marco Galli, capoufficio UFaG, Alice Panzera-Biaggi e Paola Solcà del Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale (DEASS) della SUPSI e a Ombretta Zanon e Fabio Lenzo (DEASS), per la fiducia accordata, coinvolgendo il DFA e nello specifico il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) in questa indagine conoscitiva sulle fasi iniziali del percorso scolastico.

Le fondazioni, gli enti finanziatori e promotori che hanno sostenuto il progetto TIPÌ: in particolare la Jacobs Foundation e la Mercator Stiftung, che ha sostenuto lo studio condotto dal CIRSE.

Al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), e in particolare al capo della Sezione delle scuole comunali Rezio Sisini e alla sua aggiunta Alma Pedretti, per avere fornito i contatti e i permessi necessari per lo svolgimento delle interviste e per la somministrazione dei questionari, come pure per il loro costante sostegno, i loro riscontri costruttivi in corso d'opera.

Alle direttrici e ai direttori delle scuole comunali come pure alle docenti e ai docenti di scuola dell'infanzia e di prima elementare che hanno partecipato al progetto, offrendo tempo e impegno per compilare il questionario.

Si ringraziano inoltre tutti i genitori che con la loro preziosa partecipazione hanno permesso la realizzazione del presente studio.

Infine, le autrici ringraziano, Elena Camerlo per l'attenta revisione e l'impaginazione del rapporto.

Sommario

Prefazione	1
Executive summary	3
Introduzione	11
1 Quadro teorico	13
1.1 Una prospettiva bioecologica delle transizioni	13
1.2 I bambini nelle transizioni	14
1.3 I genitori come accompagnatori nelle fasi di transizione	15
1.4 Il ruolo della scuola (SI e SE) nelle transizioni	15
1.5 L'importanza della collaborazione tra famiglia e scuola nelle transizioni	16
1.6 Strutture pre-scolastiche, SI e SE nelle transizioni: l'importanza della continuità educativa	17
1.7 La transizione SI-SE in Ticino	17
2 Metodologia	19
2.1 Articolazione del progetto sul campo	19
2.2 Strumenti di raccolta dati	20
2.2.1 Il questionario rivolto alle docenti	20
2.2.2 Il questionario rivolto ai genitori	20
3 Risultati dell'indagine	23
3.1 Preparazione alla transizione	23
3.1.1 Informazioni iniziali relative alla transizione	23
3.1.1.1 Informazioni iniziali ricevute dalle docenti	23
3.1.1.2 Informazioni iniziali ricevute dai genitori	25
3.1.2 Preoccupazioni e aspettative dei genitori riguardo la transizione	28
3.2 Primo giorno di scuola	30
3.2.1 Il primo giorno di scuola: il vissuto delle docenti	31
3.2.2 Il primo giorno di scuola: il vissuto dei genitori	33
3.3 Inserimento e ambientamento: concezioni e aspetti centrali	35
3.3.1 Concezioni e aspetti centrali secondo le docenti	35
3.3.2 Concezioni e aspetti centrali secondo i genitori	39
3.4 Inserimento e ambientamento: organizzazione e strategie (solo docenti)	41
3.4.1 Organizzazione dell'accoglienza/ambientamento	41
3.4.2 Strategie utilizzate dalle docenti per favorire l'inserimento/ambientamento	46
3.5 Inserimento e ambientamento: sfide e criticità	49
3.5.1 Sfide e criticità legate alla transizione e all'ambientamento: l'opinione delle docenti	49
3.5.2 Sfide e criticità legate alla transizione e all'ambientamento: l'opinione dei genitori	50
3.6 Valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento	52
3.6.1 Criteri utilizzati per la valutazione e considerazioni sulla qualità dell'inserimento/ambientamento secondo le docenti	52
3.6.1 Criteri utilizzati per la valutazione e considerazioni sulla qualità dell'inserimento/ambientamento secondo i genitori	54

3.7	Relazione scuola-famiglia: comunicazione e interazione	59
3.7.1	Comunicazione e interazione con le famiglie: le risposte delle docenti	59
3.7.1.1	Domande più frequenti poste dai genitori	62
3.7.1.2	Domande più frequenti poste dalle docenti ai genitori	63
3.7.2	Comunicazione e interazione con le docenti: le risposte dei genitori	64
3.7.2.1	Interazioni prima dell'inizio della scuola	64
3.7.2.2	Interazioni dopo l'inizio della scuola	67
3.8	Qualità della relazione scuola-famiglia	69
3.8.1	Relazione scuola-famiglia: il punto di vista delle docenti	69
3.8.2	Relazione scuola-famiglia: il punto di vista dei genitori	71
3.9	Relazione scuola-famiglia: coinvolgimento e partecipazione delle famiglie	72
3.9.1	Incontri e attività: coinvolgimento delle famiglie riportato dalle docenti	72
3.9.2	Incontri e attività: coinvolgimento delle famiglie riportato dai genitori	75
3.10	Continuità educativa (solo docenti)	78
3.10.1	Aspetti considerati importanti dalle docenti per realizzare una buona continuità educativa	78
3.10.2	Continuità educativa verticale tra ordini scolastici	81
4	Discussione	85
4.1	Comparazione delle prospettive di docenti e genitori relative alle diverse fasi della transizione	85
4.2	Considerazioni finali	86
4.3	Limiti e prospettive future	88
4.3.1	Limiti	88
4.3.2	Prospettive future	89
	Riferimenti bibliografici	91

Indice delle figure

Figura 1. Servizi coinvolti nelle transizioni e collaborazioni strutturali con le famiglie	11
Figura 2. Modello bioecologico di Brofenbrenner (1979)	13
Figura 3. Gradi scolastici e cicli del Piano di studio (DECS, 2015).....	18
Figura 4. Rappresentazione temporale della transizione	23
Figura 5. Mese dell'anno in cui le docenti hanno ricevuto le informazioni sui nuovi allievi.....	24
Figura 6. Mese dell'anno in cui i genitori hanno ricevuto le prime informazioni sulla scuola.....	25
Figura 7: Informazioni mancanti segnalate dai genitori rispondenti al questionario	27
Figura 8. Aspetti che contribuiscono alla buona riuscita dell'accoglienza alla SI (N = 23)	37
Figura 9. Aspetti che contribuiscono alla buona riuscita dell'accoglienza alla SE (N = 34).....	38
Figura 10. Elementi che influenzano la buona riuscita della fase di accoglienza	39
Figura 11. Presenza di procedure/materiali specifici per valutare l'ambientamento.....	52
Figura 12. Ambientamento nella nuova scuola secondo i genitori.....	56
Figura 13. Sensazioni dei genitori rispetto al periodo di transizione	59
Figura 14. Mese del primo contatto con i genitori	60
Figura 15. Mese del primo contatto con le docenti	65
Figura 16. Occasioni di incontro dopo l'inizio della scuola (SI e SE)	67
Figura 17. Tempistiche del contatto dopo l'inizio della scuola (SI e SE).....	67
Figura 18. Percezione della relazione con i genitori dal punto di vista delle docenti SI e SE.....	69
Figura 19. Partecipazione dei genitori alla vita scolastica secondo le docenti SI e SE	70
Figura 20. Partecipazione dei genitori alla vita scolastica SI e SE dal punto di vista dei genitori	71
Figura 21. Relazione con l'insegnante dei genitori di bambini di SI e SE.....	72
Figura 22. Partecipazione della famiglia alla fase di transizione scolastica.....	73
Figura 23a e 23b: Presenza di attività con coinvolgimento delle famiglie in SI e SE.....	76
Figura 24. Partecipazione dei genitori alle attività proposte in SI e SE	77
Tabella 1. Tipo di informazioni ricevute dai/dalle docenti.....	24
Tabella 2. Tipo di informazioni ricevute dai genitori	26
Tabella 3. Forma prime informazioni ricevute dai genitori	26
Tabella 4. Tipo di incontri organizzati con le famiglie e altri possibili attori del territorio prima e dopo l'inizio della scuola.....	75
Tabella 5. Continuità educativa (verticale) tra ordini scolastici	81

Prefazione

La pubblicazione di questo quaderno di ricerca cade in un periodo molto particolare, dove il modello sociale ed economico viene messo in crisi dallo sviluppo e dalla diffusione incontrollata di un virus. Un organismo “ai margini della vita” che si replica esclusivamente all’intero delle cellule degli organismi viventi, e per questo ritenuto un essere “incompleto”, mette in scacco un intero pianeta.

Tutti i settori della società hanno dovuto imparare a combattere e a convivere con questo virus adattando la propria quotidianità cercando di mantenere in piedi un modello poco flessibile e incapace di trovare delle alternative.

Ma questa emergenza ci ha costretti a rivalutare alcune consuetudini che nel corso degli anni avevamo sottovalutato e in parte dimenticato. Penso all’importanza delle relazioni con i nostri simili che ci permettono di vivere all’interno di una comunità, secondo regole stabilite ed esprimendo dei “desideri”, il motore della vita, che ci portano ad avere uno sguardo rivolto al futuro. Ne sa qualcosa la scuola, luogo dove vengono formati i futuri cittadini, individui che dovranno gestire il mondo che lasceremo loro in eredità; formazione che porta ad acquisire dei saperi e delle competenze che saranno alla base della crescita dei nostri allievi. Allievi che vivono la scuola come luogo di riferimento sicuro, un approdo dove sanno di poter costruire le condizioni ideali per nuove partenze. E questo non vale solo per loro, vale anche per i loro genitori.

In questo difficile periodo si fa riferimento alle istituzioni, entità riconosciute e apprezzate dal pubblico in quanto luogo dove trovare le necessarie informazioni e rassicurazioni riguardo l’evolversi della situazione e da cui ricevere le indicazioni sui comportamenti da assumere.

E la scuola pubblica è una di queste istituzioni: presente capillarmente su tutto il territorio cantonale, è punto di riferimento riconosciuto e imprescindibile. Dove hanno trovato ascolto le famiglie nel momento dell’avvio della pandemia? Dove sono andate a cercare certezze quando anche il mondo medico litigava per mezzo stampa su come affrontare l’emergenza? Da chi le famiglie trovano il supporto per continuare a perseguire il benessere dei propri figli? E ancora molte potrebbero essere le domande... le risposte hanno come fulcro centrale la scuola.

Quindi il dialogo tra scuola e famiglie ha origine proprio a livello istituzionale, e viene declinato poi nella pratica quotidiana.

La ricerca condotta da Sara Benini e Marina Pettignano studia i momenti di transizione che caratterizzano l’entrata nella scuola dell’obbligo del bambino e il suo primo passaggio al grado scolastico successivo. La ricerca, condotta durante l’anno scolastico 2018/19, ha il pregio di anticipare parte dei risultati scaturiti dall’indagine sulla scuola dell’obbligo durante la pandemia (“A scuola in Ticino durante la pandemia di Covid-19”) proponendo un’analisi critica di quelli che sono i principi che regolano le modalità di relazione tra la scuola e la famiglia.

Durante la chiusura totale e parziale delle scuole i genitori sono diventati degli interlocutori indispensabili per dare continuità al lavoro scolastico attraverso un costante dialogo a supporto dei figli/allievi (il 97% dei docenti di scuola dell’infanzia e il 96% di scuola elementare hanno contattato le famiglie in media una o più volte alla settimana). Un approccio che ha costretto tutti a rivalutare il proprio e altrui ruolo, ha intensificato i contatti permettendo di andare oltre alle collaborazioni sporadiche verso una vera e propria co-gestione scuola-famiglia.

Ed è proprio qui che l’analisi di come si svolgono le transizioni tra famiglia e asilo-nido verso la scuola dell’infanzia, e poi tra la scuola dell’infanzia e la scuola elementare, diventa particolarmente interessante ora che la dobbiamo per forza leggere attraverso l’esperienza dell’emergenza e nella prospettiva della scuola post-emergenza che non sarà mai più come prima. Analizzare bene quanto e come si faceva prima (punti di forza e criticità) per pensare alla nuova “normalità” post-covid, integrando gli insegnamenti del periodo straordinario iniziato a marzo 2019, è quanto dovremmo riuscire a fare tutti, nei nostri rispettivi ambiti.

Dalla ricerca appare che le transizioni avvengono per lo più con la soddisfazione di tutte le componenti, ma certamente ci sono delle criticità che andranno approfondite. I genitori riconoscono la professionalità della docente che dimostra di essere attenta all’educazione scolastica dei propri figli, apprezzano l’accoglienza individualizzata alla SI, il periodo di osservazione, e le attività svolte in sezione per favorire l’ambientamento alla SI e le attività di armonizzazione per preparare il passaggio alla SE. Le sfide sulle quali, ripeto, dovremo lavorare, sono legate alle tempistiche (esigenze delle famiglie che hanno bisogno

di conciliare gli orari scolastici con la gestione familiare), alle volte si denuncia da parte dei docenti una mancanza di trasparenza di genitori nel momento del passaggio di informazioni, mentre i genitori evidenziano la delicatezza del passaggio per la vita familiare e per la sfera emotiva e fisiologica del bambino quali la stanchezza e lo stato emotivo indotto dal distacco dai genitori. Appare importante che la scuola consideri la famiglia un partner di primaria importanza che possa essere intimamente coinvolto, nel rispetto del ruolo istituzionale della scuola, nello scambio costante e reciproco di informazioni e nella condivisione del percorso educativo e formativo del bambino.

Esiste poi anche una transizione orizzontale con i servizi extra-scolastici che sempre più si occupano dei bambini durante i momenti che precedono e seguono la giornata scolastica. Argomento che è stato affrontato in una ricerca-azione che ha coinvolto i diversi partner ("Buone pratiche di collaborazione tra centri extrascolastici e scuola", condotta dal DSS e dal DECS) dove si evidenziano alcuni aspetti da considerare per migliorare la collaborazione tra settore extra-scolastico e scuole per garantire una migliore presa a carico del bambino e della sua famiglia e dove si propone un modello di collaborazione efficace che possa essere sviluppato in modo omogeneo e diffuso sul territorio.

A questo punto ci sono sufficienti dati per permetterci di avviare con determinazione e con uno sguardo al futuro in una società in continuo cambiamento un profondo ripensamento delle modalità di relazione tra scuola e famiglia.

Rezio Sisini, Capo Sezione delle scuole comunali

Executive summary

L'obiettivo di questo studio è stato quello di esplorare la tematica delle transizioni nido-scuola dell'infanzia e famiglia-scuola dell'infanzia e della transizione nell'ordine scolastico successivo (dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare) attraverso la raccolta di informazioni presso gli attori coinvolti in queste fasi.

La transizione è un cambiamento di contesto (ambientale, educativo e relazionale) che rappresenta un momento imprescindibile della crescita dell'individuo e un'occasione di sviluppo, che può essere però accompagnata anche da un carico di stress e preoccupazioni di varia natura, così come esplicitato nel *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza dell'infanzia in Svizzera* (Wustmann Seiler & Simoni, 2012), documento elaborato su mandato della Commissione svizzera per l'UNESCO, alla base dello sviluppo della Piattaforma territoriale sulla prima infanzia in Ticino e del progetto TIPÌ. L'entrata a scuola è una delle transizioni più importanti nella vita del bambino¹ e, per questo, si configura come una sfida primaria della prima infanzia (Fabian & Dunlop, 2007). I bambini però non sono gli unici ad affrontare cambiamenti importanti in questo percorso, anche i genitori sono direttamente implicati nell'accompagnarli attivamente, aiutandoli ad adattarsi e vivere al meglio i cambiamenti (Giallo, Kienhuis, Treyvaud, & Matthews, 2008). Anche la scuola gioca un ruolo centrale nella facilitazione delle transizioni verso la scuola dell'infanzia o la scuola elementare, strutturando e realizzando diverse pratiche, formali o informali, le quali influenzano intenzionalmente la fase di transizione. Tra gli aspetti che favoriscono la riuscita dell'ambientamento nella scuola è possibile citare l'importanza della presenza di un'attitudine positiva verso la scuola da parte dei genitori e di altre figure adulte chiave, il riconoscimento da parte del personale scolastico dei valori e delle differenze individuali dei bambini e, soprattutto, la presenza di relazioni positive di supporto reciproco tra scuola e famiglie (Ramey & Ramey, 1999).

Grazie a un questionario compilato da 34 docenti di scuola dell'infanzia (SI) e 23 di prima elementare (SE), come pure da 268 genitori di bambini che hanno iniziato la scuola (SI o SE) nell'anno scolastico 2018-2019, si sono potute identificare le pratiche, i vissuti ma anche le percezioni e le necessità delle famiglie e delle docenti relative alla transizione, nonché i punti di forza e di fragilità della gestione di queste fasi delicate dello sviluppo e della crescita dei bambini coinvolti.

L'analisi dei dati e la presentazione dei risultati è strutturata seguendo una logica temporale partendo dalla preparazione della transizione (con gli eventi e le dinamiche che precedono l'entrata a scuola da parte dei bambini), passando per il primo giorno di scuola e la fase di ambientamento. L'inserimento e l'ambientamento sono poi tipicamente oggetto di una fase di valutazione, sia da parte delle docenti che da parte dei genitori, che osservano il comportamento del proprio figlio per comprendere la qualità della fase di transizione. Al termine del ciclo scolastico in cui il bambino viene inserito si presenterà un altro periodo di preparazione ad una nuova transizione, in cui si ripercorreranno nuovamente le fasi descritte precedentemente. Un elemento trasversale, sempre presente in tutte le fasi descritte, è la relazione scuola/famiglia, alla quale sarà dedicato uno spazio specifico nel presente rapporto. Per quanto concerne le docenti ci si focalizzerà, infine, anche sulla tematica della continuità educativa tra ordini scolastici.

¹ Nel presente rapporto, il genere maschile è utilizzato per indicare i bambini e le bambine coinvolti nelle transizioni. Per i risultati legati alle docenti si opterà invece per l'utilizzo del genere femminile, essendo il campione di riferimento composto in prevalenza da docenti di genere femminile.

Preparazione della transizione

Sia le docenti che i genitori hanno indicato di ricevere le prime informazioni sul nuovo anno scolastico principalmente nel periodo estivo, in alcuni casi anche a ridosso dell'inizio della scuola, senza poter rinvenire una pratica uniforme per quanto riguarda il tipo di informazioni che gli insegnanti o i genitori ricevono sull'inizio della scuola. Nella maggior parte dei casi, le insegnanti ricevono le informazioni direttamente dalle direzioni, mentre più della metà dei genitori riceve unicamente una lettera a casa. In molti casi sono organizzati anche dei momenti di gruppo o individuali nei quali i genitori incontrano le docenti o le direzioni. Una prima constatazione interessante è che circa il 20% del totale dei genitori intervistati afferma di non avere alcuna preoccupazione in merito alla transizione da affrontare. Molto spesso l'assenza di preoccupazioni coincide con un'esperienza pregressa di inserimento di un altro figlio. Le preoccupazioni espresse dai genitori possono essere suddivise in otto categorie: adattamento generale alla novità, emotività-fisiologia del bambino, socializzazione, adattamento comportamentale alle esigenze del contesto, didattica, orario/ritmo scolastico, gestione extra-scolastica e trasporti, identità e competenze dell'insegnante, preoccupazione riguardo all'organizzazione quotidiana e al materiale.

Primo giorno di scuola

In entrambi gli ordini scolastici (SI e SE) le docenti prestano molta attenzione alla creazione di un ambiente accogliente sia in termini strutturali e logistici che relazionali, per far sí che i nuovi allievi si sentano sin da subito parte di un gruppo e del nuovo contesto di vita in cui stanno entrando. L'entrata fisica e simbolica viene celebrata, gli spazi sono decorati, adibiti a festa e viene posto l'accento su attività di carattere socio-affettivo. Alla scuola elementare il nuovo inizio viene segnato anche dalla raccolta delle aspettative degli allievi e introducendo il gruppo nella nuova struttura organizzativa e operativa della scuola. Le attività organizzate sono principalmente rivolte ai nuovi allievi; i genitori, in generale, sono coinvolti soprattutto nella parte iniziale, ufficiale, di benvenuto dei nuovi allievi e delle loro famiglie, talvolta prendono parte ai riti di passaggio ed entrata nel nuovo contesto, prima che inizino le attività svolte in classe.

I genitori descrivono soprattutto aspetti pratico-organizzativi, diversi a dipendenza dell'ordine scolastico in questione. Il primo giorno di scuola, alla scuola elementare, è vissuto collettivamente dalla nuova classe mentre, alla scuola dell'infanzia, l'inserimento avviene in modalità individuale o eventualmente in piccoli gruppi. In particolare, alla SI, l'attenzione maggiore è riservata alle attività che coinvolgono i nuovi allievi, rispetto a quelle atte a favorire la partecipazione attiva dei genitori. Anche i genitori mettono in evidenza la prevalenza di attività atte a privilegiare l'instaurazione precoce di una relazione positiva all'interno del gruppo, cercando di facilitare una prima socializzazione attraverso attività ludico-didattiche. Da questo punto di vista, alcuni genitori hanno riportato che avrebbero voluto partecipare maggiormente alla fase di transizione, avendo più possibilità di partecipare formalmente alle attività proposte, al di là del mero ruolo di accompagnatore. Inoltre, alcuni genitori hanno menzionato l'aspetto emotivo del primo giorno di scuola, che talvolta rispecchia lo stato d'animo dei bambini coinvolti nella transizione.

Inserimento e ambientamento: concezioni e aspetti centrali

Secondo le docenti di scuola dell'infanzia l'obiettivo primario dell'inserimento/ambientamento è di dare agli allievi sufficiente tempo per ambientarsi e familiarizzare con le numerose novità della vita scolastica. In generale, questo periodo è ritenuto fondamentale per la creazione del gruppo classe e lo sviluppo di un buon clima di convivenza e lavoro, il benessere del bambino nel contesto scolastico e l'acquisizione graduale dei nuovi ritmi e delle nuove regole che caratterizzano la quotidianità scolastica, come pure per lo sviluppo scolastico futuro. Fra gli aspetti ritenuti centrali per l'ambientamento le docenti indicano, da un lato, la qualità della relazione che riescono a instaurare con gli allievi stessi e il loro comportamento in classe e, dall'altro, l'interesse mostrato dai genitori nei confronti dell'educazione scolastica dei loro figli, come pure della scuola e le attività svolte in classe. Abbastanza rilevanti per la buona riuscita dell'accoglienza sono ritenuti gli aspetti riguardanti la collaborazione con i colleghi e la direzione dell'istituto, ma anche la qualità dei rapporti con gli operatori dei centri extra-scolastici. Meno

importante è invece ritenuta in entrambi gli ordini scolastici la qualità dei rapporti con gli operatori degli asili nido.

Secondo i genitori, l'aspetto più importante del processo di transizione è legato alla qualità della relazione con il proprio figlio, mentre per quelli inerenti alla scuola rilevano il comportamento del bambino nel contesto scolastico e l'interesse mostrato dalla docente verso l'educazione (scolastica) del proprio figlio, nonché le relazioni tra allievo e docente. Anche in questo caso emerge l'importanza degli aspetti relazionali e del lavoro della docente sull'ambientamento. Considerando gli aspetti legati alla continuità educativa, la qualità dei rapporti con gli operatori dei servizi di asili nido secondo i genitori ha l'influenza minore per la riuscita della fase di accoglienza. Anche considerando esclusivamente i genitori di bambini entranti in SI, l'importanza di questo elemento rimane pressoché invariata. Le attività considerate utili nel favorire la transizione sono quelle atte a facilitare la socializzazione e la conoscenza dei compagni di classe e delle docenti, tese a favorire degli scambi tra i bambini stessi attraverso momenti ludici condivisi. Come per le docenti, l'aspetto della coesione di gruppo è considerato uno degli aspetti più importanti per favorire la transizione. Un altro aspetto evocato come positivo è l'incontro preliminare con la docente che precede l'inizio dell'anno scolastico. Questo incontro, secondo diversi genitori, favorisce un'entrata a scuola più sicura. Sembrano avere i medesimi effetti anche le attività che promuovono una continuità educativa tra gradi scolastici diversi, in particolare le attività di armonizzazione tra SI e SE (atte a garantire cioè una continuità tra SI e SE). I genitori hanno messo in risalto anche l'importanza della creazione di un ambiente familiare e favorevole alla transizione, grazie per esempio alla creazione di legami tra la famiglia e la scuola (per esempio attraverso l'uso di oggetti di transizione) o al rendere lo spazio fisico dell'aula più accogliente e a misura di bambino.

Inserimento e ambientamento: Organizzazione e strategie delle docenti

Una buona parte delle docenti ha risposto che non utilizza materiali o strumenti specificatamente destinati alla strutturazione dell'accoglienza (es. documenti, linee guida, quadri normativi, orientamenti pedagogici), intervenendo di anno in anno in maniera il più personalizzata possibile e in base alla situazione che si presenta. Per un'accoglienza personalizzata molte docenti sottolineano l'importanza dell'osservazione degli allievi. Un'altra buona parte delle docenti, ha posto maggiormente l'accento sulla propria esperienza e sullo scambio di buone pratiche con altri docenti o anche con la direzione dell'istituto. Una cura particolare è dedicata alla strutturazione degli spazi, affinché siano accoglienti, come pure l'utilizzo di materiali accattivanti e divertenti per coinvolgere e far sentire a loro agio i bambini nella nuova scuola. Non esistono pratiche uniformi rispetto alla durata del periodo dedicato all'ambientamento, che può variare da alcune settimane fino a diversi mesi. La maggioranza delle docenti di entrambi gli ordini sottolinea che, innanzitutto, è importante orientarsi ai bisogni e alle necessità dei bambini. In particolare alcune docenti di scuola elementare pongono l'accento sul fatto che il periodo dedicato all'accoglienza e all'ambientamento dei nuovi allievi in realtà dura tutto l'anno scolastico ed è caratterizzato da piccole attività o accorgimenti quotidiani. Alle docenti che hanno partecipato allo studio è stato chiesto di fornire degli esempi concreti che potessero illustrare come vengano organizzate le prime settimane di scuola, ponendo l'accento sulle attività e gli aspetti ai quali viene dato più peso. Alla luce delle risposte ottenute è possibile notare che le prime settimane sono dedicate alla scoperta/conoscenza di: persone (compagni, maestra, altre figure operanti alla SI/SE), spazi, materiali, abitudini e regole condivise. Le strategie che le docenti mettono in atto per favorire l'inserimento e l'ambientamento degli allievi più in difficoltà, mettono in evidenza i seguenti aspetti: empatia e vicinanza dell'insegnante, coinvolgimento diretto in attività che interessano l'allievo, utilizzo di oggetti di transizione, collaborazione e supporto dei compagni di classe/sezione, adattamento della frequenza, distacco progressivo dai genitori, spazio per i bambini di esprimere il loro disagio, possibilità di contattare la famiglia.

Inserimento e ambientamento: sfide e criticità

Le docenti mettono in luce alcune criticità legate all'accoglienza dei nuovi allievi a scuola. Una buona parte delle docenti di scuola dell'infanzia ha posto l'accento sulle tempistiche di inserimento in relazione alla realizzazione di un'accoglienza individualizzata, che tenga conto dei bisogni del bambino. A tale proposito menzionano, da un lato, la necessità dei genitori di giungere il più presto possibile alla frequenza a tempo pieno del bambino, dall'altro del poco tempo che hanno a disposizione per l'accoglienza dei singoli bambini a causa del numero di allievi. Anche alcune docenti di scuola elementare lamentano il numero di allievi come influente sulla qualità dell'accoglienza. Un altro aspetto critico per la realizzazione di una buona accoglienza è legato alla collaborazione con le famiglie. Da un lato, le docenti segnalano l'importanza dell'interesse delle famiglie rispetto a quanto proposto e offerto dalla scuola. Dall'altro, sottolineano che la mancata trasparenza nella comunicazione con le famiglie e nel passaggio di informazioni siano motivo di difficoltà nella preparazione e nello svolgimento della fase di accoglienza dei nuovi allievi.

Il momento della transizione costituisce un momento importante della vita familiare, spesso non privo di difficoltà: la maggior parte dei genitori ha menzionato qualche difficoltà nell'inserimento; solo un quarto riferisce di non averne avute. Appare critico l'adattamento del bambino al ritmo imposto dal contesto, ma anche, e soprattutto, la complessità del conciliare gli orari scolastici con la gestione familiare. Altre difficoltà menzionate comprendevano aspetti legati al bambino e alla sua sfera emotiva e fisiologica, quali la stanchezza provata nei primi momenti della transizione e lo stato emotivo indotto dal distacco dai genitori.

Valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento

Una volta avvenuta la transizione e passate le prime settimane di scuola è possibile fare le prime considerazioni sull'inserimento degli allievi nel nuovo ambiente scolastico. La maggior parte delle docenti di entrambi gli ordini scolastici riferisce di non utilizzare dei materiali specifici né di ricorrere a delle procedure standardizzate per valutare se un bambino si sia inserito con successo nel nuovo ambiente. La valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento avviene sulla base della continua e attenta osservazione dei comportamenti e degli atteggiamenti dei bambini nell'arco della giornata, ma non viene documentata sistematicamente. Le docenti, in base alle loro osservazioni, sono in grado di capire se un bambino si sia ambientato senza problemi (con successo) nel nuovo contesto scolastico. Se il distacco dai genitori, la partecipazione alle attività proposte, la relazione con i compagni e l'insegnante, come pure l'adattamento alle regole e ai ritmi del nuovo ambiente scolastico avviene in modo sereno, le docenti parlano di un ambientamento riuscito. Un allievo ben inserito è un allievo che arriva con il sorriso a scuola e che si sente a suo agio durante le svariate situazioni di svago e apprendimento che costituiscono la giornata a scuola; sa relazionarsi con i compagni e le compagne e riconosce nell'insegnante una figura di riferimento e sostegno.

Anche i genitori danno molta importanza all'osservazione operata dalle docenti, che attraverso la loro esperienza valutano la qualità dell'inserimento e dell'ambientamento. I genitori si affidano dunque, in larga misura, ai criteri utilizzati dalle docenti e alla loro professionalità. I genitori valutano il successo dell'ambientamento anche in base alla partecipazione del bambino alle attività proposte in classe/sezione e al suo comportamento, in particolare relativamente all'adattamento alle esigenze scolastiche (es. rispetto delle regole) e alla componente sociale (se il bambino si relaziona in modo positivo con maestra e compagni). I genitori indicano inoltre il benessere del proprio figlio quale indicatore di un adattamento positivo al contesto scolastico. Le emozioni positive nei racconti del bambino al ritorno da scuola o degli atteggiamenti positivi verso la scuola, vengono evidenziati come criteri utilizzati da parte dei genitori per comprendere il vissuto del proprio bambino. Solamente 10 genitori su 268 (4%) hanno indicato un'esperienza negativa di ambientamento nella scuola, in particolare legata alla sfera emotiva e sociale. Globalmente, anche considerando le difficoltà tipiche legate alla fase di transizione, si può dunque considerare che, per la maggior parte dei genitori, la transizione ha comunque esito favorevole. Fra gli aspetti segnalati dai genitori come importanti per favorire un inserimento e un ambientamento ottimale si ritrovano: la comunicazione e la conoscenza

reciproca tra famiglia e scuola, la possibilità di visitare gli spazi scolastici anche prima dell'entrata a scuola, il carattere del bambino e, in particolare, il rispetto delle tempistiche di adattamento di ognuno, senza forzare il naturale processo di ambientamento, l'instaurazione di un clima relazionale di classe ottimale, con ascolto reciproco e rapporti positivi. In particolare nel caso della transizione dalla SI alla SE, i genitori indicano l'importanza di favorire un inserimento graduale nelle routine di apprendimento formale, cercando di mantenere il più a lungo possibile un aspetto ludico (almeno nella fase iniziale).

Relazione scuola-famiglia: comunicazione e interazione scuola-famiglia

La relazione tra scuola e famiglia è un aspetto trasversale a tutte le fasi di transizione (preparazione, accoglienza, ambientamento e valutazione) e resta fondamentale anche in seguito per garantire una continuità di dialogo tra le parti durante tutto il percorso scolastico del bambino. La relazione viene intesa in senso ampio, oltre allo scambio di informazioni e comunicazioni tra le parti, anche la condivisione di un percorso educativo comune (co-educazione) e di un interesse reciproco verso il ruolo dell'altro in questo percorso.

Il primo contatto tra scuola e famiglie alla scuola elementare avviene solitamente nel mese di agosto, al momento della cosiddetta "presa di contatto", in cui genitori e allievi si recano a scuola per conoscere le docenti. Alla scuola dell'infanzia si nota una maggiore eterogeneità, le docenti indicano di avere il primo contatto con le famiglie già nel corso dell'anno scolastico precedente a quello in cui accoglieranno i nuovi allievi. In occasione del primo incontro le docenti si presentano, mostrano gli spazi dell'aula e della scuola e conoscono personalmente ogni bambino e la sua famiglia. Alcune docenti di scuola dell'infanzia hanno indicato che il primo contatto con le famiglie è avvenuto alla serata informativa organizzata dalla scuola, prima dell'inizio dell'anno scolastico. In occasione dei vari incontri con i genitori, in particolare quelli iniziali, sorgono diverse domande. Sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola elementare una buona parte delle domande rivolte alle docenti riguardano gli aspetti di tipo pratico-organizzativo, relative alla frequenza dei bambini della scuola, al materiale necessario, all'organizzazione della giornata e alla composizione della classe/sezione. Al di là degli aspetti organizzativi e burocratici, i genitori sono preoccupati e interessati a conoscere come il bambino si sia ambientato nella nuova scuola, ponendo delle domande legate alla routine giornaliera (benessere e comportamento) come pure all'inserimento sociale. I genitori dei bambini che hanno iniziato la scuola elementare sono interessati anche all'andamento scolastico del bambino nella nuova scuola. Allo stesso modo, anche le docenti colgono l'occasione degli incontri con le famiglie per chiedere loro informazioni relative ai loro figli. In particolare, le docenti di scuola dell'infanzia sono interessate a conoscere le esperienze pregresse del bambino e il suo grado di autonomia. Inoltre, i colloqui con le famiglie servono anche per ottenere informazioni più precise sulle routine e sulle abitudini famigliari dei bambini. Le docenti di entrambi gli ordini scolastici chiedono ai genitori anche com'è il bambino a casa, come lo vedono dopo una giornata trascorsa a scuola e cosa racconta delle sue esperienze. Per le docenti di scuola elementare un elemento rilevante è anche legato allo svolgimento dei compiti e le eventuali difficoltà che possono emergere. Alle docenti interessa farsi un quadro generale del bambino una volta ambientato nel nuovo contesto scolastico. Non da ultimo le docenti richiedono ai genitori quali siano le loro aspettative nei confronti della scuola o del loro operato, sottolineando anche l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia.

Anche un gran numero di genitori ha indicato il primo contatto nel mese di agosto. In particolare, in forma di riunioni conoscitive di inizio anno o incontri preliminari per conoscere l'ambiente scolastico e la docente. Una larga maggioranza dei genitori riconosce l'utilità di un incontro prima che inizi la scuola, in particolare per il bambino. Oltre che per la conoscenza reciproca, gli incontri fungono anche da occasioni di scambio di informazioni pratiche e organizzative tra famiglia e insegnante. Più di un terzo dei genitori indica anche la presenza di altri operatori all'incontro con le docenti titolari. Gli attori principali evocati dai genitori sono le docenti di sostegno pedagogico, le logopediste e le docenti di altre materie (tipicamente le docenti delle materie speciali insegnate presso la SE, come educazione musicale, educazione alle arti plastiche e educazione fisica).

Qualità della relazione scuola-famiglia

Durante tutte le fasi della transizione, docenti e famiglie interagiscono per garantire lo scambio di informazioni relative a tutti gli attori coinvolti. Le famiglie incontrano le docenti prima dell'inizio della scuola e partecipano a degli eventi, soprattutto in occasioni puntuali, che accompagnano l'entrata nella nuova scuola. In generale, le docenti ritengono che i genitori incoraggino un atteggiamento positivo nei bambini nei confronti della scuola e che condividano i loro stessi obiettivi. Le docenti dicono inoltre di sentirsi a loro agio e libere di esprimere le loro idee o considerazioni in presenza dei genitori. In particolare, si esprimono positivamente sull'interesse percepito da parte dei genitori di conoscere le insegnanti dei loro figli. Le opinioni sono simili nei due ordini scolastici. Gli aspetti in cui le percezioni delle docenti dei due ordini corrispondono meno riguardano la condivisione degli obiettivi tra genitori e scuola e la comunicazione in caso di problemi. Le docenti di scuola dell'infanzia reputano che le famiglie abbiano un minor livello di condivisione degli obiettivi educativi rispetto a quanto segnalato dalle docenti di scuola elementare. Nello specifico, rispetto a quest'ultime, le docenti SI riferiscono di sentirsi meno a loro agio a parlare con i genitori in caso sorgessero delle problematiche.

Rispetto ai genitori di bambini in entrata alla SE, i genitori di bambini inseriti presso la scuola dell'infanzia tendono a fare più domande alle docenti e a dare anche più informazioni riguardo al proprio figlio. Nei due ordini scolastici si osservano necessità di natura diversa: nella SI in particolare sono più spesso bisogni fisiologici del bambino ad essere motivo di scambio di informazioni tra scuola e famiglia (p.es. ritmo, alimentazione, autonomia...). Dai dati emersi dal presente studio, i genitori SI danno informazioni e fanno domande alla docente con più frequenza (da "qualche volta" a "spesso") che non i genitori SE (da "mai" a "qualche volta"). In generale, per i genitori, sia nella SI sia nella SE, la relazione con la docente è percepita positivamente. Tra tutti gli aspetti inerenti alla relazione presi in esame, l'aspetto meno citato è relativo alla partecipazione da parte dell'insegnante all'educazione e alla vita familiare dei bambini e delle bambine della classe. I genitori sembrano ben disposti a dialogare con le docenti e riferiscono di sentirsi a proprio agio nel farlo.

Relazione scuola-famiglia: coinvolgimento e partecipazione delle famiglie

Per una transizione efficace e costruttiva nella prima infanzia è cruciale la collaborazione e il coinvolgimento della famiglia. Si nota dalle risposte di circa un terzo delle docenti di scuola dell'infanzia e di quasi la metà delle docenti di scuola elementare che, in generale, le famiglie non sono coinvolte nella fase di transizione. Un terzo delle docenti di scuola elementare e poco più di un terzo delle docenti di scuola dell'infanzia, invece, indica che le famiglie sono coinvolte nella fase di transizione e che queste vi partecipino però principalmente in occasioni puntuali. Una minima parte delle docenti di entrambi gli ordini scolastici indica, infine, che le famiglie partecipano a tutte o la maggior parte delle attività previste per favorire e accompagnare la transizione. Le risposte delle docenti, inoltre, mostrano una predilezione per gli incontri individuali e di gruppo con le famiglie e le serate informative. Alla scuola dell'infanzia, in particolare, vi è una presa di contatto con le famiglie, tramite incontri di gruppo e serate informative, già prima dell'inizio della scuola. Quasi assenti, prima dell'inizio dell'anno scolastico, sono i contatti con gli altri attori del territorio. Alla scuola elementare, invece, solo una minoranza di docenti riporta di organizzare degli incontri con le famiglie e altri attori del territorio prima dell'inizio della scuola. La situazione si ribalta una volta iniziato l'anno scolastico, dove quasi tutte le docenti di scuola elementare riferiscono di incontrare le famiglie, per la maggior parte, individualmente e in serate informative, come pure di organizzare delle attività di coordinamento con altri professionisti del territorio. Alla scuola dell'infanzia, invece, meno della metà delle docenti riferisce di organizzare delle attività di coordinamento con professionisti e operatori specializzati del territorio (p.es. pediatra, assistente sociale, logopedista). La minoranza delle docenti di entrambi gli ordini scolastici riferisce, infine, di organizzare delle attività di coordinamento con i centri extra-scolastici sia prima che dopo l'inizio della scuola.

I genitori hanno riferito maggiormente di incontri di tipo conoscitivo/informativo (es. riunioni). In altri casi vengono segnalati eventi puntuali organizzati con il contributo dei genitori, come castagnate, notte del racconto o uscite. Tenendo conto del grado scolastico di inserimento, in particolare i genitori di bambini

inserirsi in SE si esprimono negativamente rispetto all'offerta di attività da parte della scuola (il 66% dei rispondenti afferma che non sono state organizzate attività che coinvolgessero attivamente i genitori). La percentuale di risposte negative appare leggermente minore per i genitori dei bambini della SI (56% dei genitori ha indicato un'assenza di attività a loro dedicate). Una volta presa in analisi la presenza (o meno) di attività dedicate ai genitori si è voluto capire in che misura i genitori fossero coinvolti attivamente nella fase di ambientamento e nelle attività proposte. La maggior parte dei genitori dei due ordini scolastici ha indicato come risposta "Non ho partecipato a nessuna attività". Si può dunque notare che molti genitori non hanno partecipato alle attività eventualmente proposte. Da segnalare, per quanto riguarda la scuola elementare, che il 22% dei genitori ha comunque indicato di aver partecipato a tutte le attività proposte (contro il 14% dei genitori di allievi SI). Molti genitori SE hanno inoltre indicato di non essere stati coinvolti in questa fase (26%).

Continuità educativa (solo docenti)

Per una "buona" continuità educativa, la maggior parte delle docenti pone l'accento sul passaggio di informazioni e la collaborazione tra docenti di ordini diversi. Le risposte mettono in primo piano l'importanza dell'assenza di giudizio sull'operato dell'altro. Le docenti sottolineano che in fase di transizione è fondamentale "conoscere i rispettivi ordini di scuola e valorizzare il lavoro svolto dai colleghi che ci precedono". Si richiama l'attenzione su una comunicazione che va al di là del passaggio di informazioni, che sottolinea da un lato lo sforzo necessario da parte di entrambe le figure professionali per garantire uno scambio autentico e olistico di informazioni riguardanti gli allievi che affrontano la transizione e dall'altro anche la temporalità di questa collaborazione, che non si concentra nei pochi mesi estivi in cui il passaggio effettivamente avviene, ma che idealmente dovrebbe iniziare diversi mesi prima e protrarsi fino ad anno scolastico inoltrato. Seppur non in primo piano, dalle risposte delle docenti si evince anche la centralità della collaborazione con le famiglie, per cui viene sottolineata l'importanza di instaurare un rapporto costruttivo e collaborativo.

Le risposte delle docenti si sono focalizzate sulla continuità tra la SI e la SE. Solo due docenti hanno rivolto lo sguardo all'ordine precedente l'inizio della scuola obbligatoria, sottolineando che quando un bambino inizia la SI non si hanno molte informazioni sugli allievi, mettendo in luce come il passaggio di informazioni tra settore pre-scolastico e scuola dell'infanzia sia poco presente al momento. Una docente sottolinea quanto la differenza strutturale e organizzativa tra i due settori freni la buona riuscita della collaborazione tra le professioniste delle strutture interessate. Non vi è, quindi, uno scambio regolare e istituzionalizzato di informazioni, materiale o una condivisione di pratiche tra asilo nido e scuola dell'infanzia.

Allo stesso modo, dalle risposte delle docenti non emerge la centralità del partenariato educativo con i genitori dei futuri allievi. Alcune risposte fanno riferimento alla comunicazione con la famiglia, auspicando che essa sia il più trasparente possibile, ma non vi è un riferimento sistematico a questo genere di collaborazione, né in entrata alla SI né nel passaggio alla SE.

Se la transizione verticale, tra un ordine scolastico all'altro è quella più significativa in termini di passaggio, quella orizzontale, per esempio tra un centro extra-scolastico e la scuola, è quella più frequente nell'arco di una giornata e di un anno scolastico. La minoranza delle docenti si è espressa riferendo che la collaborazione con i centri extra-scolastici verte su uno scambio di informazioni di ordine pratico e organizzativo (per le docenti di scuola dell'infanzia) mentre le docenti di scuola elementare riferiscono che l'interazione si concentra, quando necessario, su delle specificità legate all'allievo interessato. In generale, la collaborazione orizzontale non sembra essere in primo piano per ciò che concerne il quotidiano lavorativo delle docenti che hanno partecipato all'indagine.

Discussione

Emerge un potenziale di sviluppo rispetto alla continuità educativa verticale tra i servizi antecedenti l'inizio della scuola obbligatoria (vale a dire asili nido e strutture di accoglienza per la prima infanzia in generale) e gli attori, in particolare le docenti, di scuola dell'infanzia. Infatti, come esposto sia dai docenti che dai genitori, sembra mancare un dialogo con i colleghi e le colleghe che si occupano dei bambini

prima della loro entrata a scuola e, secondo l'opinione dei genitori, la buona qualità dei rapporti con gli operatori degli asili nido non rientra tra i criteri che giocano un ruolo centrale per una transizione armoniosa. Sarebbe auspicabile valorizzare le risorse di ciascun attore coinvolto nel processo di transizione favorendo maggiormente la collaborazione tra strutture di accoglienza diverse sia nel momento di passaggio verticale (tra ordini scolastici), sia in ottica orizzontale (tra sistema scolastico e centri extra-scolastici).

È risultato un aspetto centrale anche il coinvolgimento dei genitori. Infatti, viene riferito sia dalle docenti che dai genitori che la partecipazione di quest'ultimi si limita per lo più a delle occasioni puntuali e più in generale sembra esserci una carenza di occasioni di coinvolgimento specifico, sistematico e continuo degli stessi. Alcuni genitori hanno espresso esplicitamente la volontà di partecipare maggiormente alla fase di transizione, anche mettendo in luce la necessità di creare più occasioni di partecipazione attiva.

D'altra parte, è centrale sottolineare come non solo il coinvolgimento attivo dei genitori sia un aspetto importante, ma anche la parte più relazionale e comunicativa tra docente e famiglia risulti fondamentale. Dalle risposte dei genitori risulta che questi, in generale, si sentono a loro agio nella comunicazione con le docenti e ciò potrebbe essere un fattore importante per sviluppare relazioni casa-scuola (più) proficue. Docenti e genitori concordano nel ritenere lo scambio di informazioni e la collaborazione un elemento imprescindibile per realizzare un'accoglienza positiva. Dai dati emerge la volontà e la disponibilità da parte di genitori e docenti di estendere la collaborazione (che attualmente è presente soprattutto in occasioni puntuali). Sembrerebbe, pertanto, esserci un potenziale di sviluppo affinché la scuola predisponga delle condizioni quadro che permettano ai genitori di sentirsi sin da subito accolti e sicuri nel comunicare in maniera trasparente con le docenti dei vari ordini scolastici durante il processo di inserimento.

Considerando gli elementi legati al bambino e alle sue caratteristiche, il benessere sociale ed emotivo rappresenta un aspetto centrale da garantire nella fase di accoglienza e inserimento nel contesto scolastico, ma al contempo anche un criterio di valutazione per riconoscere un inserimento riuscito. Un bambino sereno, coinvolto nelle dinamiche di gruppo è un bambino che ha percorso una transizione positiva. I bisogni individuali dei bambini (in particolare per quanto riguarda l'aspetto affettivo) sono estremamente importanti sia per le docenti, per poter differenziare in modo strategico il processo di transizione, sia per i genitori, che vorrebbero un interesse particolare rivolto ad ogni bambino.

Le docenti interpellate affermano di personalizzare sistematicamente i percorsi di inserimento dei bambini (specialmente in SI) al fine di adattarne modalità e durata in funzione dei bisogni dei bambini che si trovano ad affrontare questa fase. In particolare, viene data importanza alla gradualità dell'inserimento nel nuovo contesto. Questo aspetto è cruciale nella visione delle docenti, ma è riconosciuto come un aspetto di difficoltà da parte delle famiglie. Queste infatti faticano a conciliare gli orari di un inserimento graduale (nel primo periodo della scuola dell'infanzia) con quelli legati a esigenze familiari e/o lavorative. Nonostante queste difficoltà di gestione del tempo, i genitori riconoscono l'utilità dell'inserimento graduale, ritenendolo tuttavia un po' rigido nel caso in cui gli allievi abbiano già un'esperienza pregressa di cura ed educazione in un contesto extra-familiare. Alla luce dei risultati della ricerca sarebbe auspicabile valorizzare la varietà di esperienze dei bambini per la personalizzazione dell'entrata nella scuola obbligatoria in entrambe le direzioni, dando il tempo agli allievi che necessitano di ambientarsi gradualmente al nuovo contesto e accelerando l'inserimento di quei bambini che hanno già esperienza con dei contesti extra-familiari.

Genitori e docenti, per una transizione armoniosa, attribuiscono un ruolo centrale anche alla componente sociale e relazionale. Le preoccupazioni sono particolarmente presenti (anche rispetto a elementi più prettamente didattici), specialmente per i genitori. La presenza di altri bambini viene considerata importante dai genitori per garantire un punto di riferimento affettivo per i bambini (in particolare nel caso si trattasse di bambini già conosciuti in precedenza). Per le docenti i bambini stessi sono poi una risorsa per agevolare attivamente la transizione dei nuovi allievi in entrata. Infatti, bambini con competenze sociali maggiormente sviluppate possono aiutare bambini più timidi ad integrarsi nel gruppo.

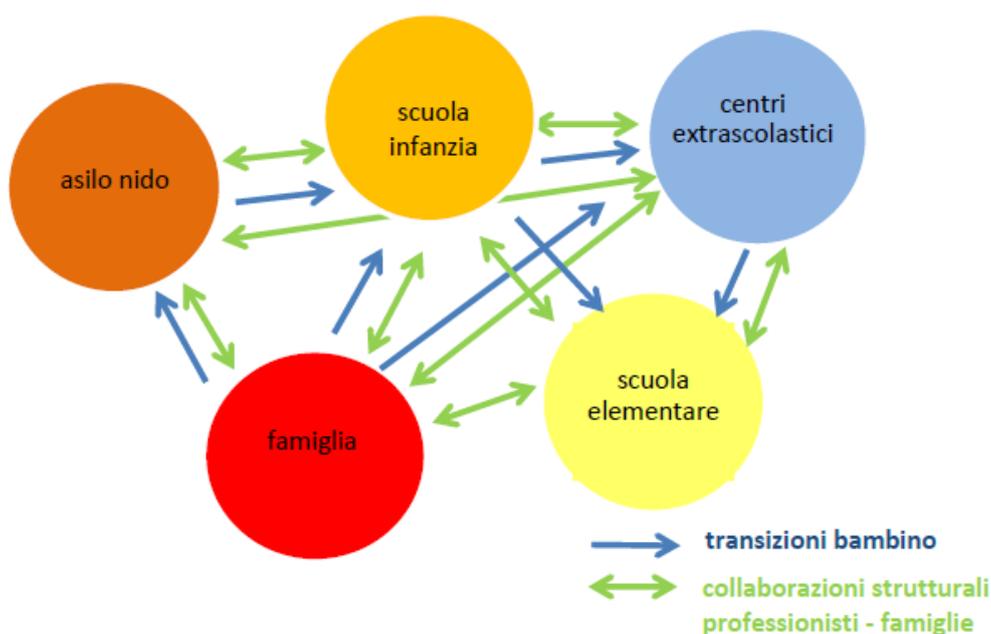
Introduzione

La cura delle transizioni nella prima infanzia, come un sostegno precoce e duraturo dei bambini sin dai primi anni di vita costituiscono degli aspetti centrali per favorire il loro sviluppo sia da un punto di vista personale che sociale (Wustmann Seiler & Simoni 2012; Maida, Panzera-Biaggi, Solcà, & Lenzo, 2015). Diversi attori giocano un ruolo importante nella definizione e nell'accompagnamento dei bambini durante il susseguirsi delle fasi della crescita e nei diversi contesti di vita e apprendimento. La buona riuscita di questi processi dipende anche dalla collaborazione e la definizione delle co-responsabilità educative tra le diverse figure di riferimento dei bambini (Milani, 2008), occorre per questo "mettere in campo misure efficaci di politica familiare, individuare nuove modalità per la cura delle relazione famiglia-strutture educative (es. nidi d'infanzia), attivare e ampliare la rete informale come risorsa per la famiglia così come incentivare il lavoro in rete tra i vari servizi del territorio" (Maida et al., 2015, p. 9).

A tal proposito, a livello cantonale è stato avviato un progetto di formazione e ricerca nell'ambito dello sviluppo di competenze professionali e di cura della prima infanzia, con un focus particolare sulle transizioni e le collaborazioni con le famiglie, volto a promuovere "una cultura territoriale tra i professionisti affinché si possa realmente creare una collaborazione strutturale con le famiglie, incentrata sullo sviluppo identitario del bambino sulla co-costruzione di una cultura dell'infanzia inclusiva" (Maida et al, 2015, p. 3). Si tratta del progetto *TIPÌ - Promozione di una cultura condivisa dell'infanzia* (Maida et al., 2015).

Il progetto TIPÌ, patrocinato dall'UNESCO, è promosso e coordinato dal Dipartimento di economia aziendale, sanità e sociale (SUPSI-DEASS), formazione continua e formazione di base dell'area Lavoro sociale e Centro di documentazione e ricerca sulle migrazioni (CDRM) in collaborazione con l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani (UfaG), Divisione dell'azione sociale e delle famiglie, Dipartimento socialità e sanità, Repubblica e Cantone Ticino. Il progetto è, inoltre, "co-costruito con i principali referenti del territorio che operano nel settore dell'infanzia a livello politico, economico, formativo, di ricerca e d'intervento (Maida et al., 2015, p. 16).

Figura 1. Servizi coinvolti nelle transizioni e collaborazioni strutturali con le famiglie (Maida et al., 2015, p. 19)



Con il presente studio si è voluto quindi approfondire questa tematica anche in relazione alle prime transizioni nella scuola. A tale scopo è stato conferito al CIRSE un mandato per un'indagine conoscitiva su un campione selezionato di scuole dell'infanzia (SI) e scuole elementari (SE).

La necessità di focalizzare l'attenzione su questo tema è stata messa in evidenza da incontri tra professionisti attivi nei servizi di accoglienza della prima infanzia (Maida et al., 2015).

L'obiettivo dell'indagine svolta dal team di ricercatori del CIRSE è stato quello di esplorare le problematiche relative alla transizione nido-scuola dell'infanzia e famiglia-scuola dell'infanzia e alla transizione nell'ordine scolastico successivo (dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare) dal punto di vista dei genitori e delle docenti, approfondendo anche gli aspetti relazionali tra questi due attori.

La raccolta di informazioni presso gli attori coinvolti nelle fasi di transizione, come docenti e famiglie, ha permesso la costruzione di una visione articolata delle transizioni e di una maggiore consapevolezza dei bisogni formativi delle docenti e delle docenti.

Inoltre, si sono potute identificare le percezioni e le necessità delle famiglie che vivono le transizioni, nonché i punti di forza e di fragilità della gestione di queste fasi delicate dello sviluppo e della crescita dei bambini coinvolti.

Il progetto ha dunque permesso di ottenere delle informazioni da più attori, con visioni diverse dello stesso fenomeno, fornendo inoltre un'occasione importante di sensibilizzazione verso la tematica della collaborazione scuola-famiglia.

I risultati dell'indagine sono presentati seguendo una logica temporale partendo dalla preparazione della transizione, passando per il primo giorno di scuola e la fase dell'inserimento. L'inserimento è poi tipicamente oggetto di una fase di valutazione, sia da parte delle docenti che da parte dei genitori, che osservano il comportamento del proprio figlio per comprendere la qualità della fase di transizione. Un elemento trasversale a tutte le fasi descritte qui sopra è la relazione scuola/famiglia, che verrà affrontata separatamente dalle altre tematiche. Per quanto concerne le docenti ci si focalizzerà anche sulla tematica della continuità educativa tra ordini scolastici.

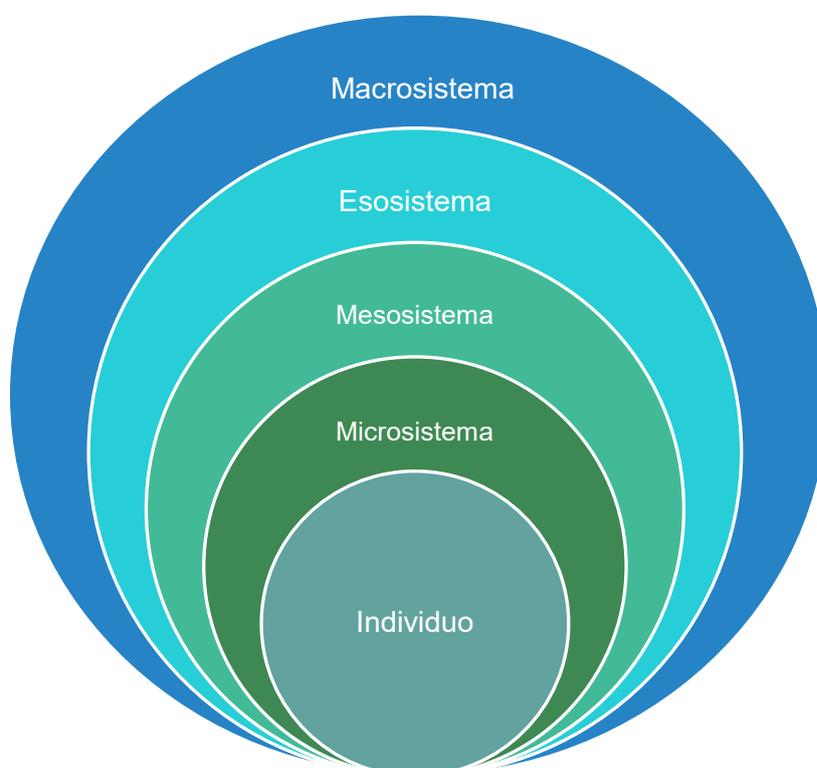
1 Quadro teorico

1.1 Una prospettiva bioecologica delle transizioni

In una visione ecologica dello sviluppo umano, l'attenzione si rivolge non solamente all'individuo e alle sue caratteristiche idiosincratiche, ma anche alle relazioni che esso instaura con le situazioni ambientali in cui si inserisce.

Il modello bioecologico ideato da Bronfenbrenner (1979) evidenzia l'importanza di un adattamento reciproco dell'individuo in fase di sviluppo alle situazioni ambientali in cui vive (figura 2). Occorre sottolineare che la visione ecologica di Bronfenbrenner (1979) non si limita a considerare l'individuo come inserito in un contesto unico, ma come condizionato dalle influenze reciproche di cinque sistemi differenti.

Figura 2. Modello bioecologico di Bronfenbrenner (1979)



Nella visione concentrica dei sistemi operata da Bronfenbrenner (1979) (vedi figura 2) l'individuo viene posto al centro e il primo sistema di influenza in cui è situato prende il nome di microsistema.

I restanti livelli sono il mesosistema (sistema di interazione tra più microsistemi), l'esosistema (sistema in cui agiscono attori vicini all'individuo ma che non ha un'influenza diretta sullo stesso) e, infine, il macrosistema, che rappresenta la cultura e la società in cui l'individuo è inserito.

Considerando il focus operato dal nostro progetto sul sistema scolastico, occorre situare quest'ultimo all'interno del modello bioecologico citato in precedenza. Essendo la scuola un contesto con cui il bambino ha un contatto diretto, esso può essere considerato come uno degli ambienti che costituiscono il microsistema. In quest'ultimo ritroviamo anche un altro ambiente fondamentale nel percorso di sviluppo del bambino, la famiglia. Ciascun contesto è caratterizzato da attività, ruoli, e relazioni interpersonali di cui il bambino ha esperienza (es. regole e rituali, relazioni tra pari a scuola, relazione

con i genitori in famiglia, compiti in cui il bambino si vede impegnato, ecc.) All'interno di uno stesso livello, nel tempo, l'individuo può vivere dei passaggi tra contesti di vita differenti, ampliando man mano le sue relazioni. In relazione alle prime transizioni vissute dal bambino, gioca un ruolo centrale anche il mesosistema, quindi le relazioni esistenti tra i diversi microsistemi, in questo caso la relazione dei genitori con gli insegnanti o tra gli insegnanti di strutture scolastiche diverse, che potrebbero avere un impatto diretto sul bambino e su come esso vive e affronta la transizione. Le dinamiche che costituiscono il passaggio tra i primi due contesti in cui si relaziona il bambino (famiglia e scuola) e la relazione stessa tra i contesti possono essere delicate ed è quindi importante porre un'attenzione particolare a questa fase da parte di tutti gli attori coinvolti. L'entrata a scuola è stata infatti considerata come una delle transizioni più importanti nella vita del bambino e come una sfida primaria della prima infanzia (Fabian & Dunlop, 2007).

La transizione intesa come cambiamento di contesto (ambientale, educativo e relazionale) rappresenta un momento imprescindibile della crescita dell'individuo e un'occasione di sviluppo, ma può essere accompagnata da stress e da preoccupazioni di vario genere (Wustmann Seiler & Simoni, 2012).

L'importanza simbolica dell'allontanamento del bambino dal contesto familiare non è infatti l'unico aspetto da considerare analizzando l'entrata a scuola. Infatti, un inserimento favorevole e ben riuscito nel contesto scolastico sembra correlare positivamente con la riuscita scolastica successiva (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003), nonché con il percorso di inserimento sociale del bambino (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, & Cavanagh, 2011).

Per l'importanza primordiale che le transizioni hanno sul percorso di sviluppo del bambino e per la loro complessità, occorre un intervento coeso da parte di chi accompagna il bambino in questo momento cruciale.

Come detto in precedenza, gli attori coinvolti sono essenzialmente tre: la famiglia, la scuola e il bambino stesso. Le caratteristiche peculiari di questi tre attori e i legami che si instaurano tra di essi sono il centro di interesse volendo analizzare le transizioni da un punto di vista bioecologico.

1.2 I bambini nelle transizioni

Bisogna innanzitutto considerare l'eterogeneità dei bambini che, nonostante la tenera età, contano esperienze e contesti di vita differenti. Basti pensare alle diverse esperienze pregresse con cui i bambini arrivano a scuola rispetto alle tipologie di servizi possibili a cui hanno avuto accesso durante la prima infanzia (come asili nido o preasili).

Come evocato da Rimm-Kaufman, Pianta e Cox (2000), il rischio è quello di avere bambini provenienti da un'ampia varietà di esperienze che si trovano di fronte alle esigenze mirate delle docenti in merito al comportamento e alla performance. Possiamo dunque immaginare che i bambini coinvolti nelle fasi di transizione possano sviluppare aspettative, ma anche paure e dubbi, rispetto alla loro entrata nel mondo della scuola. I bambini intervistati nella ricerca condotta da O'Toole, Hayes e Mhathúna (2014) hanno, ad esempio, associato l'entrata a scuola a emozioni spesso discordanti, come gioia e paura. I bambini sono infatti chiamati ad affrontare cambiamenti sia strutturali che organizzativi, come pure delle separazioni dalle figure di riferimento precedenti (Wustmann Seiler & Simoni, 2012).

I bambini che vivono una fase di transizione sembrano comunque aspettarsi la discontinuità che le caratterizza (Rezek et al., 2019). Nello studio condotto da Fisher (2011) la maggior parte dei bambini indicava di provare emozioni positive rispetto alla transizione, in particolare legate alla possibilità di imparare nuove cose o al fatto di diventare grandi.

1.3 I genitori come accompagnatori nelle fasi di transizione

I bambini però non sono soli in questo percorso. Prendendo in considerazione dapprima i genitori come agenti attivi in questo processo, possiamo riconoscere la loro implicazione diretta nella fase di transizione, nella quale sono chiamati ad accompagnare attivamente il proprio figlio, aiutandolo ad adattarsi (Giallo, Kienhuis, Treyvaud, & Matthews, 2008).

La ricerca condotta da McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro e Wildenger (2007) ha dimostrato che i genitori presentano diverse preoccupazioni legate all'entrata a scuola dei bambini, in particolare concernenti l'adattamento, le difficoltà di comportamento e le abilità scolastiche e sociali. Inoltre il 70% dei genitori coinvolti in questa indagine indicava la volontà di poter ottenere informazioni che potessero aiutare a preparare adeguatamente i figli all'inserimento scolastico.

È importante rispondere ai bisogni di supporto espressi dai genitori per favorire la loro auto-efficacia (Bandura, 1986). I risultati di diversi studi infatti hanno potuto mettere in luce un impatto dell'auto-efficacia parentale sull'adattamento dei bambini, sia di tipo diretto, sia di tipo indiretto, influenzando le pratiche genitoriali (Jones & Prinz, 2005).

I genitori che si sentono più sicuri nel loro ruolo parentale sembrano utilizzare maggiormente strategie positive, che a loro volta correlano positivamente sul comportamento, le competenze socio-emotive e l'apprendimento dei bambini (Jones & Prinz, 2005).

Inoltre, strategie parentali efficaci possono offrire una maggiore capacità di anticipare le reazioni emotive del proprio figlio a situazioni di separazione o di sofferenza (Soenens, Deci, & Vansteenkiste, 2017), come potrebbero essere quelle relative ai momenti di transizione casa-scuola. Oltre a ciò, occorre considerare che l'ambiente familiare sembra correlare direttamente con il rendimento scolastico, nonché con i problemi legati alla scuola (Zill, 1996, citato in Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999).

Provvedere dunque a un'informazione adeguata e tempestiva dei genitori coinvolti nelle transizioni, contribuirebbe ad aumentare la loro sicurezza e la loro preparazione, favorendo pratiche positive e benefici per il benessere dei bambini.

La messa in pratica di una comunicazione efficace tra scuola e famiglia sembra inoltre essere un determinante della qualità della relazione tra genitore e insegnante, nonché rappresentare una priorità da parte di entrambi gli attori coinvolti nella relazione (Lang, Tolbert, Schoppe-Sullivan, & Bonomi, 2016).

Inoltre, una comunicazione di buona qualità tra genitori e insegnanti sembra portare ad un miglioramento delle pratiche educative degli insegnanti (Sheridan et al., 2018) e ad un maggiore coinvolgimento dei genitori stessi nel percorso scolastico dei figli (Waanders, Mendez, & Downer, 2007).

1.4 Il ruolo della scuola (SI e SE) nelle transizioni

Anche la scuola gioca un ruolo centrale nella strutturazione delle transizioni verso la scuola dell'infanzia o la scuola elementare, organizzando e realizzando diverse pratiche, formali o informali, con le quali influenzano intenzionalmente la fase di transizione. Alcuni esempi di tali pratiche possono essere: giornate di porte aperte, programmi e procedure di iscrizione alla scuola dell'infanzia, procedure di valutazione dei bambini e invii di materiale o lettere informative (Love & Yelton, 1989). Già alla fine degli anni novanta, Pianta e Cox (1999) hanno rilevato che le pratiche degli insegnanti relative alle transizioni scolastiche in gran parte sono di tipo informale, il più delle volte attuate in modo disomogeneo classe per classe, e non sono una funzione della politica scolastica o distrettuale, inoltre, l'efficacia di tali pratiche è praticamente sconosciuta (Pianta & Cox, 1999). In alcuni casi le docenti prendono contatto con le colleghe degli ordini successivi o precedenti per condividere delle informazioni sulle competenze, lo stile comportamentale e sul background familiare del bambino. In altri casi viene incoraggiata la

partecipazione dei genitori coinvolgendoli in attività specifiche per la transizione (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Osservando la transizione dal punto di vista della scuola, luogo che accoglie fisicamente i bambini, occorre considerare anche le difficoltà e i bisogni degli insegnanti per favorire una presa a carico quanto più possibilmente adeguata. Come detto in precedenza, i bambini che si affacciano al mondo della scuola costituiscono una popolazione eterogenea, che si trova di fronte a insegnanti con aspettative mirate sul comportamento e sulle performance degli allievi (Rimm-Kaufman et al., 2000).

Al fine di poter accogliere nel miglior modo possibile questa popolazione così eterogenea, le docenti SI e SE, introducono diverse attività che favoriscono l'adattamento e l'inserimento sociale dei bambini nell'ambiente scuola. Queste attività possono essere rivolte direttamente agli allievi, ma molto spesso coinvolgono anche le famiglie in modo diretto o indiretto (proprio con l'intento di favorire la costruzione di una buona coesione scuola-famiglia).

Le attività rivolte ai bambini hanno particolare rilievo, considerando l'importanza di questo periodo iniziale di entrata nel mondo della scuola per tutto il loro percorso scolastico (Gutman et al., 2003). Infatti, la maggior parte delle opportunità rivolte all'apprendimento di competenze sociali e scolastiche nei primi anni del percorso educativo emergono dalle interazioni bambino-insegnante (Graue, 1999). È quindi opportuno, se non fondamentale, costruire un solido rapporto tra l'insegnante e gli allievi, soprattutto in questo momento delicato dello sviluppo cognitivo e emotivo del bambino.

All'interno del Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015) si sottolinea il ruolo della scuola dell'infanzia per una prima socializzazione dei bambini, favorendone lo sviluppo sia affettivo che comunicativo.

Più in senso largo, le pratiche messe in atto per favorire non solo l'adattamento dei bambini, ma anche il coinvolgimento delle famiglie, riflettono i principi evocati da Pianta e Walsh (1996), citati da Pianta et al. (1999), che implicano la creazione di legami personali con le famiglie e il settore pre-scolastico (già prima dell'entrata a scuola).

1.5 L'importanza della collaborazione tra famiglia e scuola nelle transizioni

Indubbiamente, dunque, coordinare un'azione educativa congiunta tra famiglie e scuola non può che favorire le transizioni.

Tra i cinque indicatori della riuscita dell'inserimento nella scuola dell'infanzia evocati da Ramey e Ramey (1999) si possono citare, infatti, l'importanza della presenza di un'attitudine positiva verso la scuola da parte dei genitori e di altre figure adulte chiave, il riconoscimento da parte del personale scolastico dei valori e delle differenze individuali dei bambini e, soprattutto, la presenza di relazioni positive di supporto reciproco tra scuola e famiglie.

Secondo i risultati dell'indagine condotta da Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta e Rubinacci (2003), i genitori ricoprono un ruolo cruciale nel sostenere la motivazione delle docenti. Vicendevolmente, i giudizi espressi dal personale docente sul comportamento e sulla partecipazione dei genitori alle attività proposte, influenza l'efficacia percepita della scuola nella sua totalità nonché la soddisfazione delle docenti rispetto al loro lavoro.

In un'ottica di collaborazione ottimale tra famiglie e scuola, occorre pensare dunque a stabilire un rapporto tra pari, con il fine ultimo di condividere una responsabilità comune rispetto alla formazione e lo sviluppo del bambino. I genitori, infatti, sono considerati come gli "esperti" del loro bambino e dunque fonte di informazioni utili per il personale docente (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Dall'altra parte le docenti e il personale dei servizi all'infanzia possono offrire un importante aiuto ai genitori, sostenendoli

nel loro ruolo di accompagnatori nelle fasi di transizione, fornendo loro informazioni su come supportare i bambini in queste fasi (Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010).

1.6 Strutture pre-scolastiche, SI e SE nelle transizioni: l'importanza della continuità educativa

Le riflessioni condotte fino a questo punto si sono concentrate maggiormente sulla prima entrata a scuola del bambino. Essa può giungere a stadi diversi del suo sviluppo, soprattutto tenendo conto del tipo di presa a carico pre-scolastica (nido o ambiente familiare). Il bambino che ha già frequentato un nido d'infanzia o altre strutture pre-scolastiche ha già vissuto le prime transizioni tra contesti di vita diversi e avrà un bagaglio di esperienze differente rispetto ai bambini che entrano nella SI dal contesto familiare.

Nel caso in cui il bambino abbia un precedente di presa a carico da parte di un'istituzione prima della sua entrata nel contesto scolastico (intesa come l'entrata in SI), occorre aggiungere ai legami casa-famiglia anche quelli tra docenti ed educatori (o operatori delle strutture pre-scolastiche in senso più ampio).

L'adattamento dei bambini durante la fase di transizione è infatti un prodotto delle relazioni tra diversi attori, quali i bambini, la scuola e le docenti, i compagni di classe, nonché le docenti e gli operatori del grado prescolastico (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001).

Come evocato nella ricerca condotta da Pianta et al. (2001) le docenti del grado corrispondente alla scuola dell'infanzia trovano generalmente più difficile comunicare con gli attori del grado pre-scolastico a proposito dei singoli allievi, mentre considerano più semplice mettere in atto delle attività di gruppo (quali ad esempio le visite dei bambini del settore pre-scolastico nelle classi della scuola dell'infanzia).

Occorre dunque istituire una continuità educativa tra le diverse istituzioni coinvolte nella crescita del bambino, sia tra il grado pre-scolastico e la scuola, che tra SI e SE.

Al fine di ottimizzare il passaggio tra due ambienti educativi differenti, le docenti e/o gli educatori dovrebbero offrire delle attività complementari, in modo che i bambini comprendano quanto le strategie acquisite nella prima infanzia possano in seguito essere applicate a scuola (Timperley, McNaughton, Howie, & Robinson, 2003).

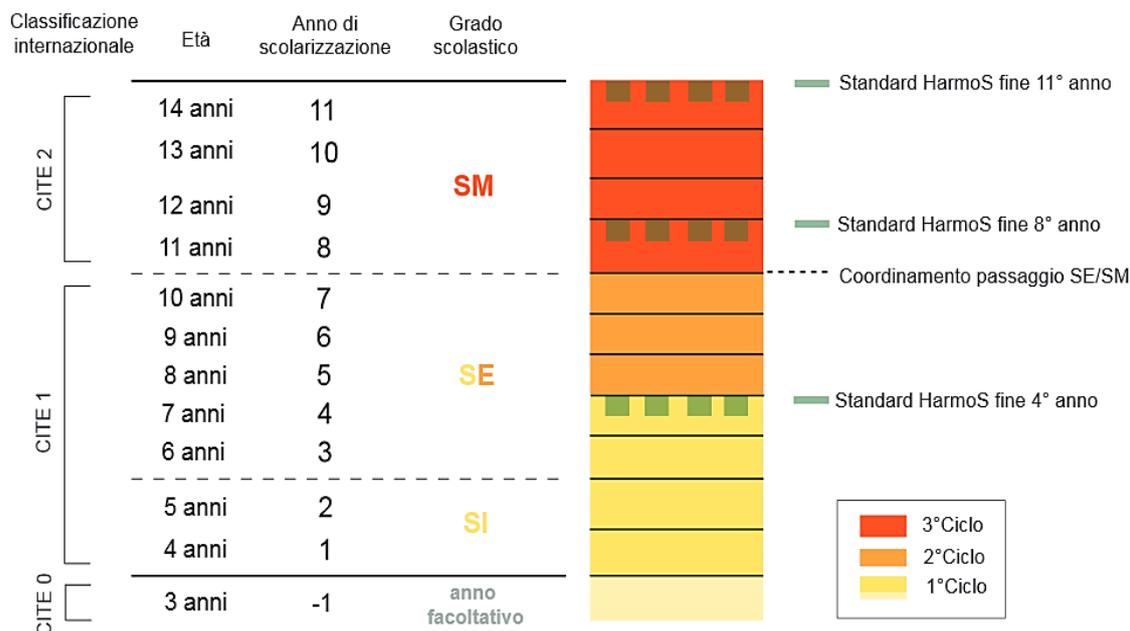
1.7 La transizione SI-SE in Ticino

Creare una continuità educativa dovrebbe costituire dunque il centro di interesse di educatori e docenti di diversi gradi scolastici, al fine di rendere le transizioni fluide per tutti gli attori coinvolti.

Per quanto riguarda il passaggio dalla SI alla SE, la messa in pratica di una continuità educativa efficace è diventata ancora più rilevante dopo la sottoscrizione da parte del Canton Ticino del concordato *HarmoS* (che sancisce, tra altri provvedimenti, l'unione dei due anni obbligatori di SI ai primi due anni della scuola elementare al fine di formare un primo ciclo di studi) (CDPE, 2007). I primi anni di scolarizzazione sono stati riuniti nello stesso ciclo, favorendo così una continuità nello sviluppo di competenze (DECS, 2015).

Nel contesto del Canton Ticino l'entrata a scuola avviene obbligatoriamente a 4 anni, con il primo anno obbligatorio di SI (O1). Questo può essere però anticipato da un anno facoltativo a cui è possibile accedere con il compimento dei 3 anni. L'entrata nella scuola elementare (SE) avviene invece con il compimento dei 6 anni. Il sistema scolastico obbligatorio del Canton Ticino è illustrato nel dettaglio nella figura 3, qui sotto.

Figura 3. Gradi scolastici e cicli del Piano di studio (DECS, 2015)



La SI risulta parte integrante del percorso formativo obbligatorio ed è collegata alla scuola elementare (figura 3). Proprio per questo motivo, già in questo periodo si promuove l'acquisizione di competenze utili per il futuro formativo (DECS, 2015). Spesso però non esistono delle linee guida su come stabilire una continuità educativa ottimale che faccia percepire ai bambini quanto i diversi ambienti educativi siano legati. Questa lacuna nel coinvolgimento di attori diversi e nella progettazione di collaborazioni interistituzionali è menzionata anche a livello locale da Maida et al. (2015).

Data l'importanza del lavoro congiunto di bambini, operatori della prima infanzia, docenti e genitori nelle fasi di transizione, occorre quindi una visione chiara delle relazioni esistenti tra questi attori per promuovere successivamente misure atte a migliorarle.

2 Metodologia

L'oggetto di questa indagine sono le esperienze e vissuti di genitori e docenti di Scuola dell'infanzia (SI) e del primo anno di Scuola elementare (SE) del Cantone Ticino sul tema delle transizioni della prima infanzia.

L'obiettivo è stato quello di esplorare le problematiche relative alla transizione nido-scuola dell'infanzia e famiglia-scuola dell'infanzia e alla transizione nell'ordine scolastico successivo (dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare) dal punto di vista dei genitori e delle docenti.

La raccolta di informazioni presso docenti e famiglie nelle fasi di transizione ha permesso la costruzione di una visione articolata, focalizzata contemporaneamente sugli aspetti relativi ai microsistemi "famiglia" e "scuola" e sulle loro relazioni (che si situano nel mesosistema) (Bronfenbrenner, 1979). Si sono così potute identificare le percezioni e le necessità delle famiglie che vivono le transizioni, nonché i punti di forza e di fragilità della gestione di queste fasi delicate dello sviluppo e della crescita dei bambini e delle bambine coinvolte.

2.1 Articolazione del progetto sul campo

La prima fase del progetto, fino circa al gennaio 2017, si è concentrata sull'esplorazione del tema a partire dalla letteratura scientifica e dagli incontri di condivisione e sensibilizzazione sui temi della prima infanzia, organizzati in seno alla piattaforma TIPÌ. Esaurita questa fase iniziale di entrata in materia, il gruppo di progetto si è dedicato alla pianificazione della fase di raccolta dati.

Tra febbraio e giugno 2017 sono state preparate le tracce per le interviste esplorative con i direttori o le direttrici delle scuole comunali (2 direttori) e le famiglie con figli inseriti nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare (2 famiglie). Le suddette interviste sono state condotte tra luglio e agosto 2017 e registrate, al fine di identificare i temi principali da inserire nei questionari da somministrare a genitori e docenti. Tra settembre e dicembre 2017, sono state condotte delle analisi di contenuto delle interviste esplorative. Una volta analizzati i contenuti delle interviste è stato organizzato un incontro interdipartimentale (DEASS e DFA) per condividere impressioni e informazioni raccolte, da un lato, con le interviste e dall'altro con i questionari somministrati dal gruppo di progetto DEASS alle direttrici ed educatrici dell'asilo nido che stanno partecipando alla sperimentazione.

In questo incontro è stato possibile delineare aspetti positivi e prime criticità legate alla transizione tra i vari ordini scolastici e prescolastici, dei quali si è potuto tenere conto durante lo sviluppo degli strumenti di raccolta dati del CIRSE.

Sulla base delle azioni descritte e basandosi sulla letteratura scientifica inerente alla tematica esplorata sono stati sviluppati 2 questionari (in seguito digitalizzati) da sottoporre alle docenti di scuola elementare che hanno accolto degli allievi di prima elementare a inizio anno scolastico 2017/2018 e alle docenti di scuola dell'infanzia come pure alle relative famiglie.

Con i questionari, online per le docenti e cartacei per le famiglie, sono stati raccolti alcuni dati sociodemografici, dati sull'organizzazione dell'accoglienza dei nuovi allievi a scuola, sull'organizzazione e gli aspetti critici/le potenzialità nella collaborazione tra scuola e famiglie con un'attenzione legata alle transizioni. I questionari hanno subito una fase pilota.

Una volta raccolti i feedback delle famiglie e delle docenti che li hanno testati si è proceduto alla distribuzione degli stessi alle docenti segnalateci dalla Sezione delle scuole comunali e alle rispettive famiglie.

I dati raccolti tramite la somministrazione dei questionari a docenti e genitori, sono poi stati analizzati al fine di costruire una visione il più completa possibile delle pratiche e delle percezioni degli attori coinvolti nelle transizioni.

2.2 Strumenti di raccolta dati

2.2.1 Il questionario rivolto alle docenti

Per raccogliere le informazioni sulle esperienze e i vissuti relativi alla transizione tra asilo nido-scuola dell'infanzia, o, rispettivamente, famiglia-scuola dell'infanzia e sulla transizione successiva tra scuola dell'infanzia e scuola elementare è stato elaborato un questionario online per le docenti che nell'anno scolastico 2018/2019 hanno accolto dei nuovi allievi nella scuola dell'infanzia e in prima elementare. Il questionario è stato inviato per email a un campione casuale estratto dal I, IV, VI e VIII circondario per un totale di 130 docenti, che hanno ricevuto un link anonimo per accedere al formulario online nell'autunno 2018.

Il questionario contava 60 domande sia chiuse (risposta a scelta multipla o su scala Likert a quattro punti) che aperte (con risposta libera da parte del soggetto) e prevedeva la raccolta di informazioni, opinioni e le attuali prassi scolastiche sulle seguenti tematiche:

- Dati sociodemografici
- Accoglienza nel nuovo contesto scolastico (preparazione, pratiche e strumenti, primo giorno di scuola, ecc.)
- Collaborazione tra ordini scolastici
- Relazione scuola-famiglia
- Opinioni su fattori di successo della transizione, sfide, ecc.

Sui dati quantitativi, raccolti con le domande a risposta chiusa, sono state condotte delle analisi descrittive mentre i dati qualitativi sono stati analizzati ricorrendo all'analisi tematica delle risposte aperte fornite dalle docenti che hanno compilato il questionario, allo scopo di far emergere le questioni ed esperienze centrali relative alle tematiche prese in esame. Si sono a tal proposito individuate le tematiche più ricorrenti in ciascuna delle domande a risposta aperta proposte nel questionario. Si è scelto quindi di presentare nei risultati sia queste categorie che alcuni esempi testuali riportati fedelmente dai testi dei rispondenti.

2.2.2 Il questionario rivolto ai genitori

Amministrato in forma cartacea e fatto pervenire direttamente alle famiglie coinvolte nello studio, il questionario rivolto alle famiglie contava 31 domande concernenti le opinioni e le esperienze delle famiglie che a settembre 2018 hanno vissuto un passaggio dei loro figli in una nuova scuola (entrata alla scuola dell'infanzia o transizione dalla scuola dell'infanzia alla prima elementare).

Dopo una prima parte dedicata alla raccolta di informazioni socio-demografiche, gli item successivi si concentravano sull'accoglienza a scuola, la continuità educativa e le opinioni personali dei genitori rispetto alla fase di transizione.

Le domande che costituivano il questionario erano sia domande chiuse (risposta a scelta multipla o su scala Likert a quattro punti) che domande aperte (con risposta libera da parte del soggetto).

Le risposte fornite dai genitori alle 31 domande proposte nel questionario a loro dedicato sono state analizzate attraverso dei metodi di analisi misti (quantitativi e qualitativi). Le analisi sono state effettuate su 268 questionari rientrati adeguatamente compilati presso il CIRSE.

Anche in questo caso le domande chiuse e i risultati delle opinioni espresse su scala Likert sono state analizzate con metodi quantitativi. Per quanto concerne le domande a risposta aperta, i contributi testuali dati dai genitori sono anch'essi stati analizzati tramite analisi tematica, realizzando una categorizzazione coerente con il quadro teorico del progetto e mettendo in evidenza le principali tematiche emerse nelle risposte dei partecipanti. Si è scelto di presentare nei risultati, come per quanto già fatto per le risposte delle docenti, sia queste categorie che alcuni esempi testuali riportati fedelmente dai testi dei rispondenti.

Le domande a risposta aperta proposte ai genitori vertevano infatti su diversi temi riguardanti le transizioni casa-scuola e tra diversi ordini scolastici (nel nostro caso tra SI e SE). In particolare, i temi sui quali abbiamo voluto focalizzare la nostra attenzione sono stati lo svolgimento del primo giorno di scuola, le difficoltà riscontrate, le informazioni ricevute dal docente e quelle mancanti, l'utilità di un primo incontro preliminare con il docente prima dell'inizio dell'anno scolastico, le preoccupazioni principali dei genitori e gli aspetti che secondo i genitori sono importanti per favorire l'inserimento dei bambini in entrata a scuola.

Verranno a tal proposito elencati i principali apporti dati dai genitori nelle loro risposte, considerando quali sono gli elementi ricorrenti. Porzioni di testo particolarmente significative sono state riportate per favorire una migliore comprensione delle tematiche importanti delle transizioni.

3 Risultati dell'indagine

I questionari adeguatamente compilati da parte delle docenti sono stati 57, per un tasso di risposta pari al 44% degli interpellati. Di questi, 34 sono stati compilati da docenti di SI e 23 di SE. Le docenti erano in maggioranza di genere femminile (47/57) e l'età media era di 41 anni.

I questionari adeguatamente compilati da parte dei genitori sono stati 268, per un tasso di risposta del 10% circa (su un totale stimato di 2600 questionari inviati). La maggior parte dei questionari è stata compilata da madri (224/268) e l'età media dei rispondenti è di 38 anni.

Di seguito saranno presentati i risultati strutturati per tematica riportando, quando pertinente, il punto di vista dei diversi attori coinvolti nell'indagine (docenti e genitori). Nel caso delle docenti sono stati approfonditi un numero maggiore di aspetti relativi alla transizione, in quanto alle famiglie è stato volutamente distribuito uno strumento più breve rispetto a quello delle insegnanti.

Si è deciso di presentare i risultati dell'indagine seguendo idealmente una logica temporale (vedi figura 4), partendo dunque dalla preparazione della transizione (con gli eventi e le dinamiche che precedono l'entrata a scuola da parte dei bambini), passando per il primo giorno di scuola e la fase accoglienza e ambientamento. L'ambientamento è poi tipicamente oggetto di una fase di valutazione, sia da parte delle docenti che da parte dei genitori, che osservano il comportamento del proprio figlio per comprendere la qualità della fase di transizione. Al termine del ciclo scolastico in cui il bambino viene inserito si presenterà un altro periodo di preparazione a una nuova transizione, in cui si presenteranno nuovamente le fasi descritte precedentemente. Un elemento trasversale a tutte le fasi descritte qui sopra è la relazione scuola/famiglia, che verrà affrontata separatamente dalle altre tematiche. Per quanto concerne le docenti ci si focalizzerà anche sulla tematica della continuità educativa tra ordini scolastici.

Figura 4. Rappresentazione temporale della transizione



3.1 Preparazione alla transizione

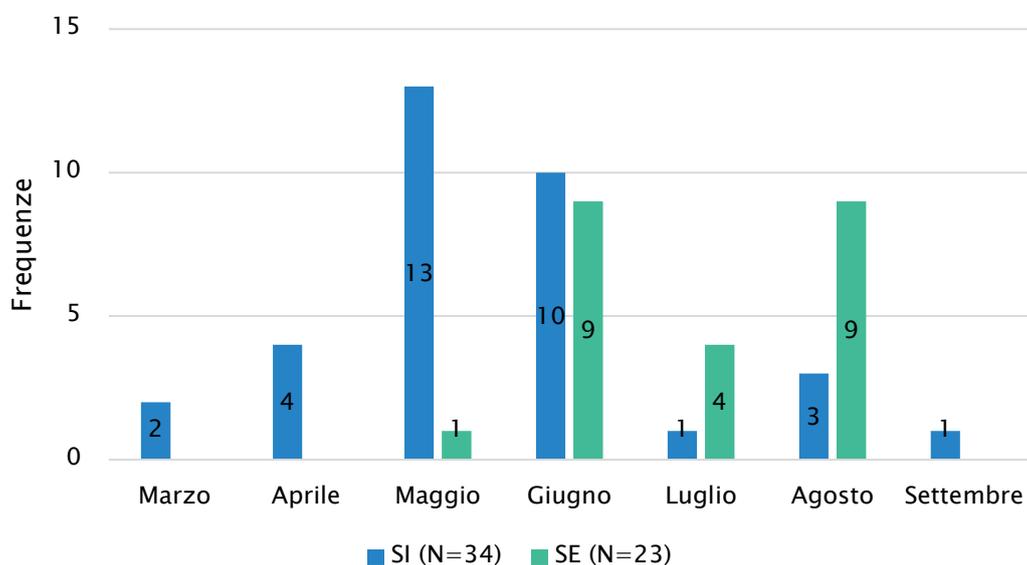
3.1.1 Informazioni iniziali relative alla transizione

3.1.1.1 Informazioni iniziali ricevute dalle docenti

Prima dell'inizio di un nuovo anno scolastico le insegnanti ricevono le informazioni concernenti la nuova classe alla quale insegneranno. Alla domanda circa il periodo in cui hanno ricevuto queste informazioni (figura 5) la maggior parte delle docenti di scuola dell'infanzia indica il periodo che precede la pausa estiva prima dell'inizio di un nuovo anno scolastico, più precisamente maggio e giugno (in totale 23/34 docenti). Vi sono comunque 4 docenti SI che ricevono le informazioni a ridosso dell'inizio dell'anno scolastico (tra agosto e settembre). Le docenti di scuola elementare invece ricevono le informazioni sugli allievi e le famiglie che accoglieranno a settembre durante le vacanze estive, soprattutto nei mesi

di giugno (9/23) e agosto (9/23). Questi momenti coincidono con la chiusura dell'anno scolastico e con la successiva riapertura.

Figura 5. Mese dell'anno in cui le docenti hanno ricevuto le informazioni sui nuovi allievi



Uno sguardo più approfondito sulla qualità delle informazioni ottenute dalle docenti (tabella 1) mostra come in entrambi gli ordini scolastici non tutte le docenti ottengano le stesse informazioni. Alla scuola dell'infanzia circa un terzo (11) risponde di ricevere unicamente le informazioni di base (anagrafiche). Un altro terzo delle docenti indica di ottenere, oltre alle informazioni anagrafiche anche delle indicazioni di tipo medico-pediatrico. Un restante terzo delle docenti ottiene anche delle informazioni sul contesto socio-culturale della famiglia. Alla scuola elementare poco meno della metà delle rispondenti (9) indica di ottenere unicamente le informazioni anagrafiche sugli allievi in entrata al nuovo anno scolastico. L'altra metà (12) ottiene anche delle informazioni sul contesto socio-culturale della famiglia. Di queste docenti sette riportano, inoltre, che vi è un passaggio di informazioni con le docenti dell'ordine precedente, sia in forma scritta che personale. Solo una docente della scuola elementare indica di ricevere delle informazioni medico-pediatriche sui futuri allievi.

Tabella 1. Tipo di informazioni ricevute dai/dalle docenti

Scuola dell'infanzia	Dati strettamente anagrafici	Informazioni medico-pediatriche (incl. segnalazioni specifiche)	Indicazioni sul contesto socio-culturale della famiglia	Passaggio di informazioni dalla docente SI	Scuola elementare
11	✓				9
10	✓	✓			1
12	✓		✓		5
0	✓		✓	✓	7

In entrambi gli ordini scolastici le docenti ottengono le informazioni principalmente dalla direzione, questo vale per la totalità delle docenti di scuola dell'infanzia. Oltre che dalla direzione, poco più della metà delle docenti di scuola elementare (14/23) riceve delle informazioni anche da parte delle docenti di scuola dell'infanzia o da operatori specializzati (es. sostegno pedagogico, logopedisti, ecc.).

3.1.1.2 Informazioni iniziali ricevute dai genitori

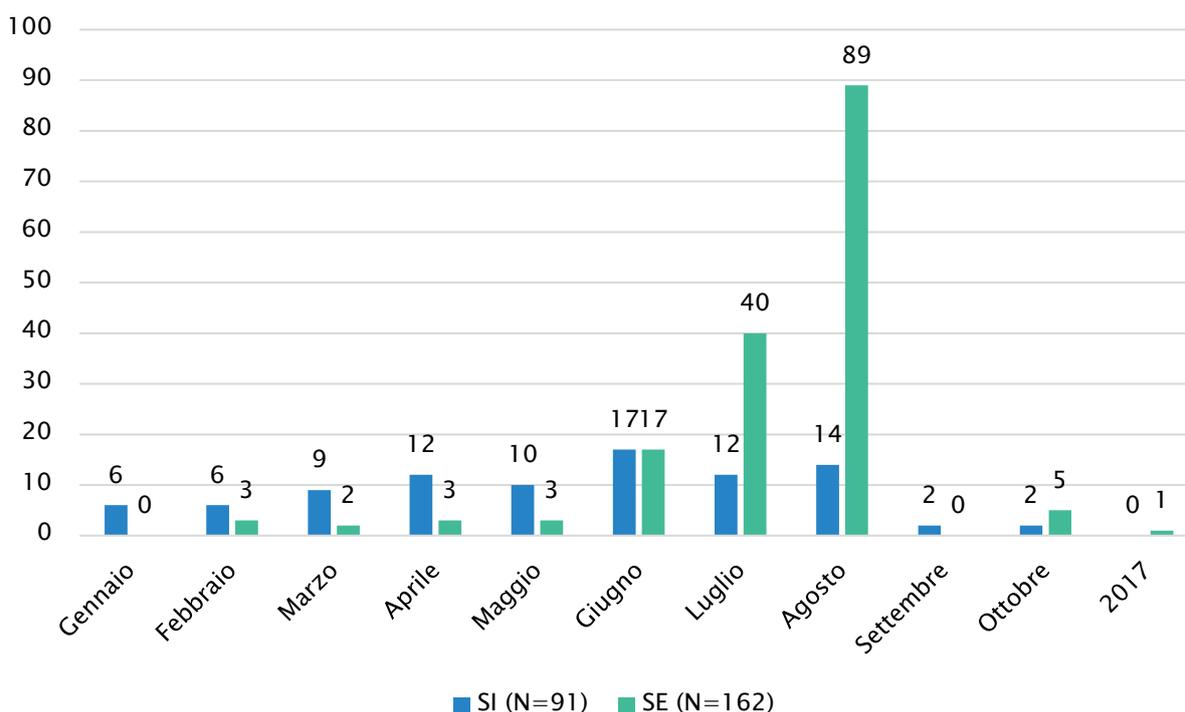
Per quanto riguarda la fase di preparazione della transizione dei genitori, in generale essi non sono chiamati a svolgere compiti specifici, ma ricevono essenzialmente le informazioni necessarie all'inizio dell'anno scolastico da parte delle docenti.

Come per le docenti, anche ai genitori è stato dunque chiesto di indicare il periodo (mese) in cui hanno ricevuto le prime informazioni riguardo l'inizio della scuola.

Come si evince dalla figura 6, il periodo estivo (tra giugno ed agosto) risulta quello in cui la maggior parte dei genitori riceve le prime informazioni da parte della scuola. Il periodo è direttamente successivo al momento in cui le docenti stesse ricevono le informazioni sulla nuova classe. Più nello specifico, 17/91 genitori di bambini inseriti in SI ricevono le informazioni a giugno (dato coerente con quello delle docenti SI, a cui le informazioni giungono in larga maggioranza tra maggio e giugno). Vi sono comunque 14/91 genitori di bambini di SI che dicono di ricevere le informazioni durante il mese d'agosto.

Più della metà dei genitori di bambini inseriti in SE ricevono le informazioni durante il mese di agosto (89/162)

Figura 6. Mese dell'anno in cui i genitori hanno ricevuto le prime informazioni sulla scuola



I genitori sono stati interpellati anche sul tipo di informazioni ricevute (tabella 2).

In particolare, la quasi totalità dei rispondenti (N=244) ha ricevuto informazioni anagrafiche sull'insegnante. Come per le docenti, questo tipo di informazioni è il più diffuso. Anche per le docenti infatti le informazioni anagrafiche risultano le prime ad essere trasmesse.

Il numero più alto di genitori è quello che ha ricevuto una composizione di diversi tipi di informazioni, ovvero i dati dell'insegnante, le informazioni sullo svolgimento del primo giorno di scuola e le informazioni amministrative riguardo il funzionamento scolastico (orario, regolamento).

Tabella 2. Tipo di informazioni ricevute dai genitori

N. genitori	Dati insegnante	Informazioni amministrative (orario, materiale, ecc.)	Informazioni sui servizi extra-scolastiche	Informazioni sul primo giorno di scuola
84	✓	✓		✓
81	✓	✓		
19	✓			✓
15	✓	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓	
14		✓		
8	✓			
4		✓		✓
2	✓		✓	
2				✓

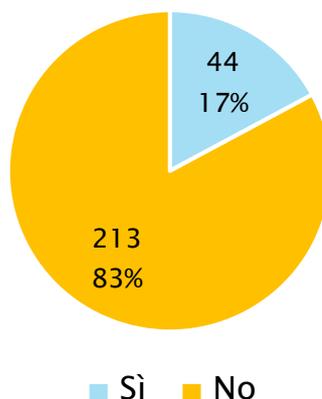
Le prime informazioni ricevute dai genitori (tabella 3) sono state trasmesse principalmente per lettera, infatti, 189 genitori hanno evocato questo tipo di canale come quello esclusivo di informazione, mentre altri 38 hanno ricevuto una lettera e presenziato ad un incontro.

Tabella 3. Forma prime informazioni ricevute dai genitori

N. genitori	Lettera a casa	Incontro di gruppo con la direzione	Incontro di gruppo con la docente	Incontro individuale con la direzione	Incontro individuale con la docente	Altro
189	✓					
14	✓	✓				
13	✓				✓	
11	✓		✓			
7					✓	
4		✓				
4			✓			
4						✓
1				✓		

Inoltre, si è chiesto di menzionare eventuali informazioni mancanti all'interno di una domanda a risposta aperta. Nell'83% dei casi i genitori non hanno indicato una mancanza di informazioni giudicate come importanti da ricevere prima dell'inizio della scuola (figura 7).

Figura 7: Informazioni mancanti segnalate dai genitori rispondenti al questionario



Nel restante 17% dei casi molte delle informazioni mancanti riguardavano la programmazione delle attività che si sarebbero svolte in classe.

“Come si svolge la giornata "tipo", le attività in programma.”

“Sul programma di insegnamento e come viene realizzato, quali attività sono previste per gli allievi.”

“Le materie affrontate e la griglia oraria”

“Programma scolastico”

“Come si sarebbe svolto l'anno scolastico”

“Sul programma di insegnamento e come viene realizzato, quali attività sono previste per gli allievi.”

I genitori avrebbero anche voluto ricevere più informazioni (e soprattutto anticipatamente) riguardo al materiale necessario per le varie attività scolastiche, al fine di potersi procurare tutto l'occorrente per tempo.

“Mi sarebbe piaciuto sapere cosa comprare per la scuola. Io per sicurezza ho comprato tutto (colori, matite, forbici, righello, ...) e poi all'ultimo (una settimana prima) ci dicono che la scuola dà tutte queste cose.”

“[...] lista materiale necessario (avuta 5 giorni prima)”

“Quale materiale didattico acquistare.”

“Sapere con esattezza cosa dover comperare (corredo, materiale scolastico/attività fisica e o creativa) per l'inizio della prima elementare.”

“Il contrassegno con il materiale necessario”

Inoltre, alcuni genitori esprimevano il desiderio di poter conoscere i nomi dei futuri compagni di classe. Spesso queste indicazioni risultavano legate a delle preoccupazioni riguardanti l'aspetto sociale dell'entrata a scuola.

“Nome dei compagni di classe”

“Sarebbe stato carino se nella lettera fosse allegato l'elenco con i nomi dei compagni di classe per avere un'idea più chiara della "quantità" dei bimbi.”

In alcuni casi, i genitori non evocavano una reale mancanza di informazioni, ma un discreto ritardo nel ricevere le stesse.

“Magari un po'; prima non ultimi giorni di agosto”

“Scelta del contrassegno una settimana prima dell’inizio della scuola. Troppo tardi.”

In effetti, si è notato che la maggior parte dei genitori di bambini in entrata in SE ha ricevuto le informazioni durante il mese di agosto e anche nel caso dei genitori di bambini di SI, un numero comunque rilevante (14/91) ha ricevuto le informazioni in questo periodo, quindi a ridosso dell’inizio dell’anno scolastico. Occorre comunque tener conto che possa trattarsi (almeno in qualche caso) di genitori arrivati durante l’estate in un nuovo comune di domicilio.

3.1.2 Preoccupazioni e aspettative dei genitori riguardo la transizione

Le eventuali difficoltà da affrontare nella fase di transizione sono comprensibilmente fonte di preoccupazioni da parte dei genitori, che si trovano coinvolti nell’accompagnamento dei loro figli in questo delicato passaggio della vita. Una domanda specifica del questionario si focalizzava proprio sulle preoccupazioni principali provate dai genitori.

Una constatazione interessante è quella relativa alla percentuale abbastanza limitata di genitori che hanno evocato un’assenza totale di preoccupazioni (all’incirca pari al 20% del totale delle menzioni in merito al tema delle preoccupazioni). Molto spesso l’assenza di preoccupazioni coincideva con un’esperienza anteriore con un altro bambino. Possiamo dunque pensare che i genitori siano maggiormente rassicurati dopo aver effettuato la transizione almeno con un figlio. Effettivamente, oltre ad una sicurezza emotiva maggiore, l’esperienza pregressa può garantire un bagaglio di informazioni pratiche utili a vivere la transizione con maggiore consapevolezza.

“Non ho mai avuto grandi preoccupazioni e conoscevo già il sistema in quanto ho due figlie che ci son già passate!”

“Avendo già il fratello nella stessa struttura non avevo preoccupazioni.”

“Avendo già un figlio più grande non avevo nessuna preoccupazione/domanda specifica”

“Avendo due figli più grandi sapevo a cosa andavo in contro, quindi non ero preoccupata.”

“Nessuna in particolare avendo un figlio che già va a scuola.”

Oltre che l’esperienza pregressa, in alcuni casi vi erano altri elementi che tranquillizzavano i genitori, come il carattere estroverso del proprio figlio. Altri genitori menzionavano poi un’assenza di preoccupazioni senza particolari motivazioni (più per un vissuto personale di serenità rispetto a questa fase).

“Preoccupazioni non ne avevo, ero semplicemente felice per lui che poteva iniziare a stare insieme a bambini della sua età.”

“Nessuna preoccupazione perché è una bambina socievole e aperta con tutti.”

Le tematiche principali trattate nelle risposte dei genitori rispondenti sono state suddivise in otto categorie (adattamento generale alla novità, emotività-fisiologia del bambino, socializzazione, adattamento comportamentale alle esigenze del contesto, didattica, orario/ritmo scolastico, gestione extra-scolastica e trasporti, identità e competenze dell’insegnante, preoccupazione riguardo all’organizzazione e al materiale). La tematica più ricorrente è quella relativa a delle preoccupazioni di carattere generale riguardo la **capacità di adattamento** del bambino al nuovo contesto.

“Un po’ il passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola elementare.”

“La sua capacità di inserimento”

“Che fosse seguito e aiutato ad ambientarsi”

“L’inserimento”

“Che riuscisse ad ambientarsi bene nella nuova scuola.”

Un'altra tematica che sembra essere di primaria importanza per i genitori è la preoccupazione relativa alla capacità del proprio bambino di **socializzare** e di instaurare rapporti positivi con i compagni di classe e l'insegnante. L'aspetto della socializzazione, che è centrale negli ambiti di preoccupazione dei genitori, ricorrerà spesso nelle varie risposte di genitori e insegnanti.

Di seguito sono riportate alcune citazioni tratte dalle risposte dei genitori in merito alla socializzazione.

“Se i compagni la accogliessero bene e se lei si integrasse nel gruppo senza problemi.”

“Difficoltà di inserimento con i nuovi compagni (un solo compagno di asilo era in classe assieme).”

“[...] approcciarsi ad un collettivo.”

“Per me era preoccupato che per mio figlio difficile a poter essere inserito bene con gli amici.”

“Il fatto che riuscisse a “fare” amicizia con una o più bambine in particolare. “

“Riguardo alla dinamica di gruppo, visto che mia figlia è timida.”

“Socializzazione con altri bambini non avendo mia figlia frequentato nidi o preasilo.”

Un altro elemento considerato come complesso è stato l'**adattamento del bambino alle esigenze del contesto scolastico** (in particolare riguardanti il comportamento e l'autonomia).

“Se il bambino riusciva a star seduto, come si comportava, se stava attento e in silenzio”

“Se avesse avuto un buon comportamento con la maestra e i suoi compagni”

“Il dover stare seduti a lungo in continuo. La possibilità di distrarsi.”

“Siccome la figlia è molto vivace l'idea di farla stare diverse ore seduta ad un banco ci preoccupava.”

“Il comportamento in classe”

“Se fosse stato in grado di gestire da solo le varie attività scolastiche.”

Per quanto riguarda in particolare i bambini in entrata alla SE, vi era anche una componente di preoccupazione riguardo l'**entrata negli apprendimenti scolastici** e l'impatto sul bambino e la sua motivazione verso di essi. Le preoccupazioni in merito alla didattica e al programma scolastico erano comunque presenti in maniera minore rispetto a quelle legate all'aspetto sociale della scuola.

“Ero preoccupata che mio figlio potesse avere delle difficoltà di apprendimento.”

“Se mia figlia riesce a chiedere l'aiuto e le spiegazioni quando non capisce la lezione”

“Ho sperato che il bambino avesse interesse nell'imparare cose nuove.”

“Se mia figlia si trova bene se riesce a apprendere bene, se riesce a appassionarsi alla lettura e alla idea di sapere le cose nuove.”

“Magari fosse troppo distratto in classe e rimanesse indietro”

“Problemi di attenzione, difficoltà, ecc...”

Altre tematiche presenti sono quelle dell'**orario e della gestione extra scolastica in generale**. La quantità di menzioni per queste due tematiche non è particolarmente elevata, ma queste tematiche ricorrono come elementi di difficoltà in altre risposte espresse dai genitori in altri punti del questionario.

“La mia preoccupazione principale era il tragitto scuola-casa durante i miei giorni lavorativi. Per fortuna abitiamo a un passo dalla scuola e il problema con si è presentato perché mio figlio si è dimostrato, da subito, all'altezza. Mensa inesistente (miei genitori anziani): ma grazie alla sorella maggiore ok!”

“Non avevamo preoccupazioni particolari, la bambina conosce tanti bambini che già frequentano la scuola e come pensavamo si è ambientata benissimo. L'unica preoccupazione che non riguarda la scuola, è il servizio di trasporto (i bambini sono su una corsa speciale, ma non sono custoditi da nessuno)”

“Come si sarebbe svolta la giornata, programmi ecc...”

“Orari, mensa, extrascolastico”

“La mia principale preoccupazione era quella se non mi avessero inserito il bambino a tempo pieno al termine delle due settimane (essendo due genitori lavoratori a tempo pieno) e come sarebbe stata l'organizzazione logistica tra scuola dell'infanzia e servizio extra-scolastico.”

Le preoccupazioni legate ai nuovi orari e al nuovo ritmo si legano anche ad aspetti relativi all'emotività e alla fisiologia del bambino. Le preoccupazioni in merito però sono presenti solo in percentuale minima e riguardano anche l'autonomia del bambino stesso.

“La mia preoccupazione era che la bambina fosse sufficientemente autonoma.”

“Se fosse stato in grado di gestire da solo le varie attività scolastiche.”

“Poi c'erano quelle se non avesse tolto il pannolino e lasciato il ciuccio entro settembre.”

Considerando sia la componente sociale che quella più prettamente legata all'apprendimento, i genitori hanno esposto anche delle preoccupazioni a proposito delle docenti, le loro capacità di gestione e di accoglienza della nuova classe. Inoltre, viene evocata anche la compatibilità tra il docente e il bambino al fine di garantire una transizione favorevole.

“[...] se la maestra avesse trasmesso passione e avesse organizzato delle belle attività.”

“Il carattere della maestra e la sua disponibilità.”

“[...] potesse trovarsi male con la nuova insegnante.”

“Compatibilità bimbo-maestra.”

Altri genitori hanno espresso più che altro curiosità rispetto all'identità della docente.

“Ero curiosa di conoscere la maestra.”

Infine, solo alcuni genitori, hanno espresso alcune preoccupazioni riguardo il materiale richiesto per l'inizio della scuola e l'organizzazione pratica.

“Cosa dovesse portare.”

“Erano più a livello materiale, cioè ciò di cui necessitava (cartella, astuccio, altro materiale) e gli orari, com'era organizzata la giornata.”

3.2 Primo giorno di scuola

Il primo giorno di scuola caratterizza il passaggio dalla famiglia o da un nido d'infanzia alla scuola dell'infanzia oppure da quest'ultima alla scuola elementare. Il primo giorno di scuola è anche quello che apre la fase di accoglienza e di ambientamento. Genitori e docenti preparano e vivono questo momento in maniera diversa. Nel questionario è stato chiesto loro di illustrare come è stato strutturato e organizzato il primo giorno di scuola. Dalle risposte emergono diversi aspetti messi in evidenza dalle insegnanti e dai genitori.

3.2.1 Il primo giorno di scuola: il vissuto delle docenti

Le risposte delle docenti intervistate mettono in evidenza aspetti diversi in base all'ordine scolastico al quale fanno riferimento.

Alla scuola dell'infanzia il primo giorno è dedicato agli allievi che hanno già frequentato la scuola dell'infanzia l'anno precedente. Dopo un momento iniziale in comune con i genitori, e talvolta altri rappresentanti scolastici, i bambini riscoprono, dopo la pausa estiva, la sezione, che diverse docenti riferiscono di aver ristrutturato cambiando la disposizione degli angoli tematici e dei materiali, riprendono le relazioni come pure le regole e le routine. Si dà molto spazio agli allievi per esprimere le loro emozioni e raccontare vissuti ed esperienze delle vacanze al gruppo. Questa e altre attività hanno l'obiettivo di consolidare il gruppo dopo l'interruzione. In alcune sezioni le docenti hanno riportato di aver consegnato ai bambini un regalo di benvenuto mentre altre docenti hanno preparato una merenda o colazione per tutti (spesso anche per i genitori). Nei giorni successivi all'inizio della scuola gradualmente (uno o due al giorno) si cominciano ad accogliere i bambini che iniziano il loro percorso scolastico per la prima volta. Le docenti non riferiscono di attività specifiche o particolari svolte con i bambini nuovi in questa fase, ma evidenziano il coinvolgimento degli allievi più grandi nella loro accoglienza. Infatti, diverse docenti riferiscono che il primo giorno di scuola è anche dedicato alla preparazione dell'accoglienza degli allievi che iniziano la scuola per la prima volta, realizzando dei lavoretti, preparando dei cartelloni o riflettendo sul significato della parola "benvenuto".

"8.30, accoglienza con molta apertura all'ascolto, gioco libero per lasciar ambientare i bambini, ritrovare le relazioni, aspetti socioaffettivi fondamentali, rituali a gruppo intero, canzoni e momenti di rafforzamento e unione del gruppo. Ripresa delle regole, ricerca di un minimo di complicità anche. Apertura e dialogo esplicitazione delle mie emozioni al rientro ascolto delle loro." (docente SI).

"È iniziato alle 9.30 con l'arrivo dei bambini O1 e O2² accompagnati dai genitori che si sono fermati un quarto d'ora ad esplorare l'aula (che ogni anno arrediamo in modo diverso) e assieme ai bambini, quando abbiamo salutato i genitori, sistemiamo il corredo e poi nell'angolo dell'ascolto condividiamo le nostre esperienze delle vacanze." (docente SI).

"Il primo giorno alla SI iniziano i bambini del gruppo O1 e O2 e dal secondo giorno di scuola i F³ (concordato già a gennaio nella presa di contatto da parte della direzione nell'incontro con i genitori dei bambini F). La giornata è un momento per ritrovarsi, visionare gli spazi, ricordare le regole, ... ricostituire il gruppo!" (docente SI).

"I bambini del I anno hanno iniziato a due a due nei giorni successivi. Sono arrivati un quarto d'ora dopo gli altri per essere accolti con calma. La giornata si è svolta normalmente dando però spazio alla conoscenza dei nuovi arrivati. I più grandi hanno fatto un lavoretto per i più piccoli." (docente SI).

"Inizio 8.30 con accoglienza dei bambini che già frequentavano l'anno prima. Momento libero per permettere ai bambini di scoprire i nuovi angoli della sezione Caccia al tesoro del benvenuto: i bambini hanno trovato ognuno un pensiero confezionato dalle docenti. I bambini hanno poi preparato una parte dello stesso regalo per i bambini nuovi che avrebbero iniziato dal secondo giorno." (docente SI).

"Poi ci siamo ritrovati tutti insieme sul tappeto per condividere le esperienze estive e le emozioni del primo giorno. Ho consegnato a ciascuno di loro un segno di benvenuto. Nel

² Anni di frequenza obbligatoria della SI 1 e 2

³ Anno di frequenza facoltativa della SI

corso della giornata abbiamo ripreso la parola benvenuto pensando ai nuovi bambini che sarebbero entrati a partire dal giorno seguente. Ne è scaturito un cartellone con i disegni dei bambini e delle frasi di accoglienza indirizzate ai nuovi bambini. Inoltre ogni bambino ha preparato un segno di benvenuto da consegnare ad un bambino nuovo.” (docente SI).

“L’entrata si è svolta come di consueto, tra le 8.30 e le 9.00. I genitori hanno accompagnato i loro figli, li hanno aiutati a svuotare i sacchetti e se lo desideravano potevano fermarsi un momento per giocare con loro. Dopo il congedo dai genitori ci siamo ritrovati, raccontato le nostre vacanze, osservato i cambiamenti avvenuti nella sezione e fatto una piccola colazione con i bambini dell’altra sezione. [...] Anche il pranzo è si è svolto in maniera diversa dal solito perché abbiamo unito i tavoli e mangiato tutti insieme, come se fosse una festa!” (docente SI).

“Il primo giorno di scuola è iniziato alle 9. I genitori sono rimasti in sede con i loro bambini ed è stata svolta un’attività che ha coinvolto anche i genitori. [...] I bambini hanno avuto anche diversi momenti di gioco libero per favorire la socializzazione. Infatti, durante l’estate si perdono tutti un po’ di vista.” (docente SI).

Il primo giorno di scuola illustrato dalle docenti di scuola elementare è iniziato nella maggioranza dei casi con una cerimonia di accoglienza ufficiale fuori dall’edificio scolastico in cui il direttore o la direttrice dell’istituto dà il benvenuto agli allievi e le loro famiglie. In diversi casi si è ricorsi a delle attività o dei rituali simbolici (es. semina di spinaci o entrata della scuola decorata) per caratterizzare l’inizio di un nuovo percorso e l’entrata in un nuovo mondo scolastico. I genitori di regola accompagnano i loro figli a scuola, partecipano alla cerimonia iniziale e poi salutano i bambini. In alcuni casi accompagnano i bambini in classe, ma anche in quel caso non restano a lungo. Anche alla scuola elementare il primo giorno di scuola è caratterizzato da attività orientate alla formazione del gruppo classe ed è dedicato ad attività ludiche di avvicinamento alle diverse materie d’insegnamento. Per facilitare il passaggio al nuovo ambiente scolastico, alcune docenti, grazie agli incontri organizzati con le famiglie e gli allievi precedenti l’inizio della scuola, ricorrono all’utilizzo di oggetti familiari agli allievi che quest’ultimi ritroveranno in aula il giorno del loro arrivo a scuola.

“I bambini di prima sono stati accolti, di pomeriggio, dai compagni delle altre classi tramite una “cerimonia di apertura” durante la quale il direttore ha presentato gli allievi di prima. I compagni delle altre classi avevano preparato delle bandierine da sventolare e dei pensieri di benvenuto da leggere. Presenti pure i genitori.” (docente SE).

“Abbiamo cominciato alle 10, abbiamo accolto gli allievi con i loro genitori davanti all’entrata della scuola e dopo un breve momento dove spiegavamo l’attività ci siamo spostati all’orto della scuola, lì in modo anche simbolico, abbiamo piantato dei semi, con l’aiuto dei genitori. Siamo poi saliti in classe, è stato scelto il posto al banco e poi abbiamo fatto dei giochi di conoscenza. Nel pomeriggio abbiamo fatto delle prime attività ludiche nell’ambito di matematica e italiano, abbiamo distribuito il primo materiale e abbiamo fatto altre attività per consolidare il gruppo classe.” (docente SE).

“È iniziato alle 9.00, dopo aver consumato uno spuntino sul piazzale siamo entrati in classe accompagnati dai genitori. Dopo una decina di minuti i genitori sono usciti dalla classe. Abbiamo iniziato presentandoci, dicendo i nostri nomi e il paese di provenienza. Ognuno ha detto un pensiero sulla scuola. Ho poi distribuito il materiale di base (matita, gomma). Abbiamo fatto un giro della scuola per vedere dove erano i bagni e abbiamo osservato la porta della nostra aula, così da poterla riconoscere.” (docente SE).

“Inizio scuola alle ore nove. I bambini hanno trovato al loro posto un peluche o un altro pupazzetto che loro stessi hanno lasciato lì ad aspettarli il giorno della presa di contatto fatto qualche giorno prima di iniziare la scuola (legame emotivo). Per cominciare si è fatto un gioco con la palla per conoscere il nome dei compagni. Al centro dell’aula c’erano numerosi “pacchettini regalo” sui quali c’era un simbolo. Ogni bambino risolvendo un

labirinto raggiungeva il simbolo a lui attribuito così poteva prendere il suo pacchettino dentro il quale c'erano tutti i materiali scolastici che ci sarebbero serviti i primi giorni." (docente SE).

"9:00 inizio; i bambini sono arrivati con i genitori, hanno dovuto cercare il loro sottomano con il proprio nome (creato in precedenza durante un altro incontro per conoscerci). Dopo aver lasciato che i genitori salutassero i figli e facessero eventuali domande ho iniziato la fase principale di accoglienza. I bambini avevano già potuto prendere contatto con l'aula, giocarci, curiosare, ecc. in precedenza. [...]. In un'altra fase abbiamo lavorato sull'importanza dell'essere uniti e dell'aiutarci a vicenda. Nel pomeriggio invece si è parlato di regole per stare bene assieme." (docente SE).

"Innanzitutto premetto che il nostro intento di quest'anno è di portare spesso e volentieri i bambini a vivere il bosco, [...]. I bambini sono arrivati con i genitori alle ore 10. Tutti sul piazzale della scuola, dapprima abbiamo ascoltato un breve discorso da parte del Direttore, [...] noi maestre avevamo allestito l'entrata simbolica nel nostro bosco (la scuola) utilizzando delle sedie, dei bastoni sopra gli schienali delle sedie e delle lenzuola che formavano una specie di galleria. All'esterno della "galleria" c'erano vari materiali naturali raccolti nel bosco e alcuni peluche rappresentanti gli animali del bosco. I bambini salutavano così i genitori ed entravano insieme a noi nel loro nuovo mondo scolastico. [...] Durante la presa di contatto della settimana precedente, i bambini avevano fatto il disegno di loro stessi e di ciò che amano (persone, animali, hobbies, ...). Il primo giorno abbiamo quindi chiesto loro di colorare i disegni. Mentre loro coloravano li ho chiamati all'esterno a uno a uno e ho scattato la foto del primo giorno di scuola" (docente SE).

In sintesi, dalle risposte formulate dalle docenti, si nota come per l'entrata a scuola dei nuovi allievi in entrambi gli ordini si presti molta attenzione a creare un ambiente accogliente sia in termini strutturali e logistici che relazionali, cosicché i nuovi allievi si possano sentire sin da subito parte di un gruppo e del nuovo contesto di vita in cui stanno entrando. L'entrata fisica e simbolica viene celebrata, gli spazi sono decorati, adibiti a festa e viene posto l'accento su attività di carattere socioaffettivo. Per esempio, oltre alle svariate attività di socializzazione programmate, ai nuovi allievi vengono consegnati dei regali oppure, soprattutto alla scuola dell'infanzia, gli allievi che hanno già frequentato sono attivamente coinvolti nell'accoglienza dei bambini più piccoli. Alla scuola elementare il nuovo inizio viene segnato anche dalla raccolta delle aspettative degli allievi e introducendo il gruppo nella nuova struttura organizzativa e operativa della scuola. Le attività organizzate sono principalmente rivolte ai nuovi allievi, mentre i genitori, in generale, sono coinvolti soprattutto nella parte iniziale, ufficiale, di benvenuto dei nuovi allievi e delle loro famiglie, talvolta prendono parte anche ai riti di passaggio ed entrata nel nuovo contesto, però non sono coinvolti nelle attività svolte in classe.

3.2.2 Il primo giorno di scuola: il vissuto dei genitori

Anche ai genitori è stato chiesto di esprimersi e raccontare come si è svolto il primo giorno di scuola e le attività realizzate per l'accoglienza dei nuovi allievi. I genitori, interrogati sullo svolgimento del primo giorno di scuola, hanno menzionato principalmente aspetti di tipo pratico e organizzativo. Qui di seguito sono riportati alcuni testi esemplificativi dello stile di risposta maggiormente ritrovato nei questionari. In generale, l'organizzazione del primo giorno di scuola varia tra la scuola elementare (dove è vissuto collettivamente dalla nuova classe) e la scuola dell'infanzia (dove l'inserimento avviene in modalità individuale o eventualmente a gruppi molto ristretti di bambini che vengono inseriti contemporaneamente nello stesso momento).

Esempi del primo giorno in SI:

"Tutto si è svolto come già ci aspettavamo grazie agli incontri conoscitivi precedenti. A scaglioni giornalieri 2 alunni del 1 anno facoltativo hanno iniziato. Mia figlia il giovedì, entrata negli orari normali. L'ho assistita mentre si metteva le pantofole e assieme alla

maestra abbiamo sistemato grembiule, asciugamano, ecc... Poi l'ho potuta accompagnare nella sua aula dove l'ho salutata mentre già si era messa a giocare."

"Ha cominciato la 2a settimana dell'inizio della scuola. Ha avuto la fortuna di avere in sezione la sorella maggiore che l'ha aiutato molto. Il 1 giorno è rimasto 2 ore in seguito ha aumentato sempre più la presenza e da metà ottobre fa il tempo pieno. La maestra non parla mai (o rarissimamente) di cosa fanno i bimbi."

"Il primo giorno di asilo di mio figlio è stato un giorno molto atteso, abbiamo fatto in modo che fossi io ad accompagnarlo. La maestra era sulla porta ad aspettarci ed ha cercato di entrare in sintonia con il bambino fin da subito. Mio figlio ha mostrato un po' di timidezza, poi, complici la curiosità del posto nuovo ed i giocattoli, si è allontanato da me in modo tranquillo."

"Ci siamo trovati in cortile con tutti i compagni e le famiglie. La maestra ci ha accolto tutti con un bel discorso e poi ha fatto entrare i bimbi lasciando loro il tempo per salutare i genitori con calma."

Esempi del primo giorno in SE:

"Il primo giorno di scuola è iniziato alle ore 10.00. Abbiamo accompagnato la nostra figlia in classe, dove l'abbiamo aiutata a sistemare al banco le sue cose. La maestra ci ha dato il benvenuto e poi ci ha chiesto di salutare i nostri figli e lasciare l'aula. I bambini erano al proprio agio in classe in quanto conoscevano la maestra grazie all'incontro precedente personale informativo-conoscitivo."

"Incontro ore 9.00 sul sedime della scuola di tutte le classi SI/SE. Discorsi varie autorità, formazione dei diversi gruppi con le maestre e colazione offerta sul piazzale. Poi i genitori hanno potuto accompagnare i figli in classe e rimanere un momento."

In particolare, la nostra attenzione è ricaduta sulle pratiche messe in atto per favorire l'accoglienza dei bambini, ma anche dei genitori. Le attività che coinvolgono i nuovi allievi sono maggiormente presenti, rispetto alle attività atte a favorire anche una partecipazione attiva da parte dei genitori.

Le attività proposte tendevano a privilegiare l'istaurazione precoce di una relazione positiva all'interno del gruppo, cercando di conoscersi attraverso attività ludico-didattiche. Qui di seguito riportiamo alcuni esempi di attività di questo tipo:

"Ci hanno condotti nel prato in un piccolo orticello dove i bambini hanno seminato degli spinaci."

"Si sono presentati tutti i bambini e la maestra."

"Recupero del materiale e imparato a conoscere i nuovi compagni e la maestra."

"Mia figlia ha raccontato che si sono presentati hanno giocato e hanno conosciuto la maestra e la sede scolastica."

Spesso, sono state evocate attività precedenti l'inizio della scuola, messe in atto per favorire l'ambientamento dei bambini all'inizio dell'anno.

In particolare, si sono utilizzate delle strategie per rendere l'entrata a scuola più familiare al bambino, in modo tale da poter favorire una transizione armoniosa e percepita emotivamente come sicura e positiva. L'uso di oggetti familiari al bambino (come peluche, fotografie, ...) è indicato più volte dai genitori.

"[...] ogni bambino ha portato un peluche da lasciare sul banco così lo accoglie il primo giorno"

"[...] consegna della mappetta creata dal singolo durante le giornate d'armonizzazione durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia."

“Lui ha trovato i suoi giochi preferiti, gli piacciono molto i dinosauri e gli animali della fattoria.”

“Sul banco di nostro figlio, disposto a ferro di cavallo insieme agli altri, era già presente il suo peluche che la maestra ci aveva già invitati a portare al primo incontro (presa di contatto).”

“I bambini con i genitori sono entrati in aula e hanno preso posto (i bambini). Le docenti avevano fatto una cornice e hanno scattato una foto con i bambini + genitori (nella cornice).”

I genitori sono stati coinvolti nella maggior parte dei casi in una procedura di accompagnamento presso l'aula della neo-classe o dei singoli bambini (nel caso della scuola dell'infanzia).

“Accompagnamento dei propri figli nella classe con la docente poi saluto.”

“Ci siamo poi spostati tutti in aula a sistemare il materiale.”

In alcuni casi, i genitori avrebbero voluto partecipare maggiormente alla fase di transizione, avendo più possibilità di partecipare formalmente alle attività proposte.

“Non abbiamo neanche potuto entrare nella scuola/accompagnarli in classe.”

Oltre alle informazioni riguardo lo svolgimento del primo giorno di scuola e le attività proposte, i genitori hanno anche menzionato alcune difficoltà rispetto all'aspetto emotivo del primo giorno di scuola, in merito all'agitazione dei bambini coinvolti nella transizione.

“[...] con lacrime in quanto non hanno potuto scegliere con chi stare!”

“Erano tutti agitati di entrare, potevano fare entrare genitori primo giorno e invece no.”

“[...] questo ha anche causato ansia al bambino e anche genitore.”

Considerando importante trattare specificatamente il coinvolgimento dei genitori e il loro vissuto emotivo, ed essendo questa tematica trasversale a tutte le fasi della transizione, l'argomento sarà sviluppato più approfonditamente nei capitoli 3.7- 3.9.

3.3 Inserimento e ambientamento: concezioni e aspetti centrali

3.3.1 Concezioni e aspetti centrali secondo le docenti

All'ambientamento nella nuova classe o sezione a inizio anno scolastico è dedicato un periodo più o meno lungo (come visto dalle risposte delle docenti relative all'organizzazione dell'accoglienza). Questo perché si tratta di un periodo importante nel segnare il passaggio da un ambiente scolastico o familiare a un altro del tutto nuovo. Nel questionario è stato chiesto alle docenti quale, secondo loro, fosse l'obiettivo primario dell'inserimento/ambientamento, quale fosse il motivo e l'importanza del prestare particolare attenzione alla fase di inserimento/ambientamento al nuovo contesto scolastico.

Dalle risposte delle docenti emerge, per ciò che concerne la scuola dell'infanzia, innanzitutto l'importanza di un ambientamento graduale, dal momento che per i bambini si tratta dell'entrata nel sistema scolastico ticinese. Un ambientamento progressivo consente ai bambini di *“far vivere in modo positivo l'inizio, permettere ai nuovi di conoscere in modo graduale il nuovo ambiente, i compagni e le maestre. Permettere loro di distaccarsi in modo sereno dai genitori. Imparare a conoscere e rispettare le regole della classe”* (docente SI). Si presta attenzione affinché gli allievi abbiano sufficiente tempo per ambientarsi e familiarizzare con le numerose novità che caratterizzano la vita scolastica. Il periodo di ambientamento consente ad allievi e docenti di conoscersi reciprocamente e ai bambini trasmette una sensazione di sicurezza e accoglienza. Per le docenti intervistate il periodo di inserimento e

ambientamento è fondamentale per: la creazione del gruppo classe e lo sviluppo di un buon clima di convivenza e lavoro, il benessere del bambino nel contesto scolastico e l'acquisizione a gradi dei nuovi ritmi e delle nuove regole che caratterizzano la quotidianità scolastica.

“Obiettivi primari sono socioaffettivi. Far sentire BENE il bambino, incuriosirlo, dargli una visione chiara e positiva dell'ambiente scuola. Mostrargli il piacere di crescere della futura indipendenza.” (docente SI).

“Si orienta l'allievo nel nuovo contesto scolastico. Per acquisire delle sicurezze nel nuovo contesto scolastico e per mettere in risalto le dinamiche/relazioni fra allievi e docente.” (docente SE).

“È importante che il bambino venga a scuola sereno. Senza timori. Un adattamento improntato sull'aspetto socioaffettivo. L'inserimento gli permette di adattarsi gradualmente alle nuove figure, all'ambiente e ai ritmi nuovi.” (docente SI).

“Obiettivo primario è il benessere psicofisico del bambino nel nuovo contesto. Importantissimo dosare i tempi di frequenza seguendo i bisogni del bambino, mi rendo conto che ciò non è sempre possibile a causa delle esigenze lavorative delle famiglie. Altro punto fondamentale è il sostegno alla famiglia. Più i famigliari vivono positivamente la scolarizzazione più sarà facile per il bambino ambientarsi. Non sempre però le richieste delle famiglie possono (o devono) essere soddisfatte ...quindi è indispensabile “negoziare” adeguati compromessi.” (docente SI).

“Gli obiettivi sono importanti: formare il gruppo-classe, far sì che ogni allievo si senta in un ambiente sicuro e accogliente, permettere a ciascuno di trovare una propria collocazione all'interno del gruppo.” (docente SE).

“Direi instaurare con il bambino un rapporto di fiducia reciproca e poi tutto il resto avviene di conseguenza. L'inserimento graduale ha lo scopo di aiutare il bambino ad ambientarsi con i suoi tempi alla nuova situazione. Gli obiettivi che si raggiungono nella prima fase sono estremamente importanti sia per l'andamento del resto dell'anno, ma anche per la sua carriera scolastica!!! Se l'esperienza è stata positiva lascerà un ricordo positivo per tutti i nuovi inizi.” (docente SI).

“Conoscere i compagni, la docente, gli spazi. Definire insieme le regole, far raccontare ai singoli perché ne è necessario il rispetto (delle regole), gli allievi preparano cartelloni che le rappresentino, firmano la loro adesione. Queste attività servono a tranquillizzare i nuovi allievi rispetto al funzionamento delle giornate a scuola e fanno in modo che si inizi l'anno scolastico condividendo le regole.” (docente SE).

“L'obiettivo primario è quello di far sentire a proprio agio i bambini. Si fa inserimento perché avendo delle buone basi relazionali / affettive i bambini possono sentirsi sicuri nel proprio ambiente di apprendimento e approfittare così appieno delle esperienze arricchenti che li attendono alla SI.” (docente SI).

Le risposte delle docenti mettono bene in luce quanto un buon ambientamento/inserimento sia importate anche per lo sviluppo scolastico futuro, essendo ritenuto un elemento fondamentale alla base della motivazione degli allievi e del loro apprendimento.

“Il bambino principalmente deve sentire di essere accolto con gioia dall'insegnante e deve sentirsi bene nell'ambiente scolastico. L'insegnante deve trovare per ogni bambino il suo punto forte e valorizzarlo agli occhi dei compagni. Un bambino sta bene quando è apprezzato da docenti e compagni. E se un bambino si sente bene è più propenso ad apprendere.” (docente SI).

“Un bambino deve sentirsi bene nella nuova classe, con i nuovi docenti e i compagni per avere dei punti di riferimento e delle sicurezze che gli permetteranno di avanzare negli apprendimenti.” (docente SE).

“L’aspetto principale è lo stare bene a scuola, rispetto dei compagni, degli spazi e dei giochi. Quando un bambino sta bene è pronto ad accettare quello che gli viene proposto e quindi ad imparare.” (docente SI).

“Fare tutto il possibile affinché il bambino si trovi bene a scuola oltre a farlo star bene con se stesso e i compagni favorisce la motivazione all’apprendimento e il piacere di andare a scuola.” (docente SE).

“I bambini devono potersi conoscere per lavorare insieme e condividere gli spazi.” (docente SE).

“L’obiettivo principale è quello di far sì che i bambini possano sentirsi a loro agio, con la maestra, con i compagni, con il luogo e con se stessi. Questo permetterà di avere un buon clima di classe e di conseguenza favorire l’apprendimento dei bambini.” (docente SE).

Alle docenti, inoltre, è stato chiesto di indicare, su una scala da 1 (per niente) a 4 (molto), in che misura alcuni aspetti indicati nel questionario contribuissero alla buona riuscita dell’accoglienza dei nuovi allievi a scuola. Nelle figure 8 e 9 sono riportate, in ordine di rilevanza rispetto alla buona riuscita dell’accoglienza, le risposte delle docenti di scuola elementare e rispettivamente dell’infanzia. Si nota come in entrambi gli ordini scolastici gli aspetti ritenuti maggiormente importanti, con lievi variazioni di rilevanza, riguardano da un lato la relazione con gli allievi stessi e il loro comportamento in classe e dall’altro l’interesse mostrato dai genitori nei confronti dell’educazione scolastica dei loro figli come pure della scuola e le attività svolte in classe. Solo per la scuola elementare, negli aspetti che contribuiscono alla buona riuscita dell’accoglienza viene anche elencato il senso di responsabilità dei genitori nei confronti del successo scolastico dei figli. Abbastanza rilevanti per la buona riuscita dell’accoglienza sono ritenuti gli aspetti riguardanti la collaborazione con i colleghi e la direzione dell’istituto, ma anche la qualità dei rapporti con gli operatori dei centri extra-scolastici. Poco importante viene invece ritenuto in entrambi gli ordini scolastici la qualità dei rapporti con gli operatori degli asili nido.

Figura 8. Aspetti che contribuiscono alla buona riuscita dell’accoglienza alla SI (N = 23)

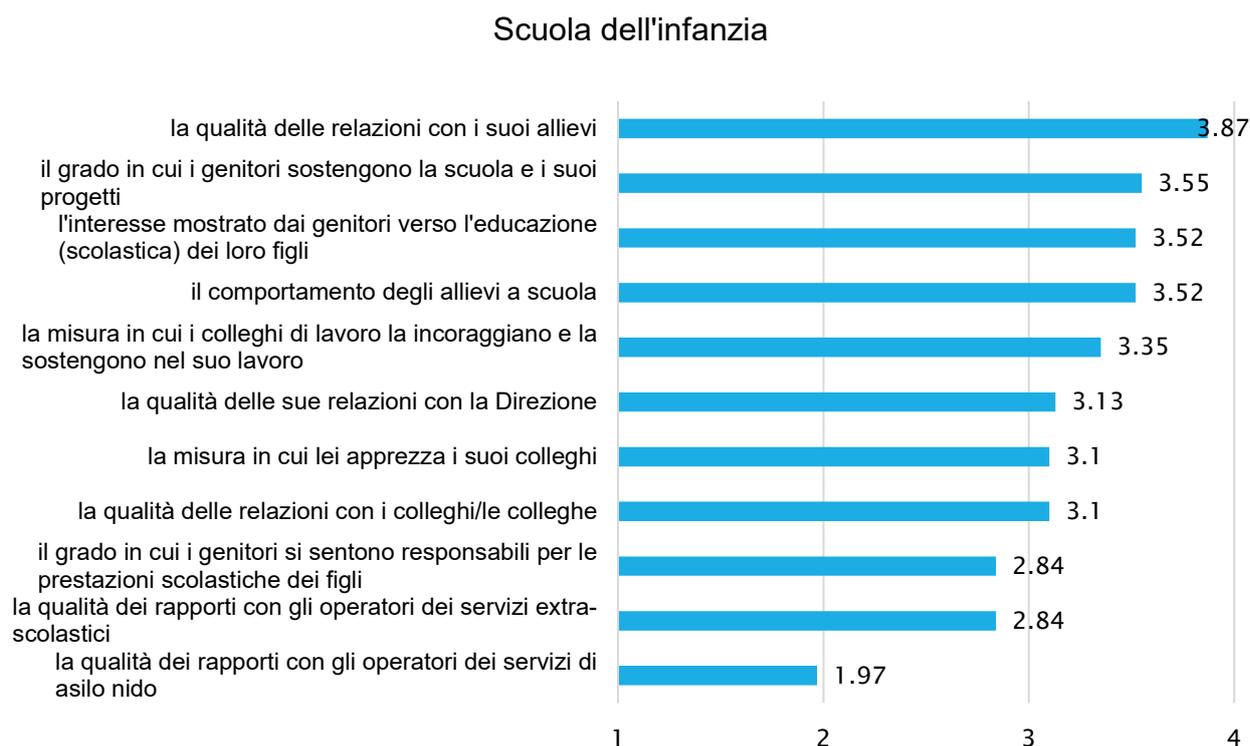
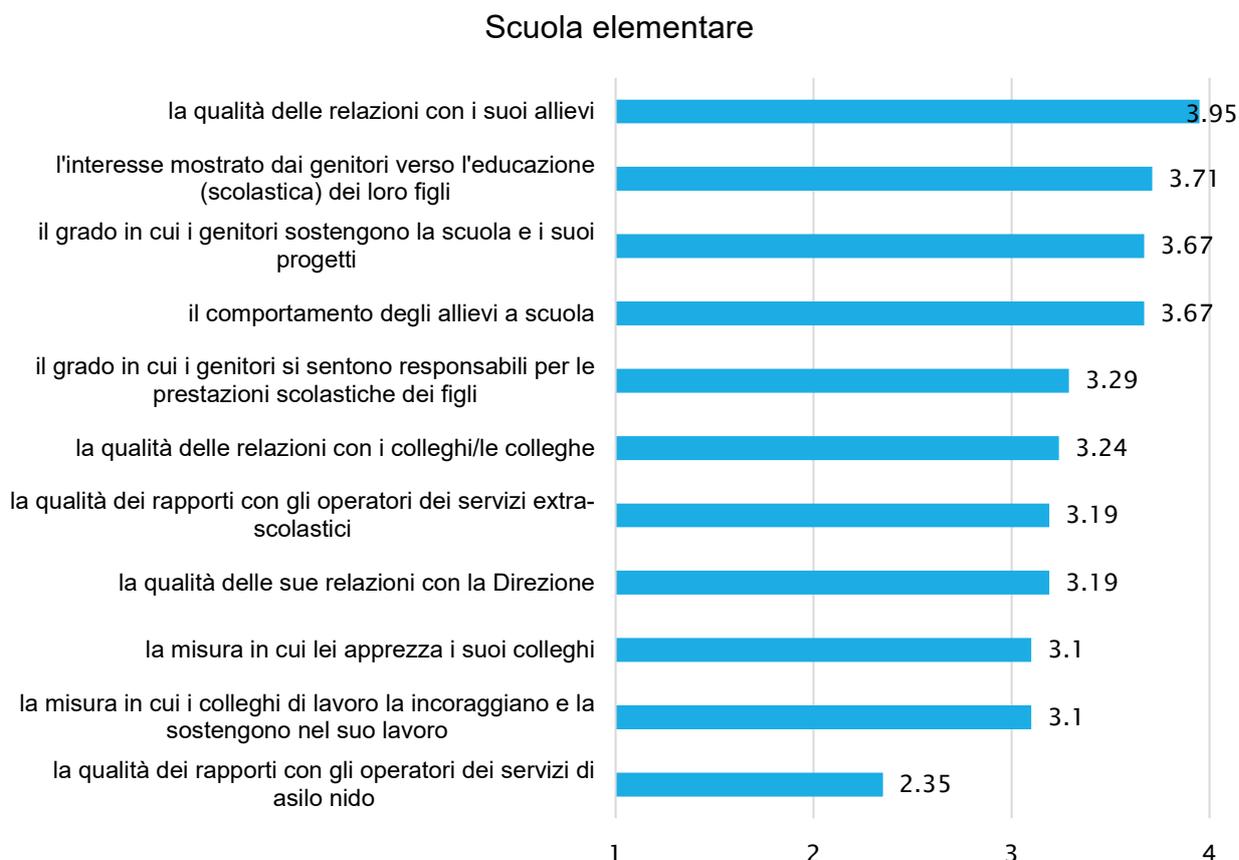


Figura 9. Aspetti che contribuiscono alla buona riuscita dell'accoglienza alla SE (N = 34)



Le docenti intervistate sottolineano in maniera esplicita l'importanza della fase di inserimento e ambientamento per *prendersi il tempo per lavorare sugli aspetti relazionali/affettivi*" (docente SI), *"in modo da creare un gruppo coeso dove ogni bambino possa portare il suo modo di essere, le sue competenze"* (docente SI); *"ognuno deve poter trovare il suo posto nel gruppo sezione, sentirsi a proprio agio al di fuori del contesto familiare, sentirsi parte di un gruppo, sentirsi a proprio agio, poter essere sé stesso."* (docente SI); come pure per la costruzione di un rapporto di fiducia con gli allievi e le loro famiglie, *"è importante creare nel primo periodo instaurare un rapporto di fiducia con il bambino e la famiglia."* (docente SE).

Viene posta molta importanza sul far sentire i bambini a loro agio nel nuovo gruppo e nella nuova scuola affinché si creino le basi necessarie per un percorso di apprendimento e di crescita positivo, *"solo con delle buone basi in questo campo i bambini avranno poi le premesse ottimali per un buon apprendimento"* (docente SI), *"è importante un buon ambientamento per un buon apprendimento"* (docente SI), *"perché stare bene è essenziale per vivere in serenità l'ambiente scolastico."* (docente SE).

Un altro elemento emerso dalle risposte delle docenti che favorisce la continuità educativa e facilita l'inserimento è *"il fatto che SI e SE si trovino nella stessa sede [...], i bambini incontrano e conoscono già i docenti di scuola elementare."* (docente SE).

3.3.2 Concezioni e aspetti centrali secondo i genitori

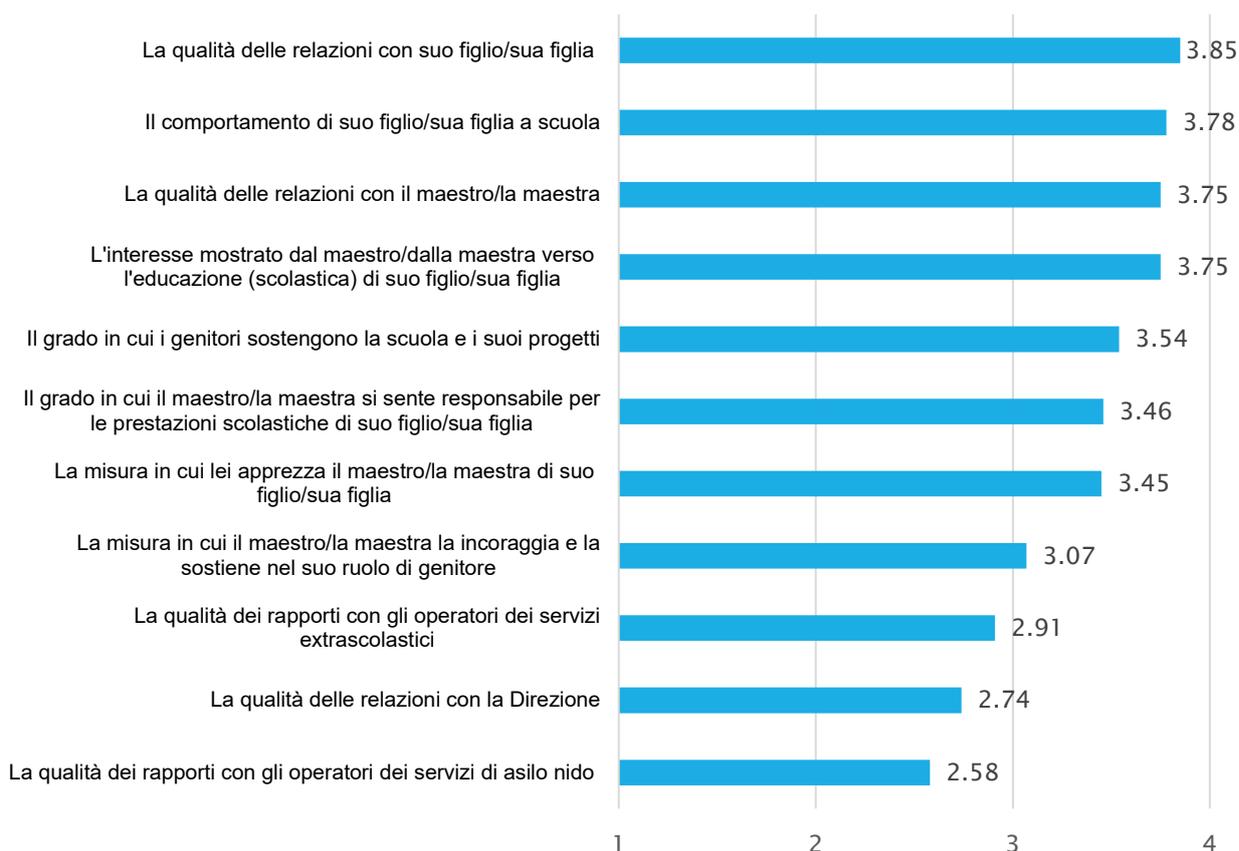
I genitori potevano indicare per una lista di elementi quanto questi potessero influenzare la buona riuscita della fase di accoglienza (indicando una risposta compresa tra 1 (per niente) e 4 (molto)).

L'aspetto più importante indicato dai genitori è la qualità delle relazioni con il proprio figlio (vedi figura 10). Da considerare che si tratta di un elemento proprio al contesto familiare che quindi esula da elementi legati maggiormente all'aspetto scolastico della transizione.

Gli aspetti legati alla scuola considerati come importanti sono invece il comportamento del bambino o della bambina del contesto scolastico e l'interesse mostrato dalla maestra verso l'educazione (scolastica) del proprio figlio, nonché le relazioni tra allievo e docenti. L'impatto dell'aspetto relazionale e del lavoro della docente hanno dunque un impatto sull'ambientamento.

Considerando gli aspetti legati alla continuità educativa si può notare che la qualità dei rapporti con gli operatori dei servizi di asili nido è tra gli elementi che secondo i genitori hanno l'influenza minore per la riuscita della fase di accoglienza. Anche considerando esclusivamente i genitori di bambini entranti in SI, l'importanza di questo elemento rimane pressoché invariata.

Figura 10. Elementi che influenzano la buona riuscita della fase di accoglienza



L'approccio all'inserimento e l'importanza legata ad una buona accoglienza a scuola sono stati investigati anche presso i genitori.

Più che sugli aspetti formali riguardanti la continuità educativa propri alle docenti, i genitori sono stati interpellati riguardo alle attività proposte ai loro bambini e a giudicare quali di queste fossero maggiormente utili all'inserimento/ambientamento.

Come per le docenti, l'aspetto della coesione di gruppo è indicato come uno degli aspetti più importanti per favorire la transizione.

Le attività maggiormente citate come utili a favorire una transizione favorevole sono state quindi le attività atte a favorire l'inserimento sociale e la conoscenza dei compagni di classe e delle docenti. Favorire degli scambi di informazioni tra i bambini stessi e la condivisione di momenti ludici sono sicuramente tra gli aspetti maggiormente apprezzati e riconosciuti come maggiormente utili ad un ambientamento positivo.

“Giochi in piccoli gruppi misti per conoscere il nome e i nuovi compagni.”

“[...] cambiano compagno di banco secondo me è un buon metodo per socializzare con tutti i compagni di classe”

“Attività variate che permettono ai bimbi di inserirsi e di conoscersi meglio.”

“Sono molto importanti i giochi a rotazione in piccoli gruppi”

“I bambini hanno raccontato le loro abitudini, cosa gli piace fare, cosa fa nel tempo libero, cosa sono gli hobby, le loro vacanze, la famiglia.”

In particolare, ricorrente è la citazione del compagno di banco, che viene individuato come una figura importante nella transizione, come punto di riferimento in un ambiente nuovo. Tuttavia, viene sottolineata l'importanza di garantire una rotazione dei banchi, favorendo così l'instaurazione di relazioni amicali plurime e diversificate.

“quando cambiano i banchi, sia nella disposizione, ma anche il compagno”

“la scelta del compagno di banco.”

“scambio di posto (ruotano i posti, cambiano i banchi)”

“Iniziale scelta del compagno di banco.”

“importante anche la rotazione dei banchi che viene fatta regolarmente dal docente.”

Un altro aspetto evocato come positivo è l'incontro preliminare con la docente che precede l'inizio dell'anno scolastico. Questo incontro, secondo diversi genitori, favorisce un'entrata a scuola più sicura. Sembrano avere i medesimi effetti anche le attività che promuovono una continuità educativa tra gradi scolastici diversi, in particolare come le attività di armonizzazione tra SI e SE.

“Riunione in agosto prima dell'inizio della scuola, dove i bambini e anche i genitori hanno potuto incontrarsi.”

“L'ambientamento è stato fatto precedentemente dall'inizio di scuola, alla presenza dei genitori”

“Sicuramente l'incontro con la maestra una settimana prima dell'inizio della scuola ha aiutato.”

“La conoscenza delle maestre un mese prima ha sicuramente influito positivamente.”

“L'ambientamento svolto già durante l'ultimo anno di asilo è stato decisamente utile.”

“L'incontro con maestra svoltosi ad agosto perché il bambino ha avuto primo contatto con maestra e futura classe.”

Nel rispondere a questo quesito, i genitori hanno elencato anche aspetti più generali che secondo loro possono essere ritenuti come benefici per una transizione armoniosa.

In particolare, la creazione di un ambiente familiare e favorevole alla transizione è stato indicato come un aspetto importante per favorire l'ambientamento precoce del bambino. Questo può avvenire grazie alla creazione di legami tra la famiglia e la scuola (per esempio attraverso l'uso di oggetti di transizione o al rendere lo spazio fisico dell'aula più accogliente e a misura di bambino).

“Portare un oggetto proprio da casa.”

“vi era una foto della mamma, papà, fratello e sorella.”

“L’allestimento colorato e divertente dell’aula con l’angolo giochi e lettura.”

“L’aspetto curato e a misura del bambino della struttura ha sicuramente aiutato.”

Tra gli aspetti citati vi è anche la capacità della docente di accogliere i bambini in modo positivo.

“L’accoglienza della docente.”

“Capacità della maestra di classe di accogliere i bambini con gioia e tranquillità.”

“La cordialità e i sorrisi delle maestre hanno fatto sentire la mia bimba a suo agio.”

Viene poi riconosciuta l’importanza di conoscere già anticipatamente i compagni di classe, per avere un punto di riferimento conosciuto.

“[...] in quanto già conosceva dei compagni.”

“É stato utile aver ritrovato le amichette che già conosceva dalla SI, essendo in una pluriclasse. (1 -2)”

Il benessere emotivo del bambino e le eventuali difficoltà nel garantirlo durante la transizione sembrano essere tra i punti salienti dei racconti evocati dai genitori, anche considerando trasversalmente le risposte date nelle varie domande proposte nel questionario a loro indirizzato.

3.4 Inserimento e ambientamento: organizzazione e strategie (solo docenti)

Al fine di ricostruire lo svolgersi dell’entrata a scuola dei bambini coinvolti nella fase di transizione, sono state rivolte alle docenti delle domande sull’organizzazione dell’accoglienza a scuola, sotto vari aspetti. In particolare, per quanto riguarda le docenti, esse sono state interrogate sull’organizzazione dell’accoglienza, le strategie utilizzate per favorire l’ambientamento.

3.4.1 Organizzazione dell’accoglienza/ambientamento

È stato chiesto alle docenti, se una volta avvenuto il passaggio, con l’inizio del nuovo anno scolastico, facciano capo a dei materiali o degli strumenti specifici per strutturare l’accoglienza degli allievi nella nuova classe/sezione. Una buona parte delle docenti ha risposto che non utilizza materiali o strumenti specificatamente destinati alla strutturazione dell’accoglienza (es. documenti, linee guida, quadri normativi, orientamenti pedagogici) intervenendo di anno in anno in maniera il più personalizzata possibile e in base alla situazione che si presenta:

“No, a dipendenza delle situazioni vengono applicate diverse modalità di accoglienza.”
(docente SI)

“No, si gioca molto sulla personalizzazione a seconda delle reazioni e alle esigenze di ogni bambino.” (docente SI)

“Non utilizzo materiali specifici.” (docente SE).

Per un’accoglienza personalizzata molte docenti sottolineano l’importanza dell’osservazione degli allievi:

“Documento con annotazioni personali per ogni allievo (aspetti osservati suddivisi per aree di competenza).” (docente SI)

“Strutturo l’accoglienza adattando i miei interventi alle situazioni che si presentano, affidandomi al mio intuito e all’osservazione.” (docente SE)

“Osserviamo il bambino nel gruppo classe ogni momento della giornata.” (docente SI)

“Osservazione del bambino nei vari ambiti per poi redigere il colloquio di pianificazione ai genitori in modo globale ed esaustivo.” (docente SI).

Un'altra buona parte delle docenti, sempre sottolineando di non far ricorso a materiali e strumenti specifici, ha posto maggiormente l'accento sulla propria esperienza e sullo scambio con altri docenti o anche la direzione dell'istituto:

“Con buon senso e professionalità si cerca di creare un ambiente e delle situazioni che incentivino e aiutino l'ingresso e l'integrazione dei nuovi bambini.” (docente SI)

“Insegno da molti anni; le modalità per accogliere con successo i bambini le ho elaborate soprattutto con l'esperienza... (...anche quelle negative!)” (docente SI)

“Seguo le "indicazioni" che ci dà il nostro Direttore, sempre aperto ed empatico verso i bambini. Inoltre seguo il mio istinto e il mio entusiasmo.” (docente SE)

“Le direttive della Direzione (incontro obbligatorio con le famiglie durante la settimana che precede l'inizio della scuola) e attività di accoglienza preparate da me.” (docente SE).

Un elemento che è stato menzionato da diverse docenti è anche la strutturazione degli spazi, affinché siano accoglienti, come pure l'utilizzo di materiali accattivanti e divertenti per coinvolgere e far sentire a loro agio i bambini nella nuova scuola:

“Cerco di strutturare l'aula in un modo accogliente.” (docente SE)

“Secondo me, il momento dell'entrata è fondamentale. Far sentire a proprio agio bambini e genitori. Io, da diversi anni metto per esempio a disposizione della frutta [...] inoltre vengono svolti diversi giochi divertenti che riescono a coinvolgere tutti e far sentire i bambini nuovi a proprio agio. Il divertimento è fondamentale per sentirsi bene!” (docente SI)

“All'inizio dell'anno scolastico prevedo giochi vari che facilitino la conoscenza fra i vari bambini (provengono da più sezioni), in aula ci sono angoli gioco e angoli lettura dove tutto l'anno i bambini possono socializzare.” (docente SE).

L'unico documento ufficiale menzionato al quale le docenti di scuola dell'infanzia ricorrono riguarda i formulari di frequenza per decidere con le famiglie come proseguire con l'inserimento dei bambini in sezione:

“Seguo le disposizioni riguardanti la frequenza dei nuovi iscritti.” (docente SI)

“Documentiamo nel rapporto di frequenza che condividiamo con le famiglie (molto utile).” (docente SI)

“Documenti ufficiali per decidere con la famiglia il proseguimento della frequenza dopo le due settimane di inserimento.” (docente SI)

“Utilizzo i formulari utili per i primi colloqui con i genitori riguardanti l'inserimento graduale del bambino.” (docente SI)

La minoranza ha indicato di ricorrere a della documentazione ufficiale per strutturare l'accoglienza, solo poche docenti, infatti, menzionano il Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015) o gli orientamenti pedagogici:

“No, in parte il Piano di studi guardando li lavorare soprattutto sulle competenze trasversali.” (docente SI)

“Orientamenti pedagogici. Per saper capire in ogni allievo le sue richieste e le sue esigenze, le sue preoccupazioni.” (docente SI)

“Orientamenti pedagogici che mi sono stati forniti a scuola e linee guida sempre derivanti

dagli studi scolastici.” (docente SI)

Rispetto alla durata del periodo dedicato all'inserimento e al successivo ambientamento le risposte delle docenti intervistate mettono in luce una certa eterogeneità nelle pratiche attuate. La maggioranza delle docenti di entrambi gli ordini sottolinea che, innanzitutto, è importante orientarsi ai bisogni e alle necessità dei bambini e che il tempo necessario per l'ambientamento *“dipende anche dal carattere e dalle particolarità dei singoli bambini”* (docente SE), *“tenuto conto che ci sono bambini più chiusi che necessitano di tempo”* (docente SE), oppure *“può dipendere dalle esperienze del bambino, dalle sue capacità di socializzazione e dalla sua attitudine.”* (docente SE).

“Dipende molto dalla classe e dai singoli allievi, ci sono bambini che grazie alla presenza di fratelli/sorelle maggiori o perché sono di indole molto espansiva non hanno problemi ad inserirsi a scuola, altri invece necessitano di più tempo e attenzioni.” (docente SE).

Per questo è difficile definire un tempo specifico da dedicare all'ambientamento. Malgrado ciò, una buona parte delle docenti indica che per un inserimento/ambientamento efficace dei bambini nel nuovo ambiente scolastico, che permetta loro di abituarsi alla nuova scuola e ai suoi spazi, a conoscere i compagni e le docenti, sono necessari da uno ai quattro mesi.

“2-4 mesi, perché è fondamentale prendersi il tempo per lavorare sugli aspetti relazionali/affettivi.” (docente SI).

“Almeno un mese siccome ci sono molti stimoli nuovi e la SI è il primo vero “distacco” da mamma e papà (eccetto per i bambini del nido).” (docente SI).

“Dipende dai bisogni di ogni singolo bambino, nella norma 3 mesi.” (docente SI).

“I primi due mesi, perché ogni bambino ha il suo ritmo.” (docente SI).

“Un mesetto. Poi ritengo che l'allievo si sia ambientato con spazi, regole e compagni.” (docente SE).

“Almeno per il primo mese di scuola in modo che acquisisce le regole di classe, conosca i compagni ed i docenti, ...” (docente SE)

“Almeno un mese, tenuto conto che ci sono bambini più chiusi che necessitano di tempo.” (docente SE).

“4 mesi, perché sono cambiamenti che richiedono tempo.” (docente SE)

Alcune docenti riferiscono che pochi giorni fino un paio di settimane sono sufficienti mentre altre ritengono sia necessario un tempo superiore ai quattro mesi per permettere ai nuovi allievi di inserirsi con successo nella nuova realtà scolastica. In particolare alcune docenti di scuola elementare pongono l'accento sul fatto che il periodo dedicato all'accoglienza e all'ambientamento dei nuovi allievi in realtà dura tutto l'anno scolastico ed è caratterizzato da piccole attività o accorgimenti quotidiani.

“Alcune settimane.” (docente SI)

“Dipende dal bambino, ma in genere poche settimane sono sufficienti per far sì che il bambino si senta a suo agio nel nuovo ambiente.” (docente SI)

“Varia da bambino a bambino. A volte bastano pochi giorni, altre volte più settimane.” (docente SI).

“Se non ci sono particolari problemi, bastano un paio di settimane.” (docente SE).

“Parecchio le prime settimane perché l'ambiente è nuovo ed i ritmi della giornata sono diversi, così come le richieste.” (docente SE)

“È necessario dedicarvi tutto l'anno scolastico. All'inizio ci saranno più attività dedicate all'accoglienza, ma è bene durante l'anno lasciare un momento giornaliero dedicato a questo (ad esempio cerchio del buongiorno, cerchio dei complimenti).” (docente SE).

“Un po’ ogni giorno ogni cosa con momenti più specifici e prolungati.” (docente SE).

“Deve essere fatto spontaneamente, senza forzature, il più naturale possibile. Importante accogliere tutti i giorni in quanto le situazioni emotive in generale possono variare in ogni istante.” (docente SE)

“Bisogna sempre dedicare tempo all’accoglienza. È un aspetto che, se favorito, aiuta negli apprendimenti e nel benessere generale.” (docente SE).

Alle docenti che hanno partecipato allo studio è stato chiesto di fornire degli esempi concreti che potessero illustrare come vengano organizzate le prime settimane di scuola ponendo l’accento sulle attività e gli aspetti ai quali viene dato più peso. Alla luce delle risposte ottenute è possibile notare che, le prime settimane sono dedicate alla scoperta/conoscenza di:

- **Persone** (compagni, maestra, altre figure operanti alla SI/SE)

La transizione nella nuova scuola è caratterizzata dall’inserimento in una nuova classe o nella sezione di scuola dell’infanzia. Se alcuni allievi si conoscono dall’ordine scolastico precedente o privatamente, la maggior parte di essi incontra molte persone nuove che deve man mano imparare a conoscere per instaurare un rapporto positivo che favorisca il benessere e lo sviluppo del bambino. Questo è l’aspetto su cui si concentrano maggiormente le docenti nelle prime settimane di scuola.

“Giochi in cui i bambini devono associare nome e contrassegno dei compagni così da conoscere i componenti della classe (giochi motori, indovinelli, storie) Descrivere una foto della propria famiglia/vacanze/animale portata da casa per iniziare a presentarsi ai compagni, mostrare i propri interessi, essere valorizzato personalmente di fronte al gruppo.” (docente SI).

“Semplici giochi di socializzazione in salone o sul tappeto per conoscere i nuovi compagni, a volte utilizzando anche contrassegni o fotografie dei bambini o altro (es. memory, abbinamenti, semplici puzzle, ecc.)” (docente SI).

“Ai bambini più grandi viene richiesta spesso la collaborazione e l’aiuto dei più piccoli/nuovi. A volte per i momenti di vestizione, altre per affiancarli in alcune attività ritenute difficili.” (docente SI).

“Costruzione del cartellone delle presenze: ogni bambino ha un oggetto con cui segna la propria presenza quando arriva alla mattina. Questo lo fa riconoscere come parte di un gruppo.” (docente SI).

“Attività che stimolino il lavorare insieme, lavori in coppia, a gruppi, discussioni con la classe, giochi e attività di conoscenza.” (docente SE).

“Risveglio muscolare. In questa seconda attività, a rotazione, ogni bambino esce davanti alla classe e propone degli esercizi, dei balli o altro che viene emulato dai compagni. Chi non se la sente può tranquillamente osservare. L’obiettivo è di creare un buon clima di classe, rispetto reciproco e senso di appartenenza.” (docente SE).

“Lavoro sui punti forti e i punti deboli degli allievi (in cosa posso aiutare, in cosa mi faccio aiutare). Sulle loro passioni a scuola e al di fuori. Cambio spesso i banchi in modo tale che i bambini possano conoscere meglio tutti i compagni. Attività di gruppo, uscite, ...” (docente SE).

- **Spazi**

Come già evidenziato nella descrizione del primo giorno di scuola, le prime settimane sono fondamentali per prendere confidenza con i nuovi spazi e le loro funzionalità.

“Scatola birichina: una semplice scatola che ogni giorno si nasconde in un posto diverso. Con modalità a volte diverse (tutto il gruppo, solo i grandi, due bambini, ...) la si deve

andare a cercare, in gruppo facendo silenzio muovere la scatola per immaginare il contenuto, discutere in gruppo, aprire la scatola e con il contenuto fare un'attività durante la giornata." (docente SI).

"Costruzione di un giornalino di sede, con tutte le persone e gli spazi della sede, per aiutare i bambini ad orientarsi nell'edificio in cui passano le giornate." (docente SE).

- **Materiali**

Allo stesso modo il primo periodo a scuola si concentra sulla scoperta degli svariati materiali presenti in classe o nella sezione. Le docenti organizzano delle attività che permettono di imparare a riconoscere e usare correttamente materiali di ogni genere.

"Giochi nei vari angoli con l'obiettivo di conoscere materiali e regole di utilizzo." (docente SI).

"Inoltre cerco di presentare giochi e materiali presenti in sezione prima di lasciarli a disposizione dei bambini." (docente SI)

- **Abitudini e regole condivise**

Un aspetto centrale delle prime settimane di scuola è anche quello relativo alla costruzione di regole e abitudini condivise dalla classe/sezione. Le docenti propongono attività e rituali che ricorrono quotidianamente e, spesso, insieme agli allievi, costruiscono le regole di classe/della sezione che consentono di convivere e condividere spazi e materiali serenamente all'interno della nuova comunità scolastica.

"Al mattino dopo il gioco libero e il riordino ci riuniamo su di un tappeto rotondo dove eseguiamo alcuni rituali che ripetiamo tutto l'anno." (docente SI).

"Si leggono storie che aiutano a capire e definire le regole della sezione." (docente SI).

"Decisione insieme delle regole, creazione del cartellone delle regole con foto e disegni dei bambini, discussione insieme del perché sono importanti le regole e perché bisogna rispettarle." (docente SE).

"Al mattino si fa il calendario e a fine giornata si svolgono gli incarichi. Per determinare l'inizio della lezione al mattino e al pomeriggio si mette una musica. Al termine di essa si deve essere al posto in silenzio." (docente SE).

"Come già detto, tutte le sere c'è il "cerchio dei complimenti" in cui ogni bambino che ne senta il desiderio ha la possibilità di fare un complimento ad altri. A volte capita che, lavorando in collaborazione con un'altra prima elementare, alcuni bambini vogliono andare nell'aula accanto a fare i complimenti, così avviene un ulteriore scambio tra le due classi. Trovo molto importante finire la giornata in positivo, affinché i bambini portino a casa il ricordo di qualcosa di bello." (docente SE).

3.4.2 Strategie utilizzate dalle docenti per favorire l'inserimento/ambientamento

Le docenti, interpellate rispetto alla strutturazione della fase di accoglienza a scuola, hanno indicato le strategie tipicamente messe in atto per favorire l'inserimento e l'ambientamento, specie nei bambini che faticano a integrarsi nel nuovo gruppo e nel nuovo contesto.

Può succedere che alcuni allievi facciano più fatica a inserirsi nel nuovo contesto scolastico e ad allacciare dei contatti con i loro compagni. Alle docenti che hanno partecipato allo studio è stato chiesto di descrivere quali strategie mettano in atto a supporto dell'inserimento e dell'ambientamento degli allievi più in difficoltà. Le risposte mettono in evidenza come anche in questo caso le strategie siano individualizzate a seconda dei bisogni del bambino: *"Ogni bambino è diverso. C'è chi ha bisogno un sostegno, di essere coinvolto, chi ha bisogno solo di tempo, chi di essere aiutato nell'allacciare relazioni, chi di divertirsi."* (docente SI). Le strategie riportate riguardano i seguenti aspetti:

- **Empatia e vicinanza dell'insegnante**

Molte docenti illustrano che nel caso un bambino si senta triste a causa del distacco dalla famiglia si cerca di consolarlo standogli vicino, adottando un atteggiamento di ascolto e conforto, mostrando empatia e affetto.

"...qualche coccola da parte dell'insegnante." (docente SI)

"...un abbraccio o una parola di conforto." (docente SI)

"È importante essere all'ascolto delle emozioni di ogni bambino. Essere affettuoso e accogliente per aiutarlo ad aprirsi agli altri e a conoscere il nuovo ambiente." (docente SI)

"Prenderlo in braccio, tenerlo a mano/vicino per un po' di tempo (finché riesce a calmarsi o finché vuole giocare con gli altri)." (docente SI)

"...gli tengo un braccio sulle spalle, gli chiedo di fare qualcosa per me, me lo tengo eventualmente accanto, ..." (docente SE)

"Parlare con lui, stargli vicino e ascoltarlo." (docente SE)

- **Coinvolgimento diretto in attività che interessano l'allievo**

Una delle strategie maggiormente citate è quella di cercare di distrarre il bambino dal sentimento di tristezza e smarrimento coinvolgendolo in attività che possono piacergli, spesso in prima persona. Vale a dire che le docenti si rivolgono direttamente all'allievo proponendo delle attività o delle tematiche specifiche. Alla scuola dell'infanzia le docenti hanno anche riportato di ricorrere a delle storie che trattano il tema del distacco e dell'inizio di una nuova scuola per permettere all'allievo di elaborare la nuova situazione identificandosi nei personaggi delle storie proposte.

"Prendersi dei momenti per stare con lui, farsi aiutare nello svolgimento di un'attività, coinvolgerlo, per distrarlo dal pensiero triste. Utilizzo dell'orologio (marca il tempo che manca a...)." (docente SI)

"Coinvolgerlo trattando attività con temi a lui cari (pompiere...principessa...)" (docente SI)

"Coinvolgerlo in attività che lo interessano in modo particolare." (docente SI)

"Se un bambino è triste lo sostengo con la mia presenza e cerco di coinvolgerlo facendomi aiutare in qualche piccolo compito." (docente SI)

"Attuare delle situazioni dove il bambino può divertirsi e metterlo a proprio agio." (docente SE)

"Proporre attività in cui si è riusciti a capire che riesce con facilità, attivare i suoi punti forti." (docente SE).

- **Utilizzare oggetti di transizione (es. pupazzo)**

Spesso la transizione può essere favorita se accompagnata da un oggetto familiare della vita quotidiana del bambino. Le docenti riportano di incoraggiare l'uso dei cosiddetti "oggetti di transizione" che accompagnino l'ambientamento tra le due realtà.

"Portare da casa un oggetto di transizione." (docente SI)

"Lasciar portare da casa un peluche o un gioco per favorire l'ambientamento." (docente SI)

"... solitamente si consiglia di far portare al bambino un peluche, un oggetto, un gioco, un libro che gli permettano di fare da collegamento fra queste due realtà." (docente SI)

"Si può inoltre invitare il bambino a portare un oggetto da casa che possa presentare e condividere con i compagni." (docente SI)

"... angolo biblioteca (cuscini, angolo "morbido") presenza di un oggetto portato da casa." (docente SE)

"Se il problema è il passaggio da SI a SE si potrebbe fargli ritrovare qualcosa che aveva alla SI per rassicurarlo." (docente SE)

- **Collaborazione dei compagni di classe/sezione**

Un aspetto altrettanto rilevante, riportato da una buona parte delle docenti di entrambi gli ordini scolastici è il supporto sociale da parte degli allievi presenti nella classe/sezione. I compagni costituiscono infatti una risorsa fondamentale per agevolare l'ambientamento dei nuovi allievi e per favorire il senso di appartenenza al nuovo gruppo.

"... rassicurarlo che la mamma tornerà presto cercare di distrarlo con giochi cercare la complicità dei compagni." (docente SI).

"... stando con lui a giocare e piano piano integrando altri compagni. Gli O2 (allievi dell'anno obbligatorio 2) sono aiutanti di un O1 (allievi dell'anno obbligatorio 1) e un facoltativo e funziona molto bene." (docente SI).

"Coinvolgere i compagni per aiutarlo a consolarsi." (docente SI)

"I bambini più grandi possono occuparsi dei più piccoli nel gioco libero." (docente SI)

"...faccio in modo che i compagni (sempre molto disponibili) gli diano sostegno." (docente SE)

"Io inserisco nelle attività dei suoi amici con cui si trova bene, ..." (docente SE)

"Alcune volte, soprattutto il venerdì, accadeva che più di un bambino si sentisse triste perché gli mancava la mamma. Durante il cerchio del buongiorno lo diceva e gli altri bambini si rendevano disponibili per giocare con lui oppure iniziava il momento degli abbracci, dove chi vuole può andare ad abbracciare un bambino per fargli passare la tristezza." (docente SE)

"I bambini hanno ottime soluzioni. Si chiede innanzitutto aiuto a loro su come aiutare il compagno a stare meglio." (docente SE)

- **Adattare la frequenza (solo SI)**

Unicamente nel caso della scuola dell'infanzia, quando l'inserimento non è immediato si può considerare di adattare il tempo di frequenza prevedendo un ambientamento più lungo.

"Aspettare ad aumentare la frequenza." (docente SI)

“Arrivare alla SI poco prima delle 9 così la mattina è un po’ più corta (mezz’ora in meno rispetto a chi arriva alle 8.30). Si può mantenere una mattina di pausa in cui il bambino ha la possibilità di stare con la mamma.” (docente SI)

“... bisogna magari ridurre la frequenza al minimo (tipo 30 minuti) e aumentarla gradualmente.” (docente SI)

- **Distacco dai genitori**

Nel caso di allievi che faticano a distaccarsi dai genitori, le docenti di scuola dell’infanzia prevedono un momento di transizione e distacco all’interno della sezione (solo fino a che non vi è la chiusura delle porte). Diverse docenti cercano di ritualizzare il momento del passaggio dalla presenza del genitore agli spazi scolastici, così che i bambini possano accettare meglio il distacco.

“La mamma può rimanere in aula per un breve periodo accompagnando il bambino ad una attività.” (docente SI).

“Lasciar entrare la mamma in sezione fino alle 9 (chiusura porte).” (docente SI)

“... ricerca compromesso: la mamma ti può accompagnare fino all’entrata dell’aula o puoi salutare la mamma dalla finestra o oggetto di transizione, ecc.” (docente SE)

“Mi è capitato quest’anno un bambino che piangeva spesso quando salutava la mamma. Automaticamente, senza esserci messe d’accordo, la mamma lo accompagnava da me e io lo prendevo per mano. Spesso bastava questo “passaggio” per tranquillizzarlo e perché sapesse che non veniva abbandonato.” (docente SE)

“... un distacco rapido dal genitore con un saluto.” (docente SI)

- **Dare ai bambini la possibilità di esprimere il loro disagio**

Le docenti di scuola elementare hanno, inoltre, posto l’accento su un atteggiamento di ascolto nei confronti degli allievi che faticano ad ambientarsi nella nuova scuola dando sufficientemente spazio e, anzi, incoraggiando i bambini a esprimere il loro disagio o malessere.

“Lo si ascolta ed eventualmente si contatta la famiglia.” (docente SE)

“Parlare con lui, stargli vicino e ascoltarlo.” (docente SE)

“Invitarlo a esprimere il motivo della sua tristezza.” (docente SE)

“Cercare di fargli raccontare le preoccupazioni.” (docente SE)

“Parlare con il bambino per capire il perché e contattare la famiglia.” (docente SE)

- **Contattare la famiglia**

La minoranza delle docenti ha riferito di contattare la famiglia in caso di ambientamento difficoltoso. Le docenti illustrano, come dopo un’attenta osservazione o, come già citato sopra, dopo aver parlato con gli allievi, si contatti la famiglia per cercare delle soluzioni ottimali e specifiche per ciascuna situazione.

“In caso di malinconia solitamente si discute con i genitori e insieme si possono trovare delle soluzioni per aiutare il bambino durante il passaggio casa-scuola.” (docente SI)

“... osservare come procede e informare i genitori per cercare una soluzione.” (docente SI)

“A volte basta un colloquio con i genitori e già la situazione cambia.” (docente SI)

“... convocare i genitori.” (docente SE)

3.5 Inserimento e ambientamento: sfide e criticità

Con il questionario si è voluto anche raccogliere i vissuti di docenti e genitori rispetto alle sfide e alle criticità incontrate durante la fase di transizione e l'entrata dei bambini nel nuovo contesto scolastico.

3.5.1 Sfide e criticità legate alla transizione e all'ambientamento: l'opinione delle docenti

Alle docenti è stato inoltre chiesto di esprimere quali fossero le criticità legate all'accoglienza dei nuovi allievi nella scuola. Dalle risposte alla domanda posta in forma aperta si possono riconoscere alcuni aspetti ricorrenti. Una buona parte delle docenti di scuola dell'infanzia ha posto l'accento sulle tempistiche di inserimento in relazione alla realizzazione di un'accoglienza individualizzata e che tenga conto dei bisogni del bambino. A tale proposito menzionano, da un lato, la necessità dei genitori di giungere alla frequenza a tempo pieno del bambino:

“Due settimane di osservazione per il docente servono, ma alcune famiglie fanno fatica a trovare chi possa tenere il bambino sul territorio.” (docente SI)

“Aspettative dei genitori di poter frequentare da subito a tempo pieno.” (docente SI)

“Alla S.I la mancanza di rispetto dei ritmi di ogni bimbo. Ostinarsi alla velocità di una frequenza al 100 non è di aiuto a nessuno.” (docente SI)

“Per essere accoglienti, bisognerebbe poter adattare il ritmo di frequenza della scuola ai ritmi personali di ogni bambino.” (docente SI)

Dall'altro parlano del poco tempo che hanno a disposizione per l'accoglienza dei singoli bambini a causa del numero di allievi da accogliere:

“Tempistiche: è bello poterli accoglierli molto bene, così da iniziare al meglio. Questo spesso non è possibile a causa del numero di bambini.” (docente SI)

“Alla scuola dell'infanzia non c'è il tempo necessario: entrata di due allievi nuovi al giorno a inizio anno è troppo. A mio parere sarebbe molto meglio fare entrare un allievo nuovo al giorno in modo che il docente ha il tempo per prendersi cura di lui e presentarlo al resto della classe.” (docente SI)

“Alto numero di bambini nuovi per classe.” (docente SI)

“Il tempo da dedicare ad ogni allievo.” (docente SI)

“L'alto numero di allievi in classe e il grande divario tra le età dell'allievo, grande risorsa nella maggior parte dei casi, non facilita la gestione e l'attenzione particolare che alcuni inserimenti richiedono.” (docente SI)

“Personalmente ritengo che il tempo dedicato all'accoglienza dei bambini che frequentano per la prima volta (entrata a scaglioni) dovrebbe essere certamente maggiore. Attualmente 2 bambini al giorno a partire dal secondo giorno di scuola ... impossibile fare un lavoro ben fatto!” (docente SI)

Anche alcune docenti di scuola elementare riportano la problematica del numero di allievi come influente sulla qualità dell'accoglienza.

“La criticità di base per me, quest'anno, è il numero di allievi. Esso condiziona qualsiasi attività! Per poter lavorare sono necessarie le condizioni base!!” (docente SE)

“Con una classe di 25!!!! Allievi di prima risulta molto difficile fare giochi di conoscenza ed attività di accoglienza!!!!” (docente SE)

Un aspetto menzionato come critico per la realizzazione di una buona accoglienza è legato alla collaborazione con le famiglie. Da un lato segnalano l'importanza da parte delle famiglie di interessarsi

a quanto proposto e offerto dalla scuola. Dall'altro sottolineano, come a causa di una mancata trasparenza nella comunicazione e nel passaggio di informazioni, le docenti riscontrino delle difficoltà nella preparazione e lo svolgimento della fase di accoglienza dei nuovi allievi.

“Non sempre le informazioni riguardanti la scuola vengono lette dai genitori.” (docente SI)

“Poca trasparenza da parte della famiglia.” (docente SE)

“A volte c'è mancanza di comunicazione di situazioni delicate tra famiglia e scuola o pediatra e scuola.” (docente SI)

“È difficile quando la famiglia e la scuola non collaborano e non vanno nella stessa direzione riguardo l'accoglienza. Se ci dovessero essere delle difficoltà è importante che la famiglia avvisi subito il docente.” (docente SE)

“Poca trasparenza di alcune famiglie rispetto ai bisogni dei loro bambini.” (docente SI)

In alcuni casi vengono percepite come una criticità dalle docenti di scuola elementare anche le aspettative rivolte all'entrata nella scuola, in particolare dei bambini.

“Spesso i bambini arrivano alla SE convinti che dopo pochi giorni sapranno già leggere e scrivere; purtroppo non è così e questo è un po' un peccato perché il loro entusiasmo va calando se il docente non è più che bravo a farlo rimanere alto.” (docente SE);

“essere all'altezza delle aspettative, spesso molto alte, che i bambini hanno nei confronti della scuola.” (docente SE)

3.5.2 Sfide e criticità legate alla transizione e all'ambientamento: l'opinione dei genitori

Come per le docenti, anche per i genitori le fasi di transizione possono essere associate a degli elementi di criticità.

Nel caso specifico dei genitori, essi sono stati chiamati a indicare il momento più difficile da loro vissuto durante la fase di transizione.

A tal proposito, una grande percentuale dei genitori consultati ha menzionato almeno un elemento di difficoltà. Il 25% non riportava difficoltà particolari. Possiamo dunque constatare che il momento della transizione costituisce sicuramente un momento importante della vita familiare, non però forzatamente privo di difficoltà.

Le difficoltà elencate erano legate in particolare a elementi riguardanti gli orari e il ritmo della scuola elementare e della scuola dell'infanzia. Su questo punto le difficoltà evidenziate vertevano essenzialmente su due punti tra cui l'adattamento da parte del bambino al ritmo e all'orario imposto dal contesto.

“Sostenere la giornata, affrontare nuovi ritmi [...]”

“Cambio di ritmo, orario scolastico.”

“Sveglia al mattino. Puntualità.”

“Affrontare i ritmi completamente diversi.”

“Cambio di ritmo, orario scolastico.”

“Abituarsi all'orario diverso.”

L'altro elemento di difficoltà particolarmente presente nelle risposte dei genitori è quello legato alla conciliazione tra gli orari scolastici e la gestione familiare, in particolare quando il contesto scolastico impone un orario ridotto o un inserimento graduale.

“Per la famiglia sicuramente l’inserimento graduale. Lavorando entrambi i genitori è stato complicato a far combaciare il tutto.”

“Cambiamento degli orari - doversi svegliare prima la mattina e affrontare una giornata lunga fino alle ore 16.00.”

“Famiglia: cambio orari, a orari non flessibili.”

“Per la famiglia gli orari, che nelle prime settimane di inserimento sono molto ridotti.”

Altre difficoltà menzionate comprendevano aspetti legati al bambino e alla sua sfera emotiva e fisiologica.

Ricorrente è il tema della stanchezza provata dal bambino, in particolare nei primi momenti della transizione.

“Grande stanchezza all’uscita della scuola dell’infanzia.”

“È ancora molto stanco quando lo vado a prendere alle 11.30, quindi la sua stanchezza.”

“Non è stato difficile, la stanchezza della bambina alla sera però si è fatta sentire.”

“Il bambino era molto stanco, talmente stanco che si addormentava mentre pranzava a casa.”

“Per la bambina, la stanchezza.”

Altri aspetti riguardavano principalmente la reattività emotiva del bambino, in particolare nei momenti di distacco dai genitori.

“Il distacco dai genitori.”

“I pianti.”

“[...] un po’ più di nervosismo del bambino dovuto alla miriade di cose nuove da affrontare, anche solo il fatto di stare seduto in un banco!”

“Molto timida e attaccata alla mamma, il fatto di dover essere inserita in un ambiente estraneo.”

“Il distacco con la mamma, con le persone di riferimento.”

“Le crisi di pianto al momento del saluto (durate poco per fortuna!)”

“Grande stanchezza all’uscita della scuola dell’infanzia.”

In generale, vi era poi la preoccupazione legata alla gestione della novità e alla capacità del bambino di adattarsi a una grande quantità di nuovi elementi contemporaneamente (nuova scuola, nuovi compagni, nuovi docenti, ...).

“Il cambio di atteggiamento della maestra. Alla scuola dell’infanzia la maestra è empatica e gioca con i bambini mentre alle elementari la maestra riveste un altro ruolo e questo è stato un po’ più difficile da capire per nostra figlia.”

“Classe nuova, ambiente (scuola) nuovo, compagni nuovi, maestre nuove.”

“Incertezza che comporta l’entrata a scuola.”

“Per l’inizio di una situazione nuova dove non conosce il maestro né quello che succederà.”

“La novità, per lui era tutto nuovo.”

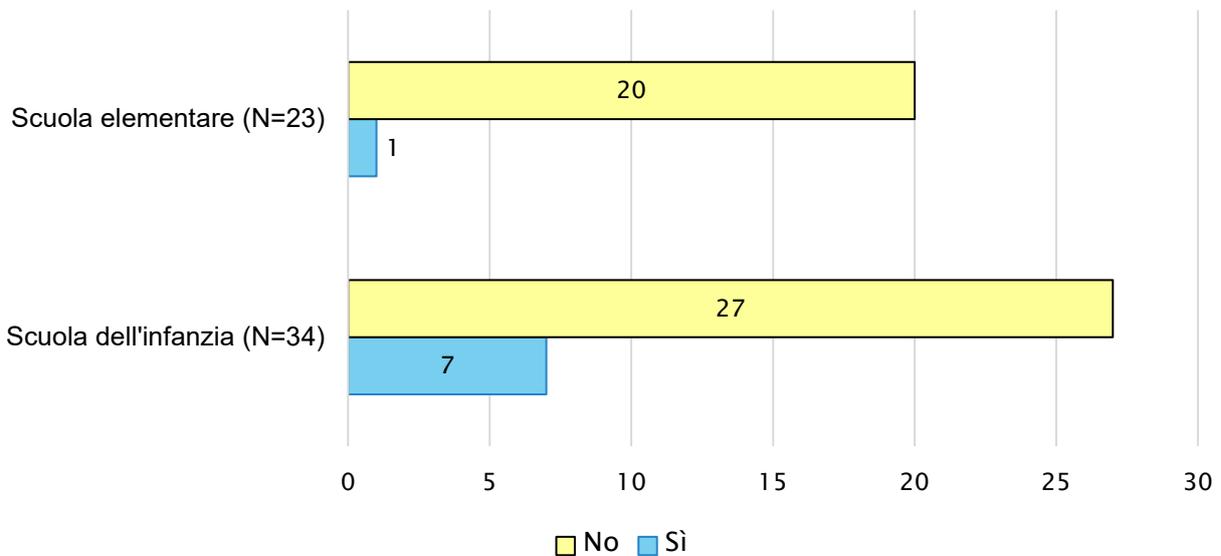
“L’affidarsi ad una persona praticamente sconosciuta (maestra).”

3.6 Valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento

3.6.1 Criteri utilizzati per la valutazione e considerazioni sulla qualità dell'inserimento/ambientamento secondo le docenti

Una volta avvenuta la transizione e passate le prime settimane di scuola è possibile fare le prime considerazioni sull'ambientamento degli allievi nel nuovo contesto scolastico.

Figura 11. Presenza di procedure/materiali specifici per valutare l'ambientamento



Nell'indagine è stato chiesto alle docenti di scuola dell'infanzia e scuola elementare se esistono, e nel caso in che misura sono utilizzate, procedure specifiche o materiali particolari per capire come si sono ambientati i bambini nella nuova scuola.

La maggior parte delle docenti di entrambi gli ordini scolastici riferisce di non utilizzare dei materiali specifici né di ricorrere a delle procedure standardizzate per valutare se un bambino si sia inserito con successo nel nuovo ambiente (figura 11). Alcune docenti di scuola dell'infanzia (7/34) e una della scuola elementare riferiscono, però, di ricorrere a delle procedure specifiche per capire come si sono ambientati i bambini. Come per la strutturazione dell'accoglienza, anche in questo caso le docenti che segnalano di utilizzare delle procedure o degli strumenti specifici per valutare se l'inserimento è avvenuto con successo ricorrono principalmente all'osservazione dei comportamenti e degli atteggiamenti dei bambini. Le docenti conducono le loro osservazioni nell'arco della giornata (non sono indicate delle attività o dei momenti specifici), riportando le annotazioni su un quaderno personale, altre volte tramite delle griglie di osservazione apposite. In generale, non viene tuttavia specificato che tipo di strumento le docenti utilizzino per le osservazioni. Le osservazioni e le proprie annotazioni, riferiscono alcune docenti, sono condivise con la famiglia. Inoltre, in un caso, il rapporto con la famiglia è indicato come parte integrante della valutazione dell'ambientamento.

“Griglie di osservazione dei comportamenti del bambino.” (docente SI)

“L'osservazione da parte del docente dell'atteggiamento del bambino durante la giornata.” (docente SE).

“Osservazione e attraverso il documento relativo al colloquio di frequenza, le osservazioni vengono stilate e consegnate alla famiglia.” (docente SI).

“Quaderno personale con le annotazioni del docente.” (docente SI).

“Rapporto scuola - famiglia, se un bambino non è ambientato si vede!” (docente SI)

Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'ambientamento dei bambini nella nuova classe/sezione sono stati elaborati, per la quasi totalità dei casi di chi ne usufruisce, dalle docenti stesse (6/8). Solo in due casi distinti si tratta di strumenti elaborati in collaborazione con altri insegnanti della propria sede oppure con gli educatori/i docenti dell'ordine scolastico precedente.

Pur non utilizzando degli strumenti specifici per valutare l'ambientamento degli allievi, le docenti, in base alle loro osservazioni, sono in grado di capire se un bambino si sia inserito e ambientato senza problemi (con successo) nel nuovo contesto scolastico. L'aspetto messo in evidenza da quasi tutte è la serenità manifestata dai bambini nei vari momenti della giornata. Se il distacco dai genitori, la partecipazione alle attività proposte, la relazione con i compagni e l'insegnante, come pure l'adattamento alle regole e ai ritmi del nuovo ambiente scolastico avvengono in modo sereno, le docenti parlano di un ambientamento riuscito. Una docente ha specificato che *“un bambino felice non si fa fatica a riconoscerlo”* (docente SI). Un allievo ben ambientato è un allievo che arriva con il sorriso a scuola e che si sente a suo agio durante le svariate situazioni di svago e apprendimento che costituiscono la giornata a scuola. Sa relazionarsi con i compagni e le compagne e riconosce nell'insegnante una figura di riferimento e sostegno. Qui di seguito alcune risposte delle docenti dei due ordini che illustrano quali atteggiamenti e comportamenti esse reputino mostrare il buon inserimento e ambientamento dei loro allievi.

“Da svariati fattori: sorriso all'entrata, rituali e ritmi di sezioni ben assimilati, collaborazione con compagni e docenti, ... molti fattori entrano in gioco perché il bambino sia inserito al meglio in classe!” (docente SI)

“Sa stare alle regole, si relaziona con i compagni, non è troppo stanco, manifesta entusiasmo, ...” (docente SE)

“Il bambino arriva a scuola felice e senza preoccupazioni, interagisce con i compagni (sia della classe che di altre classi), riesce a muoversi e orientarsi all'interno dell'istituto scolastico.” (docente SE)

“Distacco sereno dai genitori, socializzazione con gli altri bambini, fiducia nella docente, serenità e piacere nello stare alla SI, voglia di fare/partecipare.” (docente SI)

“Dalla sua serenità nel gruppo classe e dalla sua autonomia alla vita pratica di sezione.” (docente SI)

“Quando il bambino è sereno, ha acquisito il ritmo, le regole, e conosce i compagni, gli spazi, i docenti.” (docente SI)

“Quando rimane volentieri, è sereno, partecipa (osserva o ascolta o fa) alle varie attività.” (docente SI)

“Quando il bambino inizia ad entrare in una certa routine (entra a scuola da solo senza la necessità di essere accompagnato da un genitore, prende come punto di riferimento il/i docente/i, non chiede quando è ora di andare a casa durante l'orario scolastico, agisce e interagisce con i compagni, ...).” (docente SE)

“L'allievo viene volentieri a scuola, sta bene in classe e riesce a lavorare collaborando con i compagni, i docenti e seguendo le regole di classe.” (docente SE)

“Un bambino è inserito nell'ambiente scolastico quando si sente parte della classe, vede nel docente una figura importante, rassicurante e di cui si può fidare e rispetta le regole.” (docente SE)

3.6.1 Criteri utilizzati per la valutazione e considerazioni sulla qualità dell'inserimento/ambientamento secondo i genitori

L'87% circa dei genitori rispondenti al questionario ha menzionato dei criteri riguardo alla valutazione dell'ambientamento del proprio figlio o della propria figlia.

Molta importanza è stata associata all'osservazione da parte delle docenti, che attraverso la loro esperienza valutano la qualità dell'inserimento/ambientamento. I genitori si affidano, dunque, in larga misura, ai criteri utilizzati dalle docenti (ed illustrati nella sezione precedente) e alla loro professionalità.

“Osservando la partecipazione del bambino alle attività, il suo modo di giocare e rapportarsi con i suoi compagni.”

“L'osservazione dalle docenti a scuola.”

“Osservazione. Esperienza della maestra.”

“Osservazione: se "gioca" con gli altri (interagisce), se parla con la maestra, quando incontra difficoltà o altro, partecipa ai lavoretti volentieri, partecipa attivamente alle attività.”

Uno degli altri criteri menzionati è la partecipazione del bambino alle attività proposte in classe o nel gruppo.

“La partecipazione del bambino alle attività.”

“Partecipazione alle attività. Coinvolgimento.”

“Partecipazione alle attività proposte.”

“La partecipazione durante le lezioni.”

Oltre che la partecipazione del bambino alle attività proposte in classe, un altro criterio connotato come importante da parte dei genitori rispondenti al questionario è sicuramente il comportamento assunto dal bambino in classe.

“Comportamento verso maestra e compagni.”

“Comportamento, rispetto delle regole, rapporto con i compagni.”

“Comportamento a scuola. Voglia di fare. Puntualità.”

“Comportamento con i vari docenti e compagni. Pertinenza ad eseguire i vari esercizi proposti dalla docente. Capacità d'ascolto e di attenzione durante le attività.”

“Come si comporta con i compagni, se riesce ad interagire nel nuovo contesto.”

Come esemplificato dalle citazioni di testo qui riportate, si dà importanza in particolare all'adattamento alle esigenze scolastiche (come ad esempio il rispetto delle regole) e alla componente sociale (se il bambino si relaziona in modo positivo con maestra e compagni).

Come si può intuire dai criteri evocati sino a qui, si può presupporre che si tratti di informazioni riportate da incontri effettuati con le docenti o che provengano dalla visione del genitore rispetto al lavoro del docente.

Ci sono dei criteri evocati dai genitori che rientrano in una visione più personale dell'ambientamento del proprio figlio. In particolare, si evoca il benessere del bambino come sintomo di un adattamento positivo al contesto scolastico. Le emozioni positive nei racconti del bambino al ritorno da scuola o degli atteggiamenti positivi verso la scuola, vengono evidenziati come criteri utilizzati da parte dei genitori per comprendere il vissuto del proprio bambino.

“Benessere emotivo [...]”

“I miei criteri sono la spensieratezza di mia figlia nel rientro da scuola, e il desiderio di raccontarmi cosa è successo durante la giornata.”

“Il buonumore della bambina, la voglia di imparare cose nuove [...]”

“Felicità, curiosità, racconti sulla giornata.”

“Quando arriva a casa è contento è sereno va volentieri, la maestra dice che anche in classe è tranquillo poi ha tutti i compagni dell’asilo quindi in classe conosce già altri compagni, è più sicuro.”

Un aspetto riguardante la sfera emotiva del bambino che ricorre nelle descrizioni dei genitori è sicuramente la gestione del distacco nel momento di separazione (tipicamente in entrata al mattino a scuola, specialmente durante il primo periodo di entrata nel contesto scolastico).

“Distacco dalla famiglia.”

“Buon distacco dalla mamma/famiglia.”

“Come vive il distacco dai genitori.”

“Distacco dal genitore.”

“Distacco iniziale dal genitore che accompagna. Autonomia nel prepararsi.”

“La serenità del distacco dalla madre.”

In alcuni casi, oltre che le percezioni delle docenti e dei genitori, vengono considerati importanti anche i racconti del bambino (di natura più o meno spontanea) rispetto all’esperienza vissuta dal suo punto di vista.

“Le domande che gli facciamo, le sue risposte”

“Racconti della bimba a casa.”

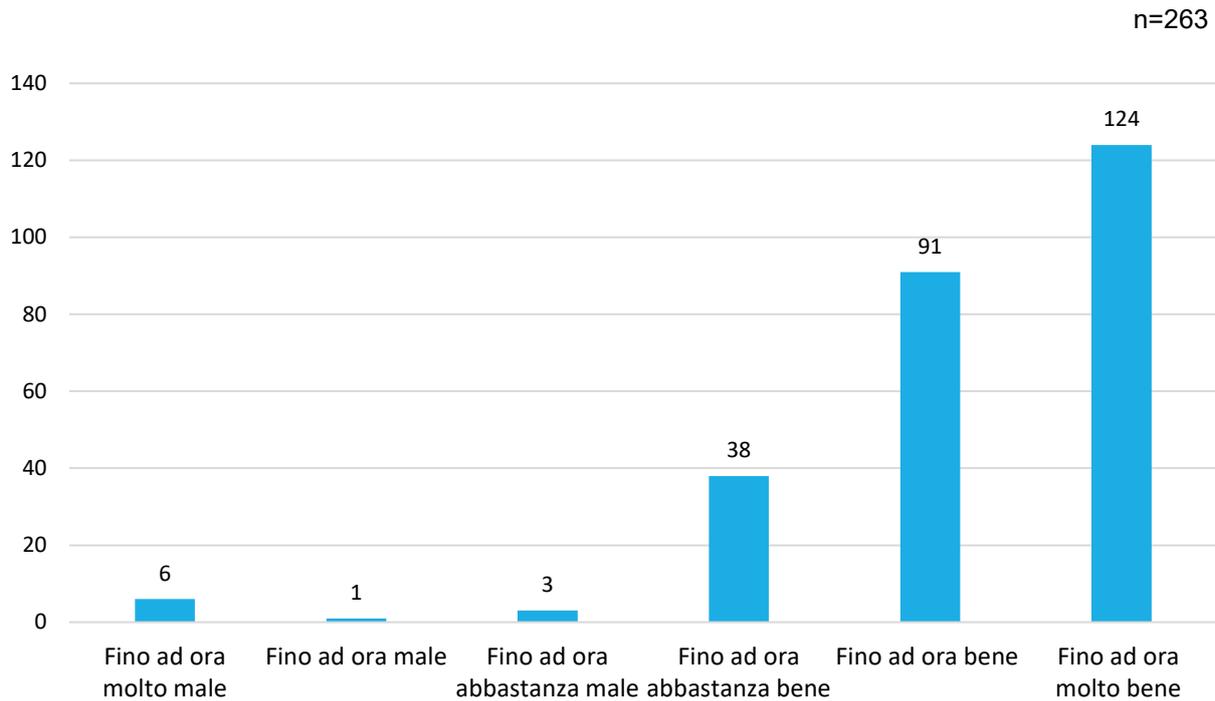
“Racconto del vissuto del bambino.”

“I criteri del racconto di mio figlio al rientro da scuola. Lui non ha avuto nessun problema ad ambientarsi.”

Dopo aver descritto ed evocato le difficoltà scaturite dalla fase di transizione, si è chiesto ai genitori di dare, rispondendo a varie domande specifiche, un resoconto globale sulla qualità dell’ambientamento e sulle loro sensazioni rispetto a questa fase.

La qualità dell’ambientamento era da valutare indicando come si fosse ambientato fino a quel momento il proprio figlio. Le risposte possibili andavano da “Fino ad ora molto male” a “Fino ad ora molto bene”. Come mostrato dalla figura 12, la maggior parte dei genitori ha indicato un ambientamento molto buono (47% dei genitori ha infatti indicato come risposta “Fino ad ora molto bene”). Sul totale, solamente 10 genitori (4%) hanno indicato un’esperienza negativa di ambientamento nella scuola. Globalmente, anche considerando le difficoltà tipiche legate alla fase di transizione, si può dunque considerare che la transizione ha comunque esito favorevole.

Figura 12. Ambientamento nella nuova scuola secondo i genitori



Incrociando i dati relativi alle opinioni negative espresse riguardo l'ambientamento dei bambini con quelli relativi alla provenienza geografica dei genitori rispondenti, si può evidenziare che il 50% di queste opinioni (5/10) derivi da genitori di provenienza estera.

Analizzando le risposte di questi cinque genitori rispetto al momento/elemento più difficile dell'ambientamento, si possono elencare le seguenti risposte:

"Nessuna difficoltà."

"Nessuna riguardo la didattica, problemi con compagni molto maleducati per i quali pare che l'insegnante non sia in grado di risolvere."

"Per circa 2-3 settimane il bambino durante i momenti ricreativi si trovava a giocare da solo."

"Ambiente nuovo, compagni nuovi, insegnanti nuove, routine, orari diversi in particolare e star seduto."

"I pianti."

Pur non avendo dei chiari indicatori del perché l'ambientamento non si sia svolto in maniera ottimale, alcuni elementi richiamano alla dimensione sociale ed affettiva del momento di transizione, che può dunque creare degli ostacoli alla buona riuscita di questa fase.

Per quanto riguarda gli aspetti più importanti segnalati come tali per favorire un inserimento/ambientamento ottimale (o che, secondo le risposte date dai genitori, hanno permesso un buon adattamento), i genitori avevano la possibilità di elencarli liberamente in una domanda apposita.

Un aspetto sicuramente importante, e citato a più riprese dai genitori, è sicuramente la comunicazione e la conoscenza reciproca tra famiglia e scuola, in particolare tra genitori e insegnanti. Risulta inoltre come ben accetta la possibilità di visitare gli spazi scolastici anche prima dell'entrata a scuola, per favorire l'ambientamento successivo all'inizio dell'anno scolastico.

"Comunicazione/informazione con la famiglia (da parte del docente)."

“Conoscenza anticipata: sia per il bambino e la famiglia, sia per il docente.”

“Conoscenza del maestro. Pre visita dell'istituto.”

“Conoscere docente.”

“Conoscere il luogo e i compagni, le/i maestre/i.”

“Conoscere il maestro. Vedere la nuova classe. Conoscere i compagni. Solo punti a favore per un buon inserimento.”

“Conoscere la maestra.”

“Conoscere prima dell'inizio della scuola i maestri.”

“Contatto con insegnante scuola dell'infanzia da parte della nuova insegnante. Giochi per conoscere i nuovi compagni e la classe-aula.”

“Collaborazione scuola-famiglia. Condividere l'informazione maggiormente.”

“È di fondamentale importanza il dialogo casa-scuola.”

Un altro elemento importante riguarda sicuramente il carattere del bambino e, in particolare, il rispetto delle tempistiche di adattamento di ognuno, senza forzare il naturale processo di ambientamento. Si pone in particolare l'accento sull'ascolto e l'accoglienza delle esigenze speciali di ognuno.

“Dare tempo al bambino per accettare i cambiamenti e non forzarlo subito a tutte le novità che ciò comporta (esempio: mio figlio non voleva mettere le pantofole e le maestre hanno dato a lui il tempo necessario per accettare la SI e quindi le pantofole. Dopo una settimana in calze ha accettato tutto e si è messo le pantofole come tutti gli altri).”

“Ascoltare i suoi bisogni ed osservare eventuali malesseri. Accompagnarlo in questa crescita di autonomia.”

“Ascolto del bambino quando parla alle maestre.”

“Assistenza speciale all'inizio. Lasciare il ciuccio per i primi sonnellini.”

“Bisogna riconoscere l'unicità di ogni bambino ed essere in grado di entusiasmarlo alla vita scolastica. Fare in modo che abbia desiderio di andare a scuola e si diverta.”

“Bisogna tener conto se un bambino è pronto o meno.” Se un bambino fa fatica a distaccarsi dalla mamma.”

“Cercare di capire le varie personalità e bisogni.”

“Che ci sia un sostegno/aiuto all'introduzione personalizzato in funzione di ogni bambino/individuale.”

Viene indicata come importante anche l'instaurazione di un clima relazionale di classe ottimale, con ascolto reciproco e rapporti positivi.

“Gli aspetti secondo me importanti sono che il bambino si senta a suo agio e leghi presto con i compagni.”

“Il buon rapporto con i maestri.”

“Per ambientarlo bene, secondo me bisogna "creare" una buona relazione con i compagni, far sì che ognuno sia amico di tutti, che si conoscano bene facendo lavorare molto in gruppo.”

“Un buon approccio tra maestra e bambini.”

“Avere un buon clima in classe per fare sentire a proprio agio i bambini.”

“Beh, sicuramente instaurare un buon rapporto di fiducia col maestro.”

“Fare in modo che abbia desiderio di andare a scuola e si diverta. Creare un bell’ambiente in classe con le docenti e tra allievi.”

In particolare, nel caso della transizione in SE, i genitori indicano l’importanza di favorire un inserimento graduale nel nuovo contesto scolastico, cercando di mantenere un aspetto ludico (almeno nella fase iniziale).

“Avere almeno uno/due amici in classe. Atteggiamento dolce/rassicurante della maestra. Insegnamento anche sotto forma di gioco.”

“Gioco, libertà - curiosità del singolo bambino.”

“Dare delle regole ben chiare e lasciare ancora un po’ di spazio al gioco e al potersi muovere.”

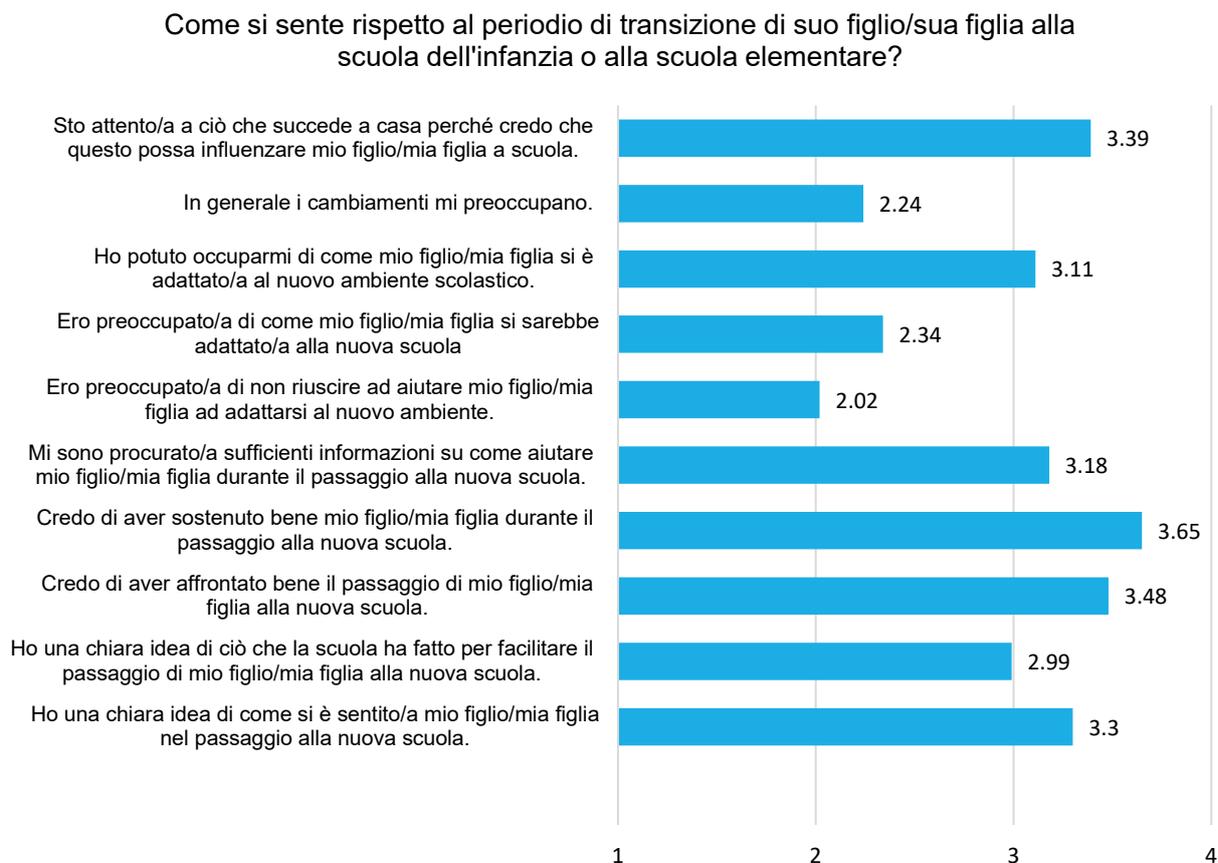
Per quanto riguarda le sensazioni rispetto al periodo di transizione e gli atteggiamenti dei genitori rispetto a questo stesso periodo, si possono notare generalmente delle risposte positive (figura 13). I genitori potevano indicare, per ogni affermazione, una risposta da 1 (per niente) a 4 (molto). Molti genitori hanno un’idea abbastanza chiara di come si sia sentito il proprio figlio nella fase di transizione e su quello che ha fatto la scuola per favorire la sua transizione.

La visione della propria capacità di affrontare la transizione, la partecipazione e il sostegno dato al proprio figlio sono in generale buone o molto buone. Anche la possibilità di acquisire informazioni utili alla transizione è stata considerata come abbastanza buona in generale.

I genitori hanno inoltre indicato di essere in media poco preoccupati rispetto alla capacità di adattamento alla nuova scuola da parte del proprio figlio e rispetto alla loro capacità di poter garantire un aiuto per favorire questo adattamento. Questa posizione rispetto al cambiamento specifico nella fase di transizione riflette il posizionamento rispetto alla preoccupazione verso i cambiamenti in generale.

La maggior parte dei genitori è riuscita ad occuparsi abbastanza dell’adattamento scolastico del proprio figlio. I genitori sembrano anche essere attenti a quello che succede all’interno dell’ambiente familiare e sono anche consapevoli dell’impatto che questo può avere sull’andamento scolastico.

Figura 13. Sensazioni dei genitori rispetto al periodo di transizione



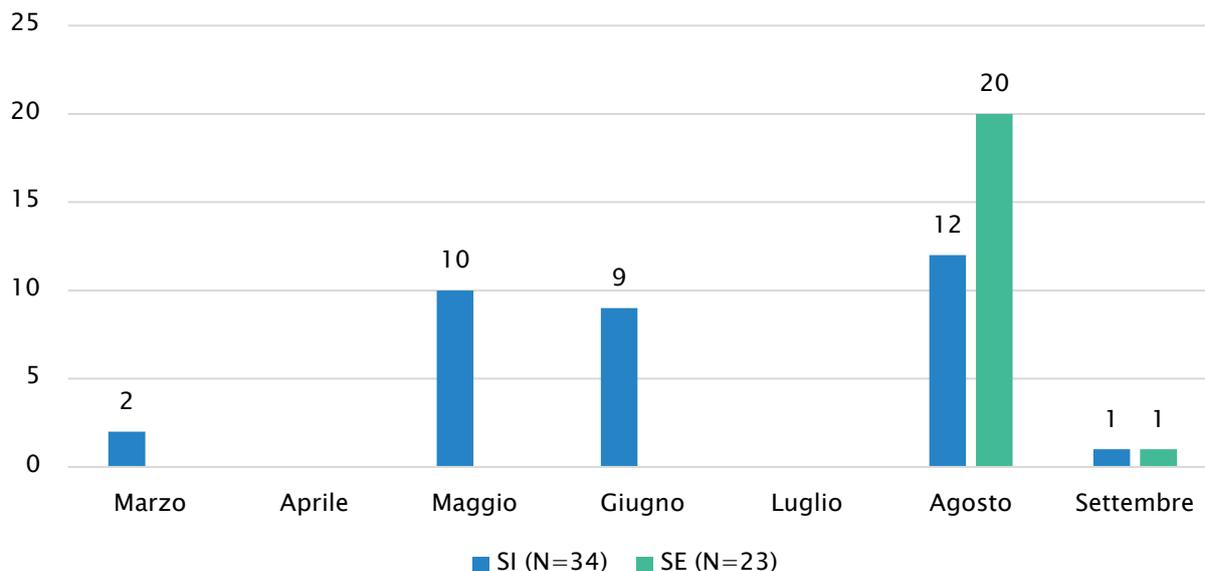
3.7 Relazione scuola-famiglia: comunicazione e interazione

La relazione tra scuola e famiglia è l'aspetto trasversale a tutte le fasi dell'accoglienza e dell'ambientamento e resta fondamentale anche in seguito per garantire una continuità di dialogo tra le parti durante tutto il percorso scolastico del bambino. La relazione viene intesa in senso ampio, non solo come uno scambio di informazioni e comunicazioni tra le parti, ma anche come la condivisione di un percorso educativo comune (co-educazione) e di un interesse reciproco verso il ruolo dell'altro in questo percorso.

3.7.1 Comunicazione e interazione con le famiglie: le risposte delle docenti

Prima e dopo l'inizio del nuovo anno scolastico le docenti contattano le famiglie degli allievi che accoglieranno per un primo scambio di informazioni e conoscenza reciproca. Di seguito sono riportati i risultati tratti dalle risposte delle docenti che hanno partecipato allo studio relative all'interazione e alla comunicazione con le famiglie.

Figura 14. Mese del primo contatto con i genitori



Nella figura 14 sono riportati i mesi nei quali le docenti che hanno partecipato al questionario hanno indicato di avere il primo contatto con i genitori degli allievi che accoglieranno nel nuovo anno scolastico. Si evince dal grafico che alla scuola elementare il primo contatto avviene nel mese di agosto, alla cosiddetta “presa di contatto”, in cui genitori e allievi si recano a scuola per conoscere le docenti. Alla scuola dell’infanzia si nota una maggiore eterogeneità, le docenti indicano di avere il primo contatto con le famiglie già nel corso dell’anno scolastico precedente a quello in cui accoglieranno i nuovi allievi. Per due terzi delle docenti il primo contatto con le famiglie avviene in maggio e giugno. In alcuni singoli casi è stato indicato che il primo contatto è avvenuto in marzo o in settembre. Alle docenti è stato chiesto di indicare anche attraverso quale canale (per telefono, lettera, email, incontro, ecc.) è avvenuto il primo contatto con le famiglie. La maggior parte delle docenti riferisce che il primo contatto è avvenuto con l’invio di una lettera (nella maggior parte dei casi da parte della direzione) in cui si invitavano le famiglie a una prima presa di contatto a scuola. In occasione di questo incontro le docenti si presentano, mostrano gli spazi dell’aula e della scuola e conoscono personalmente ogni bambino e la sua famiglia:

“Incontro colloquio con famiglia e conoscenza dell’allievo.” (docente SI)

“Lettera e poi incontro accompagnati dai bambini nuovi.” (docente SI)

“Il primo contatto è stato tra la direzione e le famiglie via lettera. Il primo contatto con me è avvenuto il giorno della presa di contatto e, sempre lo stesso giorno, si è tenuta la serata informativa per i genitori.” (docente SE)

“C’è stata la presa di contatto la settimana precedente l’inizio dell’anno scolastico. I bambini e i genitori sono venuti a vedere l’aula e a conoscermi di persona. Poi i bambini hanno fatto un disegno mentre i genitori compilavano un piccolo formulario.” (docente SE)

“Breve presa di contatto a scuola, con l’aula già pronta e con l’assegnazione del banco.” (docente SE)

“Hanno ricevuto una lettera in cui venivano convocati per conoscermi e scegliere il contrassegno poi si sono presentati alla SI e in seguito ci siamo visti il primo giorno di scuola dei loro bambini.” (docente SI)

Alcune docenti di scuola dell’infanzia hanno indicato che il primo contatto con le famiglie è avvenuto alla serata informativa organizzata dalla scuola:

“Riunione informativa sulla scuola dell’infanzia.” (docente SI)

“Riunione plenaria con tutti i nuovi genitori dei bambini iscritti all’anno successivo.” (docente SI)

“Serata organizzata dalla direzione; invito inviato via lettera dalla direzione.” (docente SI)

Per l’incontro con le famiglie le docenti si mettono a disposizione nei momenti che maggiormente rispecchiano le esigenze dei genitori, prediligendo la fascia oraria subito dopo la fine della scuola (16:00) per i colloqui individuali, ma anche in prima serata (20:00), soprattutto per le riunioni con tutti i genitori e le serate informative. Alcune docenti mettono a disposizione anche una fascia oraria al mattino prima dell’inizio della scuola (8:00) o il mercoledì dalle 12:00, a seconda dei bisogni delle famiglie. Le docenti sottolineano l’importanza di incontrare i genitori fuori dall’orario scolastico per poter dedicare loro il tempo e le attenzioni necessarie:

“16.30/17.00 così possono partecipare anche i bambini.” (docente SI)

“Alle 8.00 oppure dalle 15.45 a seconda dei bisogni delle famiglie.” (docente SI)

“Dopo l’orario scolastico per gli incontri individuali, la sera per le riunioni. Durante il giorno NON è previsto nessun momento in cui poter incontrare i genitori. (Siamo con i bambini dalle 8.30 alle 16.00!)” (docente SI)

“Dopo le 15:30 o la sera. Durante il giorno avendo i bambini in sezione è impensabile di poter fare un colloquio con 20 bambini attorno che giocano e hanno bisogno di me. Oltretutto, non si potrebbe dare ai genitori le giuste attenzioni che meritano in questa circostanza.” (docente SI)

“Il mercoledì pomeriggio o dopo la fine della giornata scolastica in modo che bambini e genitori abbiano il tempo, lo spazio e la tranquillità di visitare la sede/sezione e porre domande.” (docente SI)

“Scelgo sempre un momento al di fuori dell’orario scolastico per avere il tempo e la disponibilità necessaria per essere al loro ascolto.” (docente SI)

“Di sera dopo l’orario scolastico e secondo la disponibilità della famiglia.” (docente SE)

“Dopo la scuola o alla sera, così anche i genitori che lavorano non hanno particolari problemi a partecipare all’incontro.” (docente SE)

“I colloqui/incontri/riunioni vengono svolti dopo le 16. I colloqui tra le 16 e le 19; dato che durano tra i 15 e i 30min e svolgo fino a 8 colloqui a sera, è più pratico svolgerli in quella fascia oraria. Le riunioni dopo le 19 per permettere a tutti i genitori di presenziare. Prediligo svolgere i momenti di festa nel pomeriggio, per permettere a tutti il tempo di godersi questa giornata speciale (merenda preparata dai bambini quella mattina, giochi e visione del materiale).” (docente SE)

“Incontro i genitori subito dopo la fine delle lezioni, il sabato pomeriggio oppure qualsiasi pomeriggio durante le vacanze. Ho una bimba piccola che fortunatamente dorme ancora durante il pomeriggio, per cui approfitto di quel momento per lavorare così faccio in modo di essere a casa quando lei è sveglia.” (docente SE)

3.7.1.1 Domande più frequenti poste dai genitori

In occasione dei vari incontri con i genitori, in particolare quelli iniziali, sorgono diverse domande. Le docenti indicano quali sono quelle più frequentemente poste dai genitori. Sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola elementare una buona parte delle domande rivolte alle docenti riguardano gli aspetti di tipo pratico-organizzativo, relative alla frequenza dei bambini della scuola, al materiale necessario, all'organizzazione della giornata e alla composizione della classe/sezione:

“Domande inerenti la frequenza, al corredo che occorre al bambino.” (docente SI)

“Come sarà la frequenza, quando potrà fermarsi a mangiare e quando per tutto il giorno.”
(docente SI)

“Il funzionamento della frequenza con il giorno di pausa domande sul corredo del bambino il funzionamento della doppia docenza.” (docente SI)

“Mi chiedono quanti bambini ci sono in sezione, se sono l'unica maestra (molti restano stupiti quando scoprono che lavoro con 20-25 bambini senza aiuti), com'è la giornata tipo. Alcuni chiedono se i bambini possono portare il ciuccio e se vengono aiutati nel pulirsi dopo essere stati in bagno.” (docente SI)

“Organizzazione della giornata, gestione del distacco, materiali necessari, trasporti scolastici, orari e tipo di frequenza.” (docente SI)

“Chi sono i compagni? Perché il bambino non è nella stessa classe di tal compagno? Come funziona l'entrata nella scuola? Merenda per ricreazione aspetti organizzativi.”
(docente SE)

“Domande relative al materiale da portare e agli orari.” (docente SE)

“Domande su aspetti burocratici (orari, lezioni speciali, materiale da portare, ...).” (docente SE)

“Domande sull'organizzazione della giornata/settimana, funzionamento delle comunicazioni casa-scuola; spesso conferme di quanto già spiegato alle riunioni.”
(docente SE)

Al di là degli aspetti organizzativi e burocratici i genitori sono preoccupati e interessati a conoscere come il bambino si sia ambientato nella nuova scuola, ponendo delle domande legate alla routine giornaliera (benessere e comportamento) come pure all'inserimento sociale:

“Come si è ambientato il bambino, come lo trovo, come si comporta, se gioca e con chi, se mangia, come affronta determinate situazioni o momenti della giornata, eventuali dubbi/perplexità/timori.” (docente SI)

“Come sta? Piange ancora molto dopo che l'ho lasciato alla SI? Mangia? Relaziona con i compagni? Riesce a svolgere le diverse attività?” (docente SI)

“Come va alla scuola dell'infanzia? Gioca con i compagni? Rispetta i compagni?”
(docente SI)

“Per le famiglie è importante il benessere del loro bambino: se sta bene, se mangia regolarmente, se gioca con gli altri ...” (docente SI);

“Come si comporta a scuola il profitto e l'interazione fra il bambino e il docente.” (docente SE)

“Come si comporta con docenti e compagni, se sta seduto e fermo, se segue le spiegazioni date.” (docente SE)

“In genere i genitori si preoccupano che i figli siano educati, impegnati e rispettosi.”
(docente SE)

I genitori dei bambini che hanno iniziato la scuola elementare sono interessati anche all'andamento scolastico del bambino nella nuova scuola. I genitori si informano presso le docenti su:

“Come va mio figlio? Ha delle difficoltà? Segue bene il programma?” (docente SE)

“Come vanno a scuola, se disturbano che se chiacchierano.” (docente SE)

“I genitori vogliono sapere se i figli si comportano bene, se hanno difficoltà e dove le hanno e se loro possono fare qualcosa per aiutarli.” (docente SE)

3.7.1.2 Domande più frequenti poste dalle docenti ai genitori

Allo stesso modo, anche le docenti colgono l'occasione degli incontri con le famiglie per chiedere loro informazioni relative ai loro figli. In particolare, le docenti di scuola dell'infanzia si interessano alle esperienze pregresse del bambino e al suo grado di autonomia. Inoltre, i colloqui con le famiglie servono anche per ottenere delle informazioni più precise sulle routine e sulle abitudini familiari dei bambini. Le docenti di entrambi gli ordini scolastici chiedono ai genitori anche com'è il bambino a casa, come lo vedono dopo una giornata trascorsa a scuola e cosa racconta delle sue esperienze. Per le docenti di scuola elementare un elemento rilevante è anche legato allo svolgimento dei compiti e le eventuali difficoltà che possono emergere. Alle docenti interessa farsi un quadro generale sul benessere del bambino una volta ambientato nel nuovo contesto scolastico. Non da ultimo le docenti richiedono ai genitori quali siano le loro aspettative nei confronti della scuola o del loro operato, sottolineando anche l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia.

- **Esperienze pregresse, grado di autonomia**

“Chiedo se i bambini hanno già avuto esperienze senza genitori, ma di solito non faccio molte domande.” (docente SI)

“Esperienze precedenti, informazioni particolari, stadio di sviluppo, esigenze della famiglia, carattere del bambino, livello autonomia.” (docente SI)

“Domande puntuali sul bambino (già stato al di fuori della famiglia, linguaggio, possibili difficoltà ...)” (docente SI)

“Autonomia del bambino.” (docente SI)

- **Com'è il bambino a casa (dopo la giornata a scuola)**

“Come ha iniziato la scuola suo figlio? Viene con piacere a scuola?” (docente SI)

“Come sta vivendo il bambino questa nuova esperienza? Cosa riporta a casa della giornata trascorsa alla SI?” (docente SI)

“Come si manifesta a casa dopo la giornata a scuola? Come lo vedete? (stanco, sereno...) Di solito stanco e sereno e notano che diventano più ubbidienti.” (docente SI)

“Come vede il bambino, cosa racconta sulla scuola e come si sente nel venire a scuola.” (docente SE)

“Come vedono il bambino, cosa racconta a casa, come svolge i compiti, ...” (docente SE)

“Cosa racconta della scuola, come si comporta a casa, fa storie per venire a scuola o per fare i compiti?” (docente SE)

“Il bambino è contento di venire a scuola? Il bambino racconta cosa vive a scuola?” (docente SE)

“Suo figlio viene volentieri a scuola? Le sembra contento quando ritorna a casa?” (docente SE)

- **Benessere del bambino**

“Nuovo inizio, se si addormenta bene e dorme bene, se mangia bene.” (docente SI)

“Come vedono il bambino, se è contenuto oppure no.” (docente SE)

“Il bambino è contento di iniziare? Tranquillo, teso, ha paura, motivato?” (docente SE)

- **Richiesta informazioni specifiche sul bambino, le abitudini e la situazione familiare**

“A dipendenza delle risposte date dai genitori al questionario a cui loro hanno risposto in precedenza pongo delle domande specifiche (chiedo come reagiscono a determinate situazioni, se parlano/quale lingua parlano/capiscono l'italiano?). Se ci sono intolleranze/allergie chiedo informazioni in merito in modo da essere informata.” (docente SI)

“Com'è il bambino a casa? Quali sono le sue abitudini?” (docente SI)

“In che modo è vissuta la scolarizzazione da parte del bambino e da parte dei familiari. Domande puntuali sulle modalità educative in famiglia.” (docente SI)

“Se hanno delle informazioni di tipo medico da darmi, se il bambino ha delle intolleranze alimentari o addirittura allergie, se ci sono delle preoccupazioni.” (docente SI)

“Situazione familiare e lavorativa. Quanto potrà rimanere.” (docente SI)

“Ci sono delle situazioni di cui devo essere a conoscenza? Ci sono richieste da parte della famiglia?” (docente SE)

“A che ora va a dormire, quanta televisione o tecnologia varia guarda, se ci sono problemi medici.” (docente SE)

“Durante il colloquio le domande nascono dalla discussione. Alcune informazioni, quali ad esempio se i genitori seguono il percorso scolastico del bambino, se lo aiutano a fare i compiti, se capiscono dove ha difficoltà, scaturiscono dalla conversazione e non ho bisogno di chiederle.” (docente SE)

“Cosa si aspettano i genitori dalla SI?” (docente SI)

“Obiettivi e aspettative verso la SI.” (docente SI);

“Se hanno capito che un colloquio è sempre da vedere come un incontro positivo, con lo scopo di collaborare.” (docente SE).

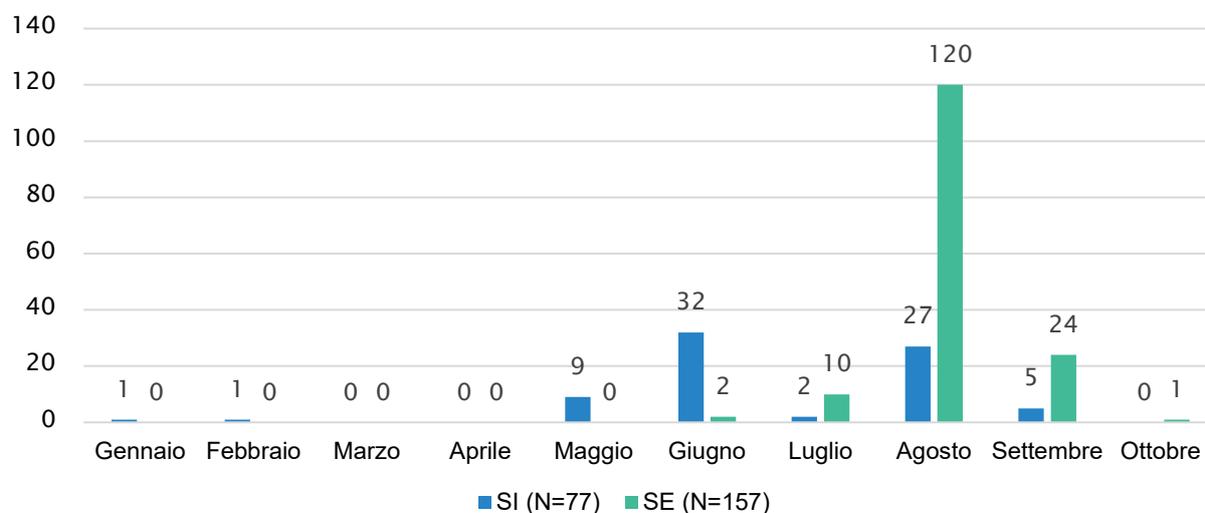
3.7.2 Comunicazione e interazione con le docenti: le risposte dei genitori

Anche i genitori sono stati interpellati riguardo al contatto avuto con i docenti, sia prima dell'inizio della scuola, sia in seguito.

3.7.2.1 Interazioni prima dell'inizio della scuola

I genitori sono stati interpellati riguardo il primo contatto avuto con la docente, sia per quanto riguarda le tempistiche (quando è avvenuto) sia per quanto riguarda la modalità (come si è svolto). I genitori potevano rispondere liberamente alla domanda.

Figura 15. Mese del primo contatto con le docenti



La maggior parte dei genitori ha indicato come mese per il primo contatto il mese di agosto, in particolare in SE (figura 15). Il primo contatto per i genitori di SI pare invece avvenire nella medesima proporzione o nel mese di giugno o nel mese di agosto. Occorre considerare che diversi genitori rispondenti hanno indicato il primo contatto con la docente (che non corrisponde forzosamente al primo incontro “di persona”). Il primo incontro avviene comunque generalmente alle riunioni conoscitive di inizio anno o agli incontri preliminari per conoscere l’ambiente scolastico e il/la docente (che si svolgono in genere poco prima dell’inizio dell’anno scolastico).

Una domanda era rivolta specificatamente al tipo di incontri ai quali i genitori avevano partecipato prima dell’inizio della scuola. I genitori potevano indicare uno o più tipi di incontro tra quelli elencati qui sotto:

- Incontri individuali con la maestra/il maestro della nuova scuola
- Incontri di gruppo con la maestra/il maestro della nuova scuola
- Serate informative alla nuova scuola
- Incontri individuali con la maestra/il maestro della vecchia scuola
- Incontri di gruppo con la maestra/il maestro della vecchia scuola
- Attività di conoscenza/coordinamento con altri servizi del territorio (es. pediatra, assistente sociale, logopedista, ecc.)
- Attività di conoscenza/coordinamento con responsabili dei centri extra-scolastici

Il 23% dei genitori di bambini in entrata in SI rispondenti al sondaggio ha indicato come unico evento gli incontri di gruppo con la maestra della nuova scuola, il 16% ha indicato invece gli incontri individuali sempre con la maestra della nuova scuola. Anche per quanto riguarda i genitori di bambini in entrata in SE, il quadro appare leggermente diverso. Il 22% dei genitori SE indica infatti l’incontro individuale come primo contatto con la docente, mentre il 21% indica l’incontro di gruppo come prima forma di contatto.

Percentuali di genitori inferiori al 10% hanno indicato altri tipi di incontri (sia presi singolarmente che in combinazione) per entrambi gli ordini scolastici.

L’incontro preliminare con la docente è stato oggetto anche di una domanda riguardo la sua utilità. A tal proposito l’utilità di questo incontro viene generalmente riconosciuta da una larga maggioranza dei genitori rispondenti al questionario. In particolare, a detta dei genitori, questo incontro risulta essere utile soprattutto per il bambino.

“Molto utile per il primo impatto con il bambino, cosicché l’ha già vista prima del primo giorno di scuola.”

“È utile perché il bambino dà un volto al nome e fa le prime chiacchierate. Secondo me poi sta più tranquillo.”

“Per facilitare l’inizio scolastico ai bambini.”

“Ritengo sia utilissimo per il bambino. È un incontro quasi individuale dove tutto avviene in tranquillità. Incontro sereno e piacevole.”

“È utile, rassicura i bambini vedere dove dovranno andare e con chi saranno il primo giorno di SE.”

I genitori riconoscono comunque l'utilità dell'incontro anche per loro stessi, per avere la possibilità di conoscere la persona incaricata dell'educazione scolastica del proprio figlio.

“È utile sapere chi si occuperà di tuo figlio quasi 7 ore al dì per 5 dì alla settimana!”

“È sicuramente utile conoscere la maestra, fare delle domande... spiegare qualcosa sulle caratteristiche di nostro figlio. Sapere il programma scolastico almeno in grosse linee.”

“Secondo me è utile incontrare la maestra come abbiamo fatto noi, giusto un po' prima dell'inizio dell'anno scolastico. Almeno si sa con chi starà il proprio figlio ogni giorno.”

“Utile per poter avere un primo contatto e una prima impressione della persona a cui si dovrà affidare per i prossimi anni il proprio figlio.”

“È importante per il genitore incontrare la maestra perché mette una certezza a qualcosa che è "incerto" come l'inizio di un nuovo percorso. Il genitore può iniziare ad abituarsi con chi starà il suo bambino, chi contribuirà alla crescita e all'educazione. Non è indispensabile, ma tranquillizza il genitore.”

Infine, anche se in misura inferiore, i genitori riconoscono l'utilità dell'incontro anche per la docente stessa, per iniziare a conoscere l'insieme dei componenti della classe di cui si andrà ad occupare.

“Sarebbe utile un incontro individuale anche per dare spazio alle maestre/i di conoscere i genitori e gli allievi con calma.”

“Utile, la maestra deve avere una minima idea di come siano i bimbi e le mamme.”

“È utile in quanto si spiega la situazione del bambino attuale e i suoi determinati comportamenti che possono aiutare la docente alla presa a carico del "nuovo" bambino.”

Oltre che per la conoscenza reciproca, gli incontri fungono anche da occasioni di scambio di informazioni pratiche e organizzative tra famiglia e insegnante.

“Per chiarire determinati aspetti organizzativi tipo zaino, pantofole, indumenti ginnastica...”

“È utile per eventuali importanti informazioni che riguardano il bambino.”

“È utile per capire il programma.”

“Utile per preparare materiale didattico.”

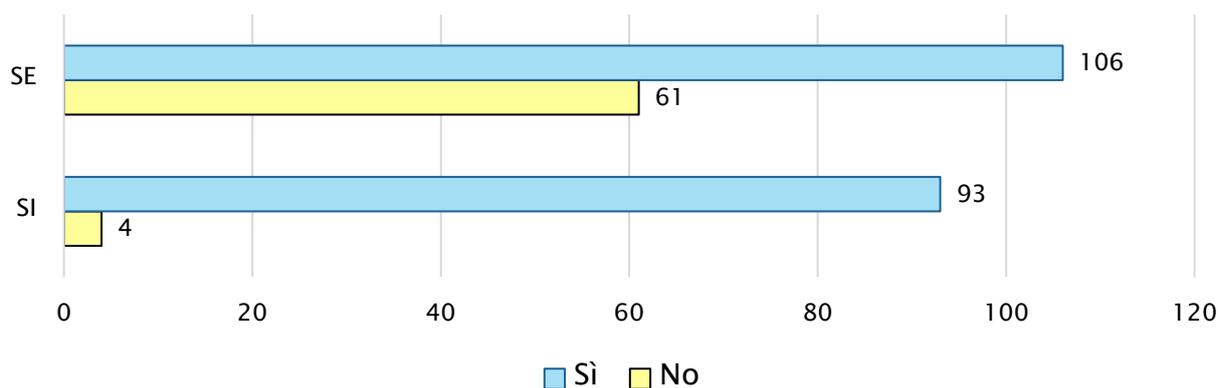
“È molto utile per conoscere nel dettaglio le regole e il funzionamento della scuola.”

3.7.2.2 Interazioni dopo l'inizio della scuola

Anche le interazioni scuola/famiglia avvenute in seguito all'inizio della scuola sono state oggetto di domande specifiche.

Innanzitutto, si è chiesto ai genitori dei bambini in entrata in SI o in SE di pronunciarsi rispetto alla presenza (o meno) di occasioni di incontro con la docente successive all'inizio della scuola.

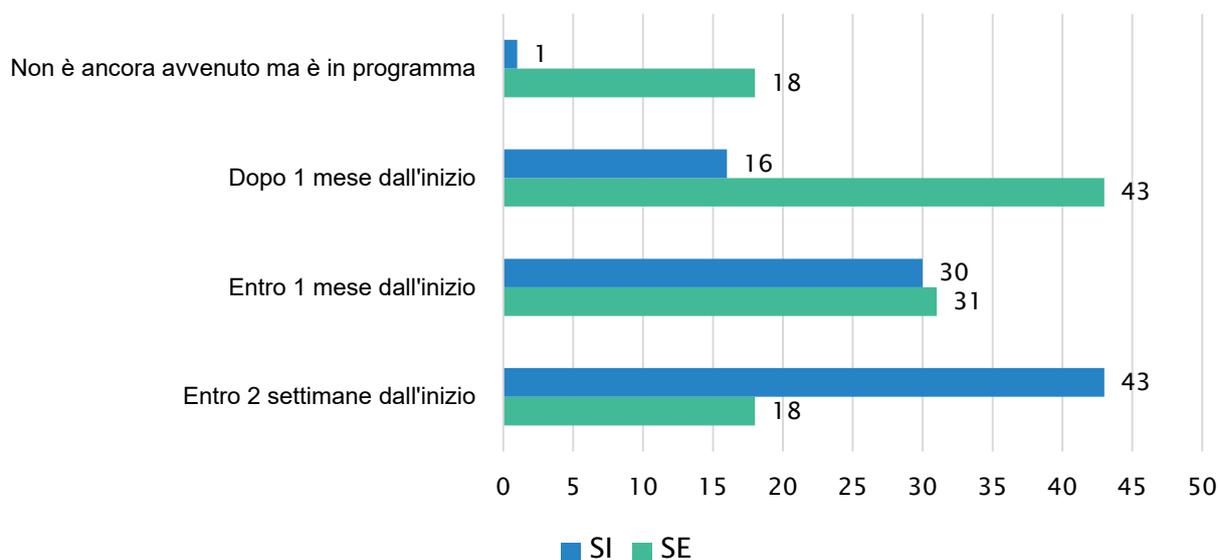
Figura 16. Occasioni di incontro dopo l'inizio della scuola (SI e SE)



La maggior parte dei genitori sembra aver potuto entrare in contatto con la docente dopo l'inizio della scuola. La percentuale però è variabile tra la SI e la SE. Infatti, quasi tutti i genitori di bambini in entrata in SI hanno avuto modo di incontrare la docente (96% dei rispondenti per SI) mentre per i genitori di bambini di SE la percentuale resta maggioritaria, ma più contenuta (63%) (figura 16).

Si è poi chiesto ai genitori di indicare le tempistiche di questo contatto (vedi figura 17). La maggior parte dei genitori di bambini entranti in SI ha avuto un primo contatto con la docente entro due settimane dall'inizio dell'anno scolastico (48%). Per i genitori SE la situazione appare differente. In questo caso la maggior parte dei genitori ha avuto un primo contatto dopo 1 mese dall'inizio della scuola (39%) o entro un mese dall'inizio (28%).

Figura 17. Tempistiche del contatto dopo l'inizio della scuola (SI e SE)



Come per gli incontri precedenti l'inizio della scuola, si è chiesto ai genitori di indicare il tipo di incontri ai quali hanno partecipato dopo l'inizio dell'anno scolastico. Anche in questo caso, i rispondenti potevano segnalare uno o più tipi di eventi tra quelli menzionati qui sotto:

- Incontri individuali con la maestra/il maestro della nuova scuola
- Incontri di gruppo con la maestra/il maestro della nuova scuola
- Serate informative alla nuova scuola
- Incontri individuali con la maestra/il maestro della vecchia scuola
- Incontri di gruppo con la maestra/il maestro della vecchia scuola
- Attività di conoscenza/coordinamento con altri servizi del territorio (es. pediatra, assistente sociale, logopedista, ecc.)
- Attività di conoscenza/coordinamento con responsabili dei centri extra-scolastici

In questo caso i genitori di allievi di SI indicano per il 14% degli incontri individuali accompagnati da incontri di gruppo, per un altro 14% incontri individuali e serate informative. Il 10% dei rispondenti ha segnalato solo incontri individuali o la combinazione di incontri individuali, di gruppo e di serate informative. Le restanti tipologie (e le combinazioni ad esse legate) sono state indicate ciascuna da meno del 10% dei rispondenti.

Per i genitori SE gli incontri di gruppo sono indicati come la sola modalità di incontro dal 23% dei rispondenti. Il 12% dei genitori ha invece segnalato la sola presenza di serate informative.

I momenti privilegiati per gli incontri con l'insegnante sono sicuramente quelli pomeridiani e/o serali, dopo l'orario scolastico e il tempo lavorativo. Questo dato emerge anche nelle risposte date dalle docenti.

In più del 30% dei casi i genitori dicono di aver approfittato di questi momenti di incontro per discutere del programma scolastico e delle esigenze della scuola. È il caso in particolare degli incontri di gruppo.

“È stato presentato il programma ed il metodo con cui lavora”

“Ci hanno illustrato il programma scolastico, con il fine di rendere il bambino più autonomo e indipendente”

“Il programma scolastico, le materie, il metodo di insegnamento”

Gli incontri individuali sono invece in generale maggiormente dedicati allo scambio di informazioni più personali, riguardanti l'adattamento del bambino, il comportamento in classe ed eventuali difficoltà.

“Di come mio figlio si fosse inserito nel gruppo e se avesse manifestato problematiche.”

“Ambientazione del bimbo e andamento inserimento.”

“L'unico incontro si è svolto per sapere se il periodo di inserimento fosse stato sufficiente.”

“Andamento dell'ambientamento, caratteristiche e comportamento della bambina, attività svolte, interesse della bambina, eventuali problematiche (es. non dorme più perché non può usare il ciuccio).”

“Programma scolastico in gruppo. Incontro individuale delle particolarità e obiettivi del figlio/a.”

Come informazione complementare rispetto agli incontri tra genitori e insegnanti, è stato chiesto di indicare l'eventuale presenza di altri attori (p.es logopedisti, operatori specializzati, servizi dei centri extrascolastici) durante questi incontri. Nel 37% dei casi i genitori indicano la presenza di altri operatori. Gli attori principali evocati dai genitori sono i/le docenti di sostegno pedagogico, i/le logopedisti/e e i docenti di altre materie (tipicamente i docenti delle materie speciali insegnate presso la SE, come educazione musicale, educazione alle arti plastiche e educazione fisica).

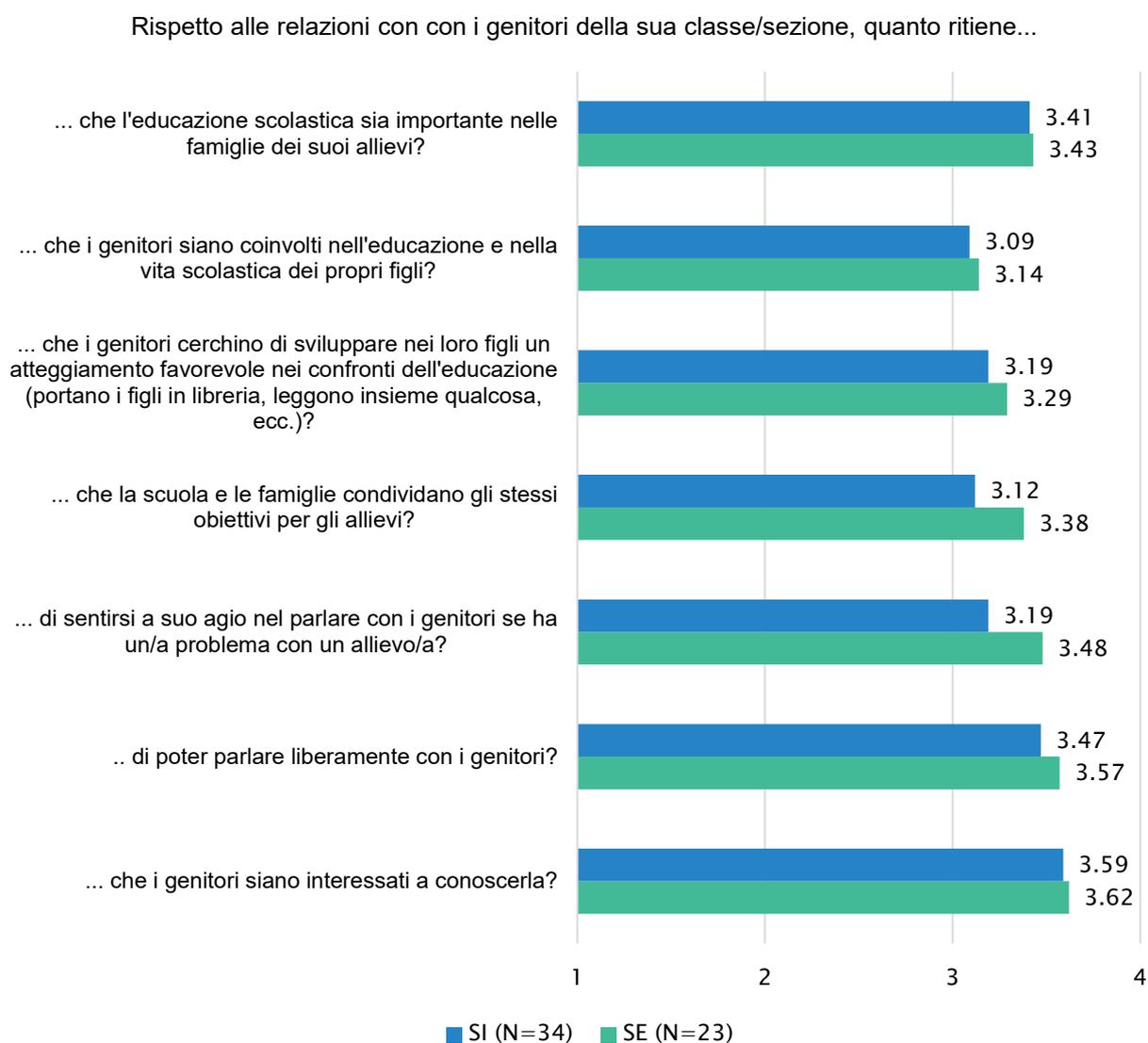
3.8 Qualità della relazione scuola-famiglia

3.8.1 Relazione scuola-famiglia: il punto di vista delle docenti

Durante tutte le fasi della transizione, docenti e famiglie interagiscono per garantire lo scambio di informazioni relative a tutti gli attori coinvolti. Come evidenziato dai risultati presentati sopra, le famiglie incontrano le docenti prima dell'inizio della scuola e partecipano a degli eventi, soprattutto in occasioni puntuali, che accompagnano l'entrata nella nuova scuola.

La qualità della relazione scuola-famiglia è pertanto fondamentale per la comunicazione e l'interazione alla base dell'impostazione e dello svolgimento di una buona transizione nel mondo della scuola.

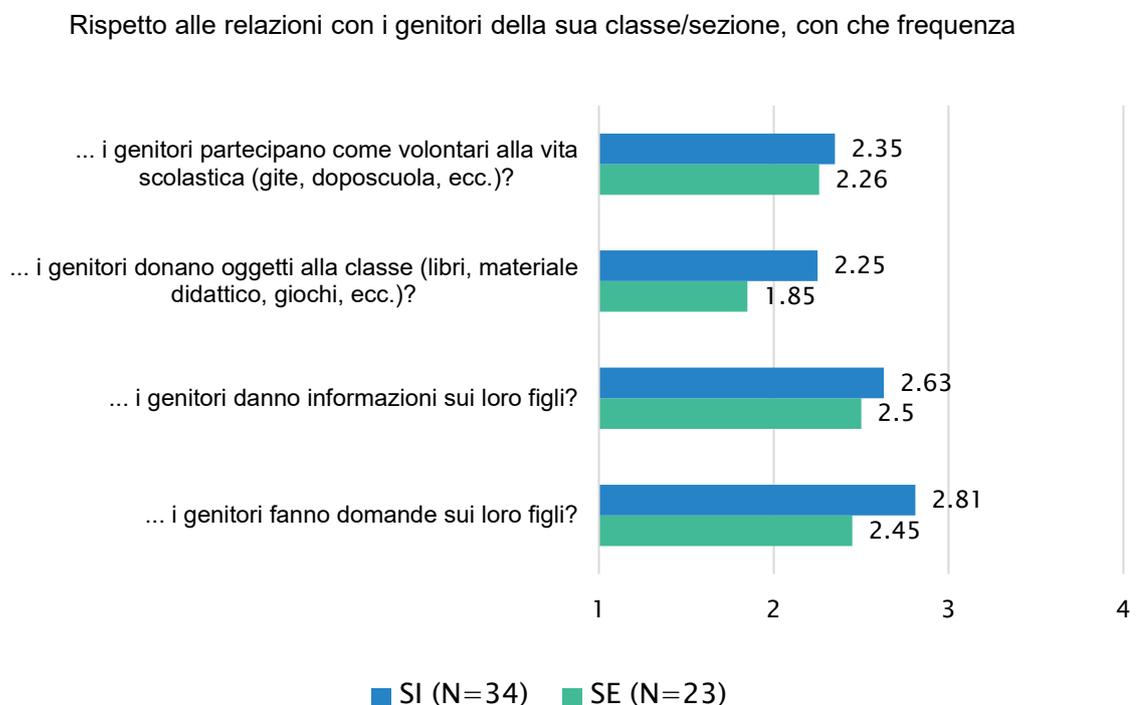
Figura 18. Percezione della relazione con i genitori dal punto di vista delle docenti SI e SE



Nella figura 18 sono presentati i risultati relativi a una serie di domande sulla misura in cui le docenti, dal loro punto di vista, su una scala da 1 (per niente) a 4 (molto), ritengono che i genitori incoraggino un atteggiamento positivo nei bambini nei confronti della scuola e che ne condividano gli stessi obiettivi, come pure la misura in cui si sentano a loro agio e liberi di esprimere le loro idee o considerazioni in presenza dei genitori. Il grafico mostra come in entrambi gli ordini scolastici, le docenti, in generale,

esprimano delle valutazioni positive, in particolare per ciò che concerne l'interesse percepito che i genitori hanno di conoscere le insegnanti dei loro figli. Le valutazioni sono simili nei due ordini scolastici e positive anche relativamente all'importanza che i genitori danno all'educazione scolastica e alla possibilità di esprimersi liberamente in loro presenza. Sia le docenti di scuola dell'infanzia che elementare reputano che i genitori siano "abbastanza" coinvolti nell'educazione e nella vita scolastica dei loro figli e che cerchino di sviluppare in loro un atteggiamento positivo verso la scuola. Gli aspetti in cui le opinioni delle docenti dei due ordini corrispondono meno riguardano la condivisione degli obiettivi tra genitori e scuola e la comunicazione in caso di problemi. Le docenti di scuola dell'infanzia reputano che scuola e famiglia condividano in misura minore, rispetto all'opinione delle docenti di scuola elementare, gli stessi obiettivi per gli allievi e riferiscono di sentirsi meno a loro agio rispetto alle colleghe della scuola elementare a parlare con i genitori in caso sorgessero delle problematiche.

Figura 19. Partecipazione dei genitori alla vita scolastica secondo le docenti SI e SE



Alle docenti è stato anche chiesto di esprimere con che frequenza (da 1= mai a 4= quasi sempre) i genitori interagiscono con la vita scolastica dei loro figli. I risultati riportati nella figura 19 mostrano come le docenti riferiscano una maggiore frequenza di interazione con la vita scolastica da parte dei genitori degli allievi di scuola dell'infanzia. In entrambi gli ordini i genitori partecipano come volontari alle attività proposte dalla scuola come gite o doposcuola. Egualmente, sia alla scuola dell'infanzia che elementare i genitori, con una discreta frequenza, informano le docenti rispetto ai loro figli. Le docenti di scuola dell'infanzia riferiscono, invece, che i genitori dei loro allievi, più frequentemente di quanto riferito dalle docenti di scuola elementare, donano oggetti alla classe e pongono domande relative alla vita scolastica dei loro figli.

3.8.2 Relazione scuola-famiglia: il punto di vista dei genitori

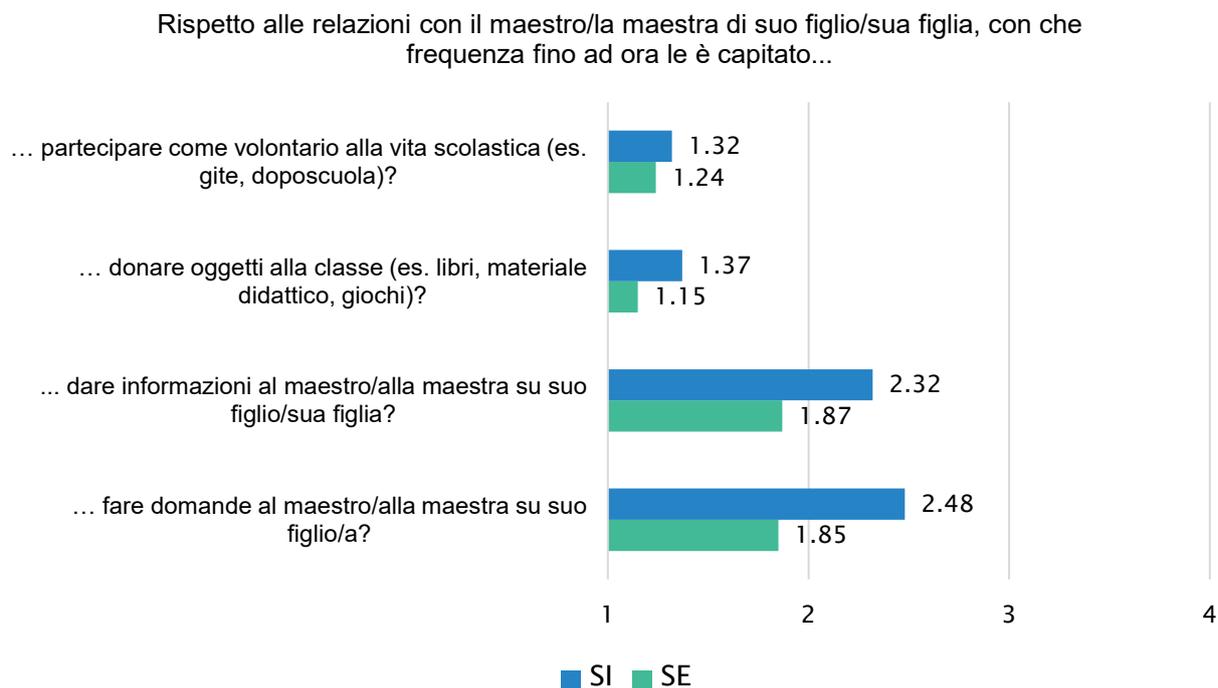
La relazione scuola-famiglia è stata oggetto di ricerca chiaramente anche presso i genitori rispondenti al questionario.

In particolare si è chiesto di rispondere a delle domande inerenti la relazione con la maestra e la collaborazione attiva con la scuola (per esempio per l'attuazione di attività particolari o di volontariato).

In generale i genitori di bambini inseriti presso la scuola dell'infanzia tendono a fare maggiormente domande alle docenti e a dare anche più informazioni riguardo al proprio figlio, rispetto ai genitori di bambini in entrata alla SE. Come per altri argomenti presi in considerazione nel questionario, vi sono necessità di scambi di informazioni differenti tra la SI e la SE. In particolare, alla SI vi sono spesso più bisogni fisiologici del bambino ad essere motivo di scambio di informazioni tra scuola e famiglia (p.es. ritmo, alimentazione, autonomia...). Se i genitori SI danno informazioni e fanno domande alla docente con una tempistica variabile da qualche volta a spesso, i genitori SE si trovano in scambi reciproci con l'insegnante mai o qualche volta.

Anche per quanto riguarda la partecipazione ad attività legate alla vita scolastica (gite, donazioni di oggetti) vi è una differenza (ma in questo caso molto sottile) tra i genitori della SI (leggermente più partecipativi) e i genitori dei bambini inseriti in SE. La partecipazione dei genitori a delle attività proposte resta sporadica per tutti (da mai a qualche volta) (figura 20).

Figura 20. Partecipazione dei genitori alla vita scolastica SI e SE dal punto di vista dei genitori



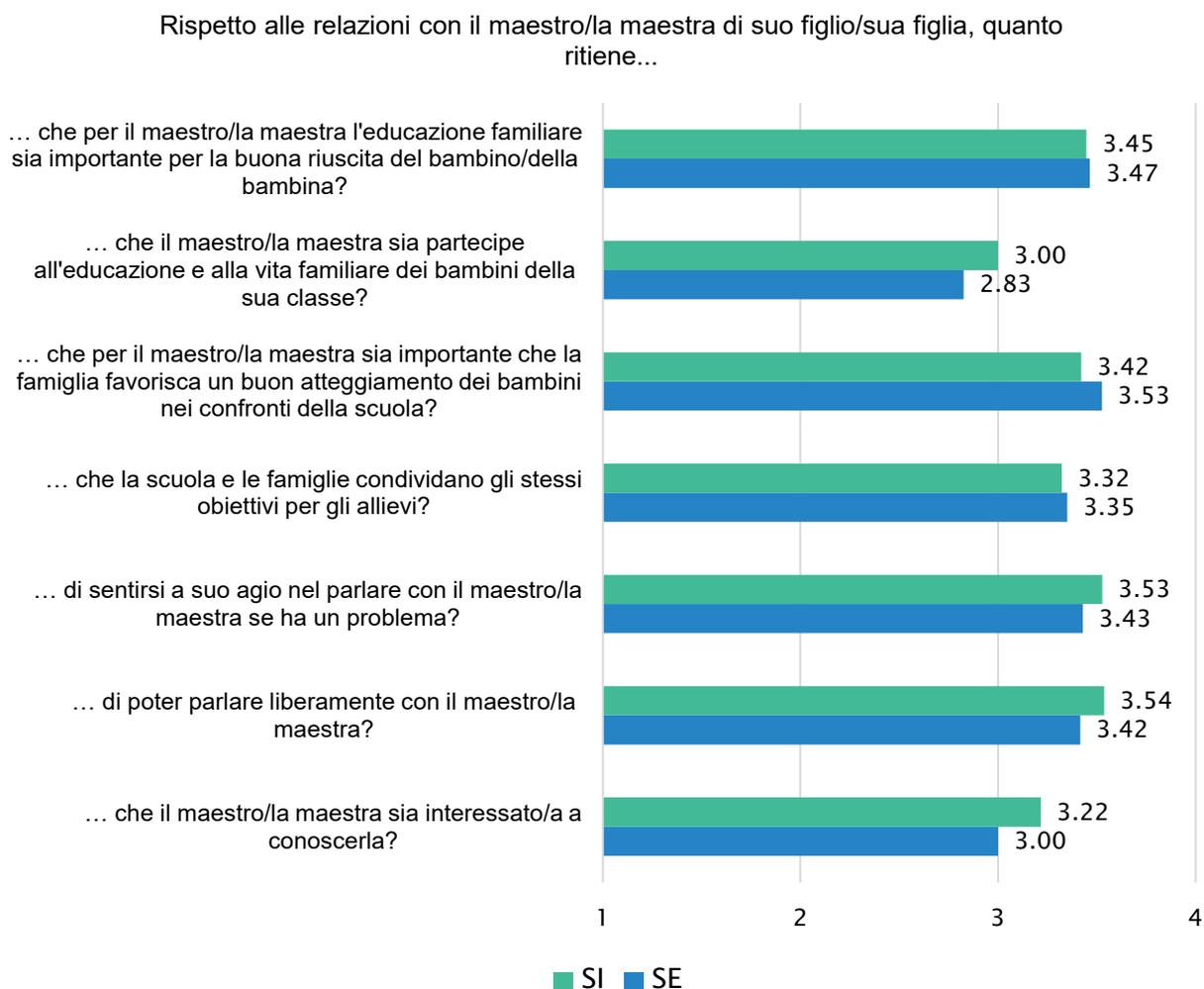
Oltre che sulla partecipazione personale agli scambi con la docente, si è inoltre richiesta l'opinione dei genitori rispetto alla maestra e al rapporto che essa ha con la famiglia.

In generale, per i genitori, le percezioni riguardo la relazione con la docente appaiono positive, sia per la SI che per la SE.

Tra tutti gli aspetti illustrati dalla figura 21, l'aspetto che sembra meno importante (perlomeno rispetto agli altri) è quello legato alla partecipazione da parte dell'insegnante all'educazione e alla vita familiare dei bambini della classe.

I genitori sembrano anche ben disposti a dialogare con le docenti sentendosi a proprio agio.

Figura 21. Relazione con l'insegnante dei genitori di bambini di SI e SE

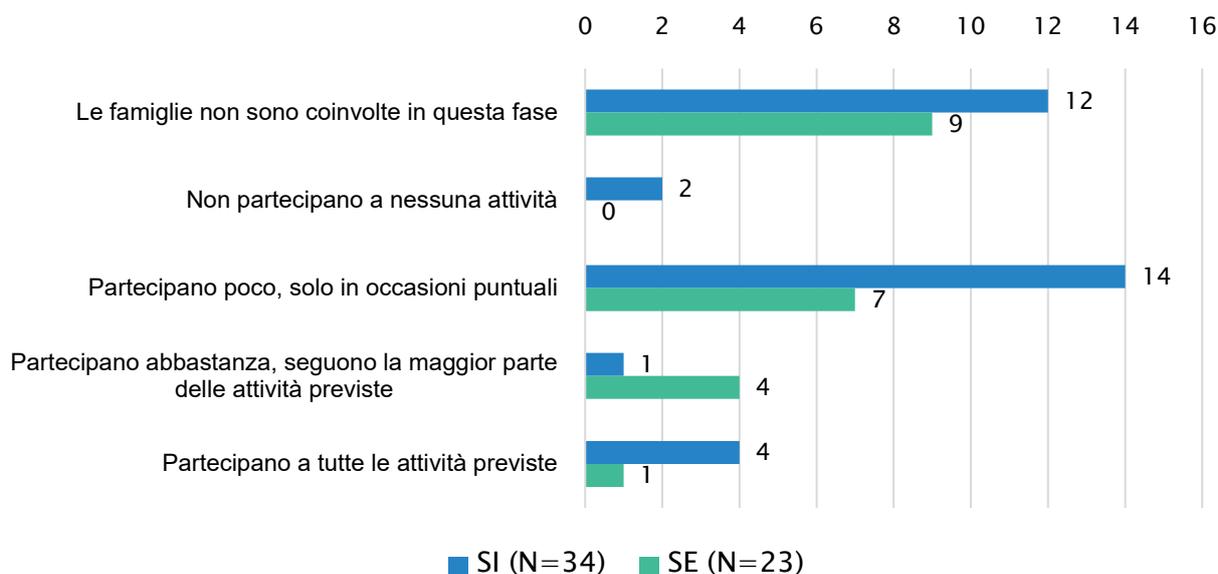


3.9 Relazione scuola-famiglia: coinvolgimento e partecipazione delle famiglie

3.9.1 Incontri e attività: coinvolgimento delle famiglie riportato dalle docenti

Per una transizione efficace e costruttiva nella prima infanzia è cruciale la collaborazione e il coinvolgimento della famiglia. È stato dunque chiesto alle docenti che hanno partecipato all'indagine di illustrare se le famiglie sono coinvolte nella fase di transizione scolastica e in che misura queste partecipano al passaggio da una scuola all'altra o dalla famiglia alla scuola dell'infanzia (figura 22).

Figura 22. Partecipazione della famiglia alla fase di transizione scolastica



Si nota dalle risposte di circa un terzo delle docenti di scuola dell'infanzia (12/34) e da quelle di quasi la metà delle docenti di scuola elementare (9/23) che, in generale, le famiglie non sono coinvolte nella fase di transizione. Un terzo delle docenti di scuola elementare (7/23) e poco più di un terzo delle docenti di scuola dell'infanzia (14/34), invece, indica che le famiglie sono coinvolte nella fase di transizione e che queste vi partecipino però principalmente in occasioni puntuali. Una minima parte delle docenti di entrambi gli ordini scolastici indica, infine, che le famiglie partecipano a tutte o la maggior parte delle attività previste per favorire e accompagnare la transizione.

Nei casi in cui le famiglie siano coinvolte nella fase di transizione, alle docenti è stato chiesto di indicare quali fossero le attività alle quali le famiglie prendono parte. Alla luce delle risposte delle docenti di scuola dell'infanzia si osserva come alcune docenti abbiano posto l'accento sul momento di entrata alla scuola dell'infanzia, mentre altre, sul passaggio alla scuola elementare. Le docenti di scuola elementare, invece, hanno descritto le attività di coinvolgimento dei genitori relative all'inizio della prima elementare. In entrambi gli ordini scolastici, ma prevalentemente da parte delle docenti di scuola elementare, viene indicata la "presa di contatto" o il colloquio individuale con la docente prima dell'inizio della scuola come un momento cruciale che coinvolge la famiglia in fase di transizione:

"Incontri in sezione per conoscere docente e spazi" (docente SI);

"Colloqui individuali" (docente SI);

"Incontro con famiglie e allievi in agosto durante la settimana che precede l'inizio della scuola" (docente SE);

"Presa di contatto in estate (bambino e genitori vengono a scuola a conoscere la docente e l'aula dove il bambino passerà l'anno scolastico)" (docente SE);

Le famiglie, come illustrato precedentemente, *"il primo giorno di scuola sono invitate alla cerimonia d'inizio"* (docente SE). In seguito, sono organizzate sia alla scuola dell'infanzia che quella elementare delle serate informative e delle riunioni appositamente per le famiglie dei nuovi allievi con l'obiettivo di illustrare gli aspetti organizzativi e di contenuto relativi al nuovo anno scolastico:

"2 riunioni informative e di conoscenza durante il mese di agosto-settembre" (docente SE).

"Riunione con i genitori dopo le prime settimane di scuola" (docente SE).

“C'è una serata informativa organizzata dalla Direzione in cui i genitori vengono messi al corrente di come funziona la nostra sede e hanno la possibilità di conoscere i nuovi docenti” (docente SE).

“Alle riunioni informative, giornate riguardanti l'istituto scolastico” (docente SI).

Inoltre, ad anno scolastico iniziato, in entrambi gli ordini scolastici, le famiglie sono invitate a partecipare a delle attività d'accoglienza, attività d'istituto, giornate speciali e di conoscenza reciproca:

“Alle attività organizzate nei diversi momenti di accoglienza, lavoretti con i bambini, preparazione di merende durante la visita organizzata a maggio o ad agosto, oppure partecipano al pomeriggio di gioco con castagnata che è un momento conviviale dove le diverse famiglie possono conoscersi” (docente SI).

“Una mattina alla SI con il proprio bambino, portare materiale richiesto da casa (foto della famiglia)” (docente SI).

“Nelle attività di conoscenza della maestra di SE” (docente SE).

“Attività di sede: festività, conoscenza, riunioni” (docente SI).

“Attività d'istituto, gruppo genitori molto presente a scuola, momenti di scuola aperta” (docente SI).

“Ad esempio la giornata di chiusura dell'anno scolastico, dove viene tenuta anche una cerimonia per salutare gli allievi che lasceranno le elementari e quelli che vi entreranno” (docente SE).

“Ev. attività organizzate dalla docente per vivere un momento assieme a scuola (ad esempio festa di Natale e festa di fine anno dove i genitori fanno dei giochi con i bambini e vengono coinvolti in ciò che i bambini stanno imparando)” (docente SE).

Le docenti di scuola dell'infanzia menzionano anche che le famiglie sono coinvolte in alcune attività specificatamente realizzate per il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare. Le famiglie prendono parte alle attività oppure aiutano anche a organizzarle:

“Attività d'istituto SI e SE” (docente SI).

“Attività puntuali organizzate coi due ordini di scuola” (docente SI).

“In genere le famiglie collaborano per l'organizzazione delle giornate alla SE. Durante la giornata completa alla SE inoltre, devono accompagnare i bambini alla scuola elementare riprenderli per il pranzo e riaccomagnarli per il pomeriggio” (docente SI).

“Nel portare e riportare i bambini come se andassero alle scuole elementari” (docente SI).

“Momenti condivisi tra i due ordini di scuola organizzati per eventi precisi” (docente SI).

Come si evince dalle risposte ottenute dalle docenti riguardo alla partecipazione delle famiglie alle attività, per lo più proposte dalle insegnanti, esiste una certa eterogeneità sul tipo di incontro organizzato e sulle sue tempistiche relative all'inizio dell'anno scolastico. Per avere una visione d'insieme del tipo di incontri organizzati con le famiglie e altri possibili attori del territorio prima e dopo l'inizio della scuola alle docenti è stato chiesto di compilare una tabella in base alla loro prassi.

Tabella 4. Tipo di incontri organizzati con le famiglie e altri possibili attori del territorio prima e dopo l'inizio della scuola

	Scuola dell'infanzia (N=34)		Scuola elementare (N= 23)	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo
Incontri individuali con le famiglie	14	29	8	17
Incontri di gruppo con le famiglie	27	21	9	7
Serate informative	17	27	9	17
Attività di coordinamento con professionisti/operatori specializzati del territorio (p.es. pediatra, assistente sociale, logopedista)	4	16	4	13
Attività di coordinamento con responsabili dei centri extra-scolastici	0	5	0	2

Le risposte delle docenti mostrano una predilezione per gli incontri individuali e di gruppo con le famiglie e le serate informative (tabella 4). Alla scuola dell'infanzia, in particolare, vi è una presa di contatto con le famiglie, tramite incontri di gruppo (27) e serate informative (17), già prima dell'inizio della scuola. Quasi assenti, prima dell'inizio dell'anno scolastico, sono i contatti con gli altri attori del territorio. Alla scuola elementare, invece, solo la minoranza delle docenti riporta di organizzare degli incontri con le famiglie e altri attori del territorio prima dell'inizio della scuola. La situazione si ribalta una volta iniziato l'anno scolastico, dove quasi tutte le docenti di scuola elementare riferiscono di incontrare le famiglie, per la maggior parte, individualmente (17) e in serate informative (17) come pure di organizzare delle attività di coordinamento con altri professionisti del territorio. Alla scuola dell'infanzia, invece, meno della metà delle docenti riferisce di organizzare delle attività di coordinamento con professionisti e operatori specializzati del territorio (p.es. pediatra, assistente sociale, logopedista). La minoranza delle docenti di entrambi gli ordini scolastici riferisce, infine, di organizzare delle attività di coordinamento con i centri extra-scolastici sia prima che dopo l'inizio della scuola.

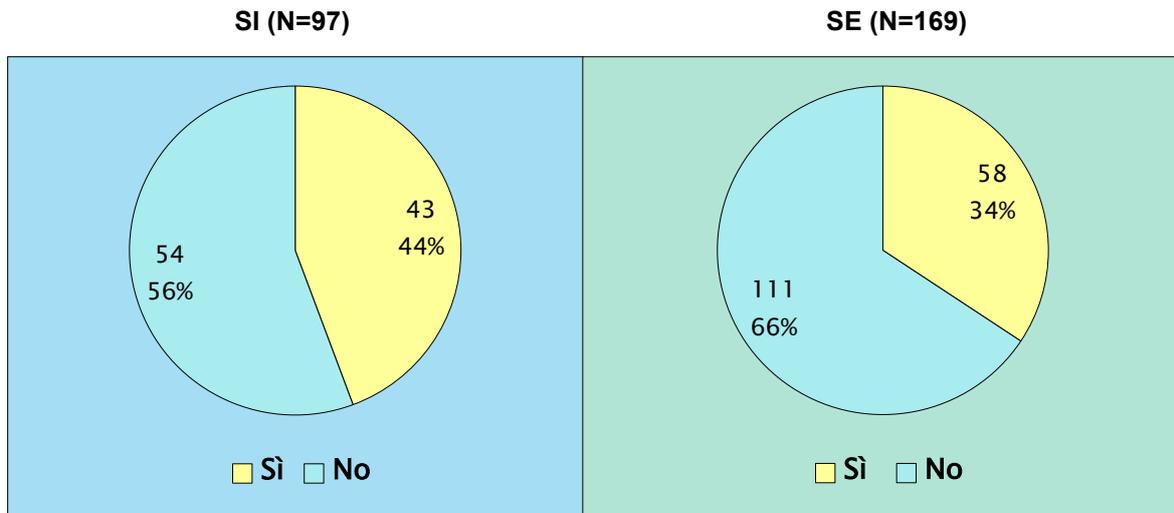
3.9.2 Incontri e attività: coinvolgimento delle famiglie riportato dai genitori

Il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie è un aspetto sicuramente importante nelle fasi di transizione, sia dal punto di vista delle docenti, ma anche delle famiglie coinvolte in prima persona.

Alla domanda sulla presenza di attività organizzate che prevedessero il coinvolgimento dei genitori la maggior parte dei genitori ha risposto in maniera negativa.

In particolare, tenendo conto del grado scolastico di inserimento, sono in particolare genitori di bambini inseriti in SE a esprimersi negativamente (il 66% dei rispondenti afferma che non sono state organizzate attività che coinvolgessero attivamente i genitori) (figura 23b). La percentuale di risposte negative appare leggermente minore per i genitori dei bambini della SI (56% dei genitori ha indicato un'assenza di attività a loro dedicate) (figura 23a).

Figura 23a e 23b: Presenza di attività con coinvolgimento delle famiglie in SI e SE



I genitori, in caso di risposta affermativa rispetto alla presenza di attività a loro rivolte, potevano dare degli esempi concreti, rispondendo liberamente ad una domanda specifica su questo tema.

All'incirca la metà dei rispondenti o non ha risposto alla domanda specifica, oppure ha indicato risposte relative all'assenza di attività specifiche.

“Non ci sono state attività”

“Non ci sono stati momenti con o per i genitori”

“Non è stato organizzato nessun gioco.”

“Non è stato organizzato niente di speciale”

Tra le risposte pervenute, era molto presente il riferimento ad incontri di tipo conoscitivo e/o informativo (ad esempio riunioni).

“Riunione con attività/lavoretto con foto che il bimbo vede nella sua aula. Un pensiero fatto dal genitore.”

“Riunione con i genitori, dove la maestra ci ha fatto fare degli esercizi di lettura/trascrizione dal greco in italiano, scrittura con la mano sinistra e ricerca dei numeri secondo una chiave.”

“Riunione con i genitori e la docente di classe. Info sul programma e sulle altre figure professionali presenti in sede scolastica.”

“Riunione con maestra e insegnanti specializzati. Colloquio con maestra”

“Riunione con presentazione del programma”

“Riunione con tutti i genitori per i maestri, per spiegazione di come si svolgeranno le attività durante l'anno”

In altri casi vengono segnalati eventi puntuali organizzati con il contributo dei genitori, come castagnate, notte del racconto o uscite.

“Una passeggiata con pranzo al sacco assieme ai bambini e alla loro maestra. Una riunione dove è stato presentato anche il programma e sono state mostrate delle foto e video dei nostri bimbi durante le attività. Inoltre ogni mattina possiamo scambiare 2 chiacchiere con la maestra.”

“La castagnata. Gita nel bosco ogni mercoledì con 1 genitore; riunione.”

“Giochi creativi con carta. Giochi di società. Colorare. Castagnata. Gelato dopo scuola. Presentazione altre lingue-culture”

“È stata organizzata la serata delle fiabe.”

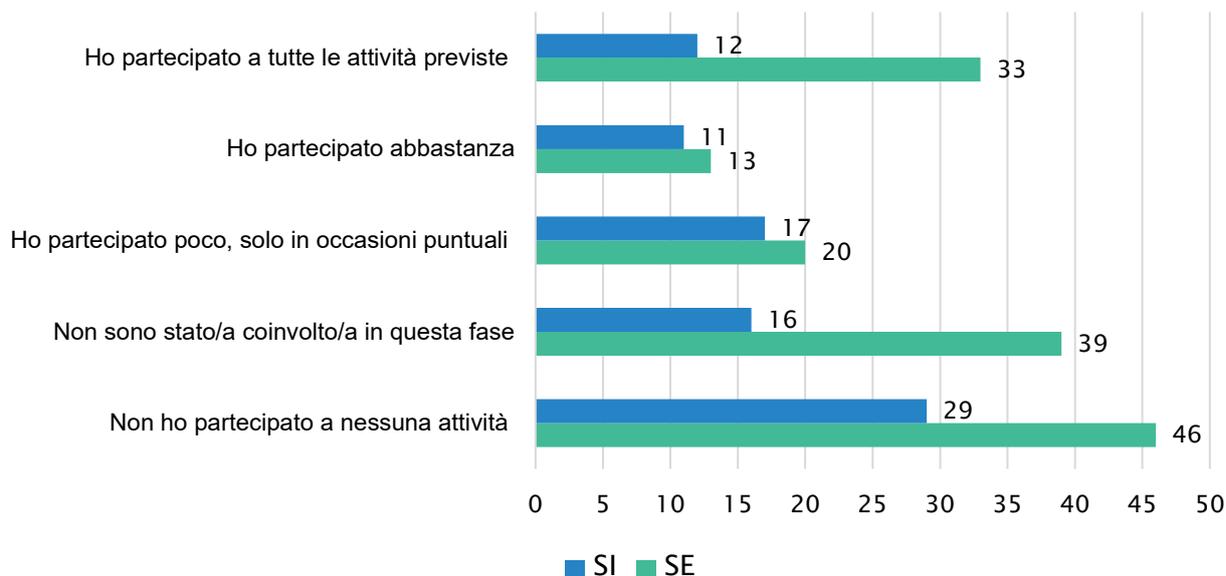
Una volta presa in analisi la presenza (o meno) di attività dedicate ai genitori si è voluto capire in che misura i genitori fossero coinvolti attivamente nella fase di ambientamento e nelle attività proposte. Anche in questo caso si è optato per un'analisi differenziale secondo il grado scolastico di entrata.

La maggior parte dei genitori per i due ordini scolastici ha indicato come risposta “Non ho partecipato a nessuna attività” (30% SE e 34 % SI). Si può dunque notare che molti genitori non hanno partecipato alle attività eventualmente proposte (vedi figura 24).

Da segnalare, per quanto riguarda la scuola elementare, che il 22% dei genitori ha comunque indicato di aver partecipato a tutte le attività proposte (contro il 14% dei genitori di allievi SI).

Molti genitori SE hanno inoltre indicato di non essere stati coinvolti in questa fase (26%).

Figura 24. Partecipazione dei genitori alle attività proposte in SI e SE



3.10 Continuità educativa (solo docenti)

3.10.1 Aspetti considerati importanti dalle docenti per realizzare una buona continuità educativa

Infine, è stato chiesto alle docenti quali, secondo la loro esperienza e la loro opinione, fossero gli aspetti più importanti di cui tener conto per realizzare una buona "continuità educativa" nelle transizioni (verticali od orizzontali). L'aspetto più rilevante, emerso dalla maggior parte delle risposte ottenute, è quello del *"passaggio di informazioni e la collaborazione tra i docenti dei due diversi livelli"* (docente SE). Le risposte non mettono però in primo piano lo scambio di informazioni, in buona parte garantita dalla consegna della cartella dell'allievo alla docente accogliente, ma soprattutto *"l'assenza di giudizio sull'operato dell'altro"* (docente SI), l'apertura e la collaborazione tra i professionisti dei diversi ordini scolastici e delle strutture coinvolte. Le docenti sottolineano che in fase di transizione è fondamentale *"conoscere i rispettivi ordini di scuola e valorizzare il lavoro svolto dai colleghi che ci precedono"* (docente SE). Per una buona continuità educativa è quindi necessario

"avere obiettivi comuni e soprattutto che i nuovi docenti si informino da quelli precedenti per poter avere almeno in parte un'idea o qualche consiglio su quanto fatto in precedenza per rendere il passaggio meno traumatico e il più sereno possibile" (docente SI).

La comunicazione tra gli ordini scolastici, che dalle risposte va al di là del passaggio di informazioni, è, quindi, un elemento ritenuto centrale per una continuità educativa efficace, e si basa sull'*"apertura nelle parti coinvolte"* (docente SI) a dare e ricevere informazioni favorendo così la *"conoscenza di quanto fatto nell'ordine scolastico precedente per poter continuare da dove si è arrivati"* (docente SI). Questo aspetto emerge in numerose risposte, esaltando da un lato lo sforzo necessario da parte di entrambe le figure professionali per garantire uno scambio autentico e olistico di informazioni riguardanti gli allievi che affrontano la transizione e dall'altro anche la temporalità di questa collaborazione che non si concentra nei pochi mesi estivi in cui il passaggio effettivamente avviene, ma che idealmente dovrebbe iniziare diversi mesi prima e protrarsi fino ad anno scolastico inoltrato.

"Incontro con docenti che avranno o hanno avuto il bambino per una buona continuità educativa" (docente SI);

"Che ci sia uno scambio di informazione il più esaustivo possibile tra i docenti delle varie strutture, non solo sui singoli allievi ma anche sul gruppo in generale, sulle tematiche trattate, sui rituali utilizzati e sulle regole a cui sono abituati" (docente SE);

"Scambio tra i docenti: capire cosa e come lo si fa nei due ordini scolastici. Scambio di informazioni" (docente SI);

"Il passaggio di informazioni dalla SI alla SE è essenziale, soprattutto per ciò che concerne le informazioni sensibili. Ci sono aspetti che emergono durante il colloquio con la maestra di SI che sulla carta non erano stati scritti, ma che sono molto importanti per aiutare i bambini a sentirsi bene" (docente SE);

"È importante un buon colloquio, in caso di dubbi non esitare a chiedere alla docente precedente o alla famiglia informazioni supplementari" (docente SE);

"Comunicazione: discutere degli aspetti osservati, degli obiettivi prefissati, delle tematiche e degli argomenti trattati, ..." (docente SI).

Le docenti di scuola elementare, inoltre, sottolineano l'importanza della collaborazione e del passaggio di informazioni in particolare quando si è confrontati con situazioni specifiche o problematiche:

"Passaggio d'informazione tra educatori, i quali devono sottolineare e venire informati circa possibili difficoltà e luoghi di riuscita" (docente SE);

“Passaggio di informazioni approfondito (specialmente per i casi particolari) sia orale che scritto (positive le cartelle dell’allievo, peccato non vadano oltre la SE)” (docente SE);

“Passaggio puntuale di informazioni importanti” (docente SE);

Le risposte delle docenti circa gli aspetti più importanti di cui tener conto per realizzare una buona "continuità educativa" vertono, quindi, sull’apertura e la stretta collaborazione dei professionisti dei diversi ordini scolastici che esula dal mero passaggio di informazioni nel momento del cambio docente. La collaborazione e la conoscenza, come pure la valorizzazione, dell’operato delle docenti attive nei diversi settori è un elemento centrale per garantire un’armonizzazione autentica tra i due ordini scolastici.

Le docenti pongono l’accento anche sul fatto che *“i bambini devono conoscere almeno un po’ la nuova struttura e sapere che li aspetta qualche cosa di nuovo e di bello. Questo va costruito durante l’anno scolastico in corso”* (docente SI). Viene così posto l’accento anche sull’armonizzazione tra SI e SE per

“tenere viva l’esperienza del bambino nell’ordine scolastico precedente (ad es. interessarsi su cosa ha fatto), riprendere degli aspetti che il bambino già conosce e declinarli per ciò che serve (es. Le regole alla SI e le regole alla SE)” (docente SE).

L’armonizzazione serve soprattutto agli allievi che potrebbero incontrare maggiori difficoltà nel cambiamento del contesto scolastico, infatti

“per i bambini con buone competenze, ben strutturati e dotati di fiducia in sé stessi il passaggio sarà facile e naturale. Per i più deboli il passaggio deve essere supportato dalla continuità, dovrebbero ritrovare nella nuova scuola le alcune certezze che avevano in precedenza” (docente SI).

“Questi tipi di passaggi sono molto delicati, quindi vanno ben ponderati e calibrati. La conoscenza di ciò che troveranno in futuro è fondamentale (armonizzazione, momenti d’incontro, ecc.)” (docente SI).

“Soprattutto è importante che il bambino, almeno ad inizio anno scolastico, possa ritrovare un po’ di scuola dell’infanzia alla scuola elementare” (docente SI).

Infine, un ulteriore elemento messo in evidenza nelle risposte delle docenti riprende la rilevanza della collaborazione applicandola a una sua diretta conseguenza, l’approfondita conoscenza dell’allievo, per la buona riuscita dell’accoglienza a transizione avvenuta. Dal momento che all’inizio dell’anno scolastico le docenti accoglienti non conoscono gli allievi della nuova classe sono centrali, così dicono le docenti interpellate, le informazioni ottenute dalla collega dell’ordine precedente come anche l’atteggiamento accogliente e incoraggiante della docente accogliente.

Il successo del passaggio nella nuova scuola dipende dall’ *“atteggiamento accogliente e capacità di valorizzare le risorse del bambino”* (docente SI), ma anche dalla conoscenza dei bambini, dei loro bisogni, *“dello sviluppo globale del bambino, delle sue competenze e dei suoi interessi”* (docente SI). La conoscenza degli allievi, *“la valorizzazione di ogni singolo e fargli trovare il proprio spazio all’interno del gruppo classe”* (docente SE), come pure il sostegno delle docenti in fase di transizione è fondamentale affinché *“il bimbo abbia buoni mezzi (capacità, autostima, curiosità e sicurezza) per affrontare il nuovo che lo aspetta”* (docente SI).

“L’importante è volere il bene del bambino, dunque fare il più possibile per metterlo a suo agio ed essere il più trasparenti possibile con lui” (docente SE).

Questo atteggiamento accogliente e attento all’individualità e ai bisogni degli allievi è una diretta conseguenza, stando alle affermazioni delle partecipanti, di una collaborazione efficiente e valorizzante la professionalità delle docenti dei diversi ordini scolastici.

Le risposte, come visto, si focalizzano sul passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola elementare. Il passaggio di informazioni, molto più ricco del passaggio di un dossier scolastico (per quanto completo e accurato sia), permette di *“conoscere il prima e il dopo, ovvero avere delle informazioni precise sugli*

allievi. Purtroppo quando il bambino inizia la SI non si hanno informazioni sugli allievi” (docente SI). Quest'ultimo aspetto, nominato da due sole docenti, mette in luce come il passaggio di informazioni tra settore pre-scolastico e scuola dell'infanzia, in un'ottica di continuità educativa relativa alla transizione nella prima infanzia, sia meno sviluppato e presente al momento. Una docente sottolinea quanto la differenza tra i due settori freni la buona riuscita della collaborazione tra le professioniste delle strutture interessate:

“La grande diversità esistente tra un asilo nido e una scuola dell'infanzia. Difficile mantenere una continuità vista la grande varietà di differenze esistenti tra le varie strutture di accoglienza pre-scolastica” (docente SI).

La domanda sugli aspetti centrali per una buona continuità educativa era di natura aperta, dalle risposte delle docenti si può quindi riconoscere come il focus relativo agli elementi centrali legati a questo tema si trovi nella collaborazione e la comunicazione fra professionisti di ordini diversi, in particolare tra docenti SI e SE. Seppur non in primo piano, vale a dire una minoranza delle partecipanti l'ha menzionato, dalle risposte delle docenti di scuola dell'infanzia emerge anche il ruolo della collaborazione con le famiglie:

“Il punto di riferimento dei bambini deve essere solido, soprattutto in casi particolari; fondamentale collaborare con le altre sezioni/gli altri docenti prima del cambiamento; fondamentale parlare con le famiglie e costruire un buon rapporto.” (docente SI);

“La serenità della famiglia influisce sulla buona riuscita all'inserimento” (docente SI);

“Trasparenza e condivisione con le famiglie per ogni aspetto prima e dopo il cambiamento” (docente SI).

In questo senso, dalle risposte delle docenti non emerge la centralità del partenariato educativo con i genitori dei futuri allievi. Alcune risposte fanno riferimento alla comunicazione con la famiglia, auspicando che essa sia il più trasparente possibile, ma non vi è un riferimento sistematico a questo genere di collaborazione, né in entrata alla SI né nel passaggio alla SE.

3.10.2 Continuità educativa verticale tra ordini scolastici

Per un buon inserimento e la continuità educativa verticale, tra un ordine scolastico e l'altro, giocano un ruolo centrale alcuni aspetti relativi al coordinamento e il passaggio di informazioni e materiali, presentati qui di seguito (tabella 5).

Tabella 5. Continuità educativa (verticale) tra ordini scolastici

	Con ordine precedente				Con ordine successivo	
	SI (N=34)		SE (N=20 ⁴)		SI (N=34)	
	Sì	No	Sì	No	Sì	No
Attività di coordinamento	2	32	16	4	31	3
Materiali, strumenti, pratiche condivise	2	32	11	9	29	5
Scambio reciproco di informazioni	4	30	20	0	34	0

Come riportato dalle docenti che hanno partecipato all'indagine alla scuola dell'infanzia vi è una maggiore collaborazione con l'ordine scolastico successivo, ossia la scuola elementare, rispetto alla quasi totale assenza di scambio e collaborazione con l'ordine precedente. Le docenti di scuola dell'infanzia specificano, infatti, che in generale *“la direzione svolge un colloquio con le educatrici del nido e passa le informazioni raccolte alle docenti”* (docente SI), questo, inoltre, avviene tendenzialmente solo nei casi in cui esistono delle problematiche pregresse o *“solo nel caso in cui ci sono situazioni ‘gravi’ da segnalare”* (docente SI), *“di solito ci viene comunicato chi ha posto qualche problema di comportamento”* (docente SI), *“da un asilo nido raramente si ricevono informazioni (a meno che l'alunno sia seguito già da qualcuno di specifico, es. logopedista)”* (docente SI). Non vi è, quindi, uno scambio regolare e istituzionalizzato di informazioni tra asilo nido e scuola dell'infanzia, alcune docenti specificano anche che *“generalmente preferiamo non sapere e accogliere i bambini senza pregiudizio, e poi eventualmente informarci”* (docente SI). Lo stesso vale per lo scambio di materiali che dipende da scuola a scuola, *“c'è chi condivide degli scritti, chi delle tabelle, chi telefona, ...”* (docente SI) e le attività di coordinamento tra asili nido e scuole dell'infanzia, per le quali non viene riferito esserci una prassi generalizzata di attività legate alla transizione. Una sola docente indica, per esempio, che *“alcune volte si organizza una lettura di storie presso la struttura dell'asilo nido”* (docente SI).

Diversamente, dalle risposte delle docenti che hanno compilato il questionario (tabella 5) emerge una collaborazione reciproca tra scuola dell'infanzia e scuola elementare per favorire la continuità educativa tra un ordine e l'altro. Nello specifico, la quasi totalità delle docenti di scuola dell'infanzia riferisce di realizzare delle attività di coordinamento con l'ordine successivo. Allo stesso modo, le risposte evidenziano lo scambio di informazioni riportato dalle docenti dei due ordini interessati. La maggior parte delle docenti di scuola dell'infanzia e all'incirca la metà delle docenti di scuola elementare, invece,

⁴ Il numero di casi equivale a N=20 perché tre docenti non hanno risposto a questa domanda

afferma che in fase di transizione da un ordine all'altro vi sia uno scambio di materiali e la condivisione di pratiche.

In fase di transizione tra scuola dell'infanzia e scuola elementare accogliente, le docenti segnalano di scambiarsi *"tutte le informazioni importanti inerenti gli aspetti relazionali, comportamentali e le capacità di apprendimento"* (docente SE), come pure le *"informazioni relative alle competenze acquisite e da stimolare"* (docente SI) *"per poter fare un quadro dell'allievo"* (docente SE). Le informazioni scambiate, quali *"specificità dell'allievo: capacità scolastiche, emotività, relazione con compagni, ... - conoscenze della famiglia"* (docente SE) servono per agevolare il passaggio e sono *"ritenute necessarie per una buona accoglienza del bambino alla scuola elementare"* (docente SE). Al fine di garantire la continuità educativa e una buona entrata alla scuola elementare, le docenti indicano che oltre alle informazioni riguardanti gli allievi e il loro contesto familiare alcune docenti di scuola dell'infanzia stilano *"una scheda accompagnatoria dove elenchiamo: sviluppo socio affettivo, sviluppo cognitivo, sviluppo linguistico, sviluppo corporeo e nostro consiglio per l'entrata alla SE"* (docente SI). Diverse docenti di scuola elementare, infatti, sottolineano che le colleghe dell'ordine precedente possono fornire anche dei consigli utili per un supporto personalizzato durante il passaggio e l'inserimento. *"Possono esserci degli scambi su come si è ambientato il bambino o dei consigli, ecc."* (docente SE), le docenti di scuola dell'infanzia possono fornire indicazioni preziose su *"come il bambino si muoveva nella sede precedente, a quali aspetti prestare un occhio di riguardo (senza giudicare, lasciarsi influenzare, ...) consigli per aiutare i bambini in determinate situazioni, ..."* (docente SE) o anche solo *"osservazioni di carattere generale per la formazione delle classi SE"* (docente SI).

Nella maggior parte dei casi, lo scambio di informazioni avviene tramite la consegna da parte delle docenti di scuola dell'infanzia della cartella dell'allievo alla docente di scuola elementare che accoglierà i nuovi allievi in prima. *"La cartella allievo contiene tutti i documenti concernenti il percorso scolastico del bambino. Alla fine di ogni anno scolastico avviene il passaggio di informazioni SI-SE tramite Direzione e docenti di sostegno pedagogico"* (docente SI). Nella cartella dell'allievo sono presenti *"tutti i documenti raccolti durante i tre anni di SI del bambino, i quali tengono traccia del percorso svolto"* (docente SI), le docenti vi inseriscono *"schede osservative, verbali colloquio, riflessioni"* (docenti SI), ma anche i *"colloqui di GAGI"* o *"il riassunto dei colloqui svolti con la famiglia"*. Si tratta di uno strumento molto ricco che spesso contiene le informazioni e le osservazioni relative ai tre anni trascorsi alla scuola dell'infanzia di ciascun allievo.

Dalle risposte fornite nel questionario relative alla continuità educativa e allo scambio di informazioni emerge che non avviene solo un passaggio di informazioni raccolte nella cartella dell'allievo, ma *"tra settembre e ottobre ci troviamo con i docenti di SE che lo richiedono e ci scambiamo le informazioni"* (docente SI). Un incontro personale tra le docenti ha luogo in particolare nel caso in cui per alcuni allievi sia necessario un passaggio di informazioni più articolato. Le docenti dei due ordini scolastici, allora, si incontrano per scambiarsi *"soprattutto info riguardanti bambini seguiti o con particolarità"* (docente SI) *"legate ai casi più difficili, sia a livello del comportamento che nell'ambito cognitivo"* (docente SE). In questi incontri, oltre allo scambio delle informazioni *"contenute nella cartella allievo, si parla soprattutto dei casi specifici: problemi di comportamento, problemi legati alla salute o relativi alla relazione con la famiglia"* (docente SE). Se per il passaggio di informazioni generali le docenti si incontrano ad anno scolastico iniziato, *"nel caso il bambino manifesta fragilità importanti ci troviamo ad agosto prima dell'inizio della frequenza con il nuovo docente e la docente di sostegno"* (docente SI). Anche una docente di scuola elementare sottolinea che *"se vi sono delle situazioni particolari le docenti di SI ci informano. Ci si trova prima dell'inizio dell'anno scolastico e loro ci danno le informazioni"* (docente SE). Se per garantire un buon inserimento dei nuovi allievi nella scuola elementare diverse docenti indicano di ricorrere ai consigli delle docenti di scuola dell'infanzia, proprio una docente di quest'ultimo ordine, invece indica, come, oltre allo scambio della cartella dell'allievo *"raramente e a malincuore non si viene mai interpellate in caso di bisogno nonostante noi con il bambino abbiamo trascorso 3 anni"* (docente SI).

Oltre allo scambio di informazioni e materiali o strumenti è stato chiesto alle docenti se vengono organizzate della attività di coordinamento per favorire la transizione da una scuola a quella successiva.

La maggior parte delle docenti indica l'esistenza di attività e di *"momenti in comune (armonizzazione scuola elementare-scuola dell'infanzia) sull'arco dell'anno"* (docente SE). *"Si possono fare delle attività in comune come letture, lavoretti assieme, canzoncine, ... così da creare una continuità"* (docente SE). Generalmente sono organizzate delle visite alla sede di scuola elementare per gli allievi dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e delle attività più generali che coinvolgono tutta la sezione. Si organizzano, quindi, *"vari momenti durante l'anno di conoscenza reciproca attraverso attività varie, conoscenza delle docenti di attività speciali, visita dell'edificio scolastico con conoscenza percorsi pedonali, ..."* (docente SI) come anche *"visite alla SE, conoscenza dei vari uffici e servizi (segreteria, direzione, biblioteca, ecc.), partecipazione a lezioni, sia in classe che a lezioni speciali (musica, ginnastica, ecc.). Capita anche che i bambini della SE vengano a trovarci alla SI"* (docente SI). Nelle attività di armonizzazione le docenti in diversi casi riportano che si predilige la formazione di gruppi in un'ottica di tutoring, cosicché gli allievi di scuola dell'infanzia svolgano delle attività con quelli della scuola elementare ed entrino in contatto con la realtà che li accoglierà dopo la transizione. Alcune attività di tutoring descritte sono, per esempio, *"attività di racconto storie da parte dei bambini della SE alla SI - richiesta di aiuto da parte dei bambini della SI a quelli di SE ad esempio per scrivere una storia inventata dai bambini - attività di educazione fisica svolte in collaborazione con classi di SE"* (docente SI). Un'altra docente di scuola dell'infanzia descrive come *"ogni classe della scuola dell'infanzia si 'associa' ad una delle elementari e ogni anno si decide insieme delle attività da svolgere insieme. Poi c'è la giornata di armonizzazione dove i bambini del secondo anno obbligatorio passano la giornata alla SE"* (docente SI). Fra le attività di coordinamento tra ordini scolastici la giornata di armonizzazione è quella maggiormente indicata dalle docenti di entrambi gli ordini scolastici. Si tratta di una *"giornata intera dove i bambini SI sono inseriti in una classe di SE e fanno dei lavori stabiliti tra le varie docenti (i bambini SE leggono storia, si fa un disegno, dei lavoretti legati alla storia, attività in palestra, ecc.). Si costruisce assieme un gioco, ..."* (docente SE). Durante questo tipo di attività gli allievi di scuola dell'infanzia *"hanno la possibilità di conoscere l'ambiente ed i docenti della SE con attività di armonizzazione tra le due realtà"* (docente SI). Come sottolinea una docente di scuola elementare nella descrizione dell'attività svolta nella sua sede, la giornata di armonizzazione e delle attività condivise tra classi e sezioni sono rilevanti sia in un'ottica logistica (scoperta degli spazi e delle aule) che relazionale (conoscenza con gli allievi e con le docenti SE):

Durante questo lavoro abbiamo scattato una foto a ogni gruppo e, grazie a un'apposita stampante, abbiamo potuto avere subito le fotografie. Ogni bambino ha ritagliato un cartoncino su cui avevo stampato un template per la costruzione di un fiore. Una volta ritagliata la forma e piegata seguendo le linee indicate, abbiamo incollato le fotografie. I bambini di SI hanno così portato a casa il ricordo della giornata, mentre noi abbiamo appeso i fiori nell'aula" (docente SE).

Se la transizione verticale, da un ordine scolastico all'altro, che interessa gli allievi che cambieranno scuola e insegnanti, è quella più significativa in termini di passaggio, quella orizzontale, per esempio tra un centro extra-scolastico e la scuola, è quella più frequente nell'arco di una giornata e di un anno scolastico. Per questo motivo è stato chiesto alle docenti, che hanno partecipato al questionario, di indicare anche che tipo di informazioni vengono scambiate con i centri extra-scolastici e che tipo di attività congiunte sono organizzate con essi, qualora fosse il caso. Solo quattro docenti (2 SE, 2 SI) hanno risposto alla domanda. La collaborazione con i centri extra-scolastici verte su uno scambio di informazioni di ordine pratico e organizzativo (per le docenti di scuola dell'infanzia) mentre le docenti di scuola elementare si concentrano su delle specificità legate all'allievo interessato, *"si scambiano informazioni sul bambino (comportamento, fragilità e punti di forza). Dipende qual è l'obiettivo di questa collaborazione"* (docente SE). In generale, la collaborazione orizzontale non sembra essere in primo piano per ciò che concerne il quotidiano lavorativo delle docenti che hanno partecipato all'indagine.

4 Discussione

4.1 Comparazione delle prospettive di docenti e genitori relative alle diverse fasi della transizione

Confrontando i risultati estrapolati dalle risposte di docenti e genitori, si possono fare alcune comparazioni e considerazioni finali.

Per alcune domande è stato possibile effettuare una comparazione diretta tra le opinioni di docenti e genitori, poiché interrogati sul medesimo argomento (per esempio sullo svolgimento del primo giorno di scuola) mentre altre domande vertevano su aspetti e vissuti specifici a ciascun ruolo assunto nella fase di transizione (il supporto genitoriale e l'inserimento a scuola da parte delle docenti).

Per quanto riguarda la **preparazione alla transizione** sia da parte della famiglia che da parte dell'istituzione scolastica, molti elementi indicati nelle risposte toccano la sfera organizzativa di questa fase. I risultati mostrano che le informazioni ricevute dalle docenti sono tempestive anche se spesso limitate ai dati socio-anagrafici dei nuovi allievi. Al contrario, **non si rilevano scambi sistematici e coordinati tra docenti di cicli diversi, fatto salvo per le situazioni problematiche o difficili**. Per ciò che concerne i genitori, destinatari delle informazioni amministrative date da docenti e direzioni, i risultati evidenziano come questi siano più toccati dagli aspetti emotivi legati alla transizione. In particolare, è in questo momento che possiamo situare le preoccupazioni evocate dai genitori, che si preparano a vivere un'esperienza significativa nel loro ruolo genitoriale. Nonostante le preoccupazioni espresse da alcuni genitori, per la maggior parte di essi la fase di transizione si svolge in maniera generalmente ottimale.

Il **primo giorno di scuola** è un evento significativo per tutti gli attori coinvolti, genitori, docenti e allievi. Dai racconti forniti da genitori e docenti appare evidente che questo giorno viene strutturato per fare in modo di poter accogliere i nuovi allievi a scuola in modo appropriato, accompagnando il loro ingresso con attività che favoriscono un impatto positivo verso la nuova istituzione e le nuove persone di riferimento. Le docenti focalizzano le loro risposte in particolare sulle attività organizzate da parte loro per accogliere gli allievi (e eventualmente anche i genitori) nel nuovo contesto scolastico. I genitori sono attori (più o meno implicati) che vivono le situazioni preparate per loro dalle docenti. Dalle risposte dei genitori emerge maggiormente l'aspetto emotivo personale, legato all'esperienza dell'inizio di un nuovo percorso per il proprio figlio.

Con il primo giorno di scuola gli allievi entrano ufficialmente a far parte dell'istituzione scolastica. Questo passaggio è celebrato ufficialmente e simbolicamente. Prende inizio la fase di **accoglienza e ambientamento**, che perdurerà durante le prime fasi dell'anno scolastico. Dalle risposte delle docenti e dei genitori emerge in egual maniera la rilevanza di prestare una **particolare attenzione all'inserimento sociale dei bambini**, organizzando attività specifiche di coinvolgimento dell'intero gruppo classe. La costruzione di un **ambiente che favorisce il benessere dei bambini** sembra essere una priorità per tutti gli attori coinvolti nella transizione. Un aspetto importante che emerge da parte delle docenti è la gradualità dell'inserimento. Infatti, i bambini devono disporre del tempo necessario per potersi integrare in modo ottimale nel nuovo ambiente. I genitori, pur consapevoli dell'importanza di un inserimento graduale (specialmente in SI), fanno emergere delle difficoltà nella gestione pratica dei ritmi che questo comporta e nel farli coincidere con le esigenze familiari e/o lavorative.

Durante la fase di accoglienza emergono anche altre **criticità**, sia dal punto di vista delle docenti che da quello dei genitori. La difficoltà maggiore che emerge da parte delle docenti è legata alle **risorse disponibili per concedere il tempo necessario a ciascun bambino per potersi ambientare** tenendo conto del numero di bambini presenti in sezione o in classe. Le **criticità evocate dai genitori** toccano solo parzialmente elementi legati esclusivamente al contesto scuola (adattamento alla classe, ritmo scolastico, ...), ma sono più spesso legate alla **sfera emotiva del bambino** e alla **conciliazione tra scuola e famiglia**.

Riguardo alla **valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento** i criteri menzionati da docenti e genitori sono simili anche se attuati in maniera differente. Le docenti infatti, pur non disponendo di strumenti standardizzati per la valutazione dell'inserimento e dell'ambientamento, si affidano a **griglie di osservazione preparate autonomamente o in collaborazione con dei colleghi** per tracciare l'andamento di questa fase. Le docenti indicano inoltre di fare riferimento alla loro **esperienza professionale** per poter capire se l'ambientamento si è svolto in maniera ottimale. **L'indicatore più significativo** di un ambientamento riuscito è il **benessere espresso dal bambino** e la sua **integrazione nel gruppo classe**. L'aspetto sociale e affettivo è dunque ancora una volta una dimensione fondamentale da monitorare e ottimizzare al fine di rendere la transizione un momento positivo nella vita del bambino. Anche per i genitori l'osservazione delle docenti risulta una fonte utile di informazioni per poter capire se il proprio bambino si sia adattato bene al nuovo ambiente. In aggiunta a questo indicatore esterno, i **genitori** indicano di fare riferimento al **proprio vissuto genitoriale** e alla **conoscenza della sfera emotiva del proprio figlio** per poter comprendere la qualità dell'ambientamento. Per entrambi gli attori un bambino sereno e socialmente integrato è sintomo di un ambientamento ben riuscito.

La **relazione tra scuola e famiglia**, che risulta trasversale alle diverse fasi della transizione e in generale alla scolarità del bambino è sicuramente **uno degli elementi più importanti per garantire una transizione armoniosa**. Docenti e genitori concordano sulla centralità della collaborazione e della condivisione reciproca di pratiche e informazioni. Dalle opinioni di docenti e genitori interpellati in questa indagine sembrano esserci diverse opportunità di comunicazione tra famiglia e scuola, sia prima che dopo l'inizio della scuola. Il contenuto delle interazioni tra docenti e genitori verte come presumibile sul bambino, le sue caratteristiche e le sue necessità. In particolare, vi è uno **scambio** di informazioni tra scuola e famiglia **su aspetti concreti della vita del bambino e del contesto scolastico e familiare** in cui esso vive. Ciononostante, il **coinvolgimento delle famiglie** da parte della scuola risulta essere una pratica limitata ad **attività puntuali e non sistematicamente pianificato e attuato sin dall'inizio del processo**, quindi ancora prima dell'entrata a scuola. Questo è un punto di fragilità che trova concordi docenti e genitori.

4.2 Considerazioni finali

I risultati hanno permesso di volgere uno sguardo sistematico e più approfondito sulle pratiche e i vissuti delle docenti e dei genitori relativamente alla transizione verso la scuola dell'infanzia o elementare.

Una considerazione generale che emerge dai risultati concerne l'evidente differenza di pratiche tra la SI e la SE. Tali risultati non sono però sorprendenti. Il modo di accogliere i bambini in SI e in SE riflette infatti i regolamenti e le prassi rispetto all'entrata a scuola (si pensi ad esempio al periodo di inserimento graduale previsto in SI), ma anche lo stadio di sviluppo del bambino stesso. L'entrata in SI comporta generalmente un contatto maggiore tra genitori e docenti, favorito in particolare dalle modalità di entrata e di uscita dalla giornata scolastica.

Dai risultati emerge anche un potenziale di sviluppo rispetto alla continuità educativa di tipo verticale tra i servizi antecedenti l'inizio della scuola obbligatoria (vale a dire asili nido e strutture di accoglienza per la prima infanzia in generale) e gli attori, in particolare le docenti, di scuola dell'infanzia. Infatti, come esposto sia da docenti che genitori, da una parte sembra mancare un dialogo con i colleghi e le colleghe che si occupano dei bambini prima della loro entrata a scuola e dall'altra parte, secondo l'opinione dei genitori, la buona qualità dei rapporti con gli operatori degli asili nido non rientra tra i criteri che giocano un ruolo centrale per una transizione armoniosa. Tuttavia, come indicato da Pianta et al. (2001) l'adattamento dei bambini durante la fase di transizione è un prodotto delle relazioni tra diversi attori, tra cui compaiono anche i docenti del grado pre-scolastico. Da un punto di vista ecologico, i rapporti fra i diversi contesti di vita, anche in un'ottica di transizione verticale, favoriscono la continuità educativa e risultano benefici per una transizione ottimale (Fabian & Dunlop, 2012; Pianta et al., 2001). **Sarebbe auspicabile valorizzare le risorse di ciascun attore coinvolto nel processo di transizione**

favorendo maggiormente la collaborazione tra strutture di accoglienza diverse sia nel momento di passaggio verticale (tra ordini scolastici), sia in ottica orizzontale (tra sistema scolastico e centri extra-scolastici).

È risultato un aspetto centrale anche il coinvolgimento dei genitori. Infatti, viene riferito sia dalle docenti che dai genitori che la partecipazione di quest'ultimi si limita per lo più a delle occasioni puntuali e più in generale sembra esserci una carenza di occasioni di coinvolgimento specifico e continuo degli stessi. Anche quando la partecipazione dei genitori è auspicata e pianificata, per esempio il primo giorno di scuola, le attività realizzate per favorire l'accoglienza non sono concepite coinvolgendo i genitori, che dopo un breve momento lasciano la scuola. La partecipazione attiva della famiglia nella fase di transizione appare però un elemento particolarmente importante per la buona riuscita della stessa. Uno scambio proficuo di informazioni con i genitori, li rende infatti più efficaci, favorendo così pratiche parentali più funzionali per l'adattamento del bambino in transizione (Jones & Prinz, 2005). Nonostante in una buona parte dei casi sia stato riportato un incontro preliminare all'inizio della scuola, in alcuni casi anche pensato per preparare l'entrata a scuola dei bambini (preparazione di lavoretti, sottamani, scelta del banco, ecc.), **alcuni genitori hanno espresso esplicitamente la volontà di partecipare maggiormente alla fase di transizione, anche mettendo in luce la necessità di creare più occasioni di partecipazione attiva.**

D'altra parte, è centrale sottolineare come non solo il coinvolgimento attivo dei genitori è un aspetto importante, ma anche la parte più relazionale e comunicativa tra docente e famiglia risulta fondamentale. Le docenti, infatti, hanno sottolineato l'importanza di una comunicazione trasparente da parte delle famiglie al fine di poter garantire di disporre di informazioni corrette e complete sul bambino, per poter favorire una transizione quanto più armoniosa possibile e adattare gli interventi ai bisogni reali degli stessi. La qualità della relazione tra famiglia e docenti gioca un ruolo centrale anche nel coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei propri figli (Waanders et al., 2007). **Dalle risposte dei genitori risulta che questi in generale si sentono a loro agio nella comunicazione con le docenti e questo potrebbe essere un fattore importante per sviluppare relazioni casa-scuola proficue.**

Considerando gli elementi legati al bambino e alle sue caratteristiche occorre sottolineare come sia per le docenti che per i genitori, il benessere sociale ed emotivo del bambino sia un aspetto centrale da garantire nella fase di accoglienza e ambientamento nel contesto scolastico, ma al contempo anche un criterio di valutazione per riconoscere un ambientamento riuscito. Un bambino sereno, coinvolto nelle dinamiche di gruppo è un bambino che ha percorso una transizione positiva. Infatti, dalle risposte delle docenti, ma anche da quelle dei genitori, spesso la valutazione dell'ambientamento si basa proprio sull'osservazione del comportamento e delle emozioni del bambino. I bambini, infatti, chiamati ad affrontare diversi cambiamenti strutturali, ma anche relazionali, esprimono le proprie emozioni in modo diverso e individuale, per cui è a maggior ragione fondamentale riconoscerle per accompagnare in maniera adeguata la transizione di ciascuno (Wustman-Seiler & Simoni, 2012; O'Toole et al., 2014; Fisher, 2011).

Inoltre, per favorire un'armonia transizionale si ricorre spesso ad oggetti transizionali che sono connotati positivamente sia dalle docenti (come ausilio pedagogico efficace) sia dai genitori (per creare una stabilità affettiva nel bambino in transizione). I bisogni individuali dei bambini (in particolare per quanto riguarda l'aspetto affettivo) sono estremamente importanti sia per le docenti, per poter differenziare in modo strategico il processo di transizione, sia per i genitori, che vorrebbero un interesse particolare rivolto ad ogni bambino.

Effettivamente, le docenti interpellate affermano di personalizzare sistematicamente i percorsi di inserimento e ambientamento dei bambini (specialmente in SI) al fine di adattarne modalità e durata in funzione dei bisogni dei bambini che si trovano ad affrontare questa fase. Anche in questo senso, le docenti sono guidate dalla loro esperienza professionale per creare delle situazioni di ambientamento positive ed efficaci per il singolo. In particolare, viene data importanza alla gradualità dell'inserimento nel nuovo contesto. Questo aspetto è cruciale nella visione delle docenti, ma è riconosciuto come un

aspetto di difficoltà da parte delle famiglie. Queste infatti faticano a conciliare gli orari ridotti dati da un inserimento graduale (nel primo periodo della scuola dell'infanzia) con quelli legati a esigenze familiari e/o lavorative. Nonostante queste difficoltà oggettive di gestione del tempo, si riconosce l'utilità di questa procedura di inserimento graduale, che offre la possibilità ai bambini di adattarsi con i propri ritmi. Al contempo, proprio l'inserimento graduale può risultare un po' schematico nel caso in cui gli allievi abbiano già un'esperienza pregressa di cura ed educazione in un contesto extra-familiare come un asilo nido. I genitori in alcuni casi sottolineano una difficoltà di orario, considerato in alcuni casi con un tempo di frequenza giornaliera eccessivamente ridotto e protratto per un periodo troppo lungo, specialmente quando i propri figli sarebbero pronti per una frequenza regolare molto prima del termine del periodo di ambientamento. Questi tempi prolungati rischiano di essere percepiti come una frattura rispetto al contesto precedente, limitando l'efficacia di una transizione armoniosa e tarata sulle reali esigenze e aspettative di rispettivamente famiglia e bambino. **Alla luce dei risultati della ricerca sarebbe auspicabile valorizzare la varietà di esperienze dei bambini per la personalizzazione dell'entrata nella scuola obbligatoria in entrambe le direzioni, dando il tempo agli allievi che ne necessitano di ambientarsi gradualmente al nuovo contesto e accelerando l'inserimento di quei bambini che hanno già esperienza con dei contesti extra-familiari** (Rimm-Kaufman et al., 2000).

Pur riconoscendo l'importanza del singolo e delle sue esigenze, i genitori e le docenti convergono però anche riguardo l'importanza della componente sociale e relazionale per garantire una transizione positiva. Le preoccupazioni riguardo questa sfera sono infatti particolarmente presenti (anche rispetto a elementi più prettamente didattici), specialmente per i genitori. A tal proposito, la presenza di altri bambini viene considerata importante dai genitori per garantire un punto di riferimento affettivo per i bambini (in particolare nel caso si trattasse di bambini già conosciuti in precedenza). Per le docenti i bambini stessi sono poi una risorsa per agevolare attivamente la transizione dei nuovi allievi in entrata. Infatti, bambini con competenze sociali maggiormente sviluppate possono aiutare bambini più timidi ad integrarsi nel gruppo.

4.3 Limiti e prospettive future

4.3.1 Limiti

Durante la realizzazione della ricerca, sono emersi diversi limiti a livello della metodologia e dell'impostazione della raccolta dati.

Nelle domande riferite a variabili socio-demografiche è stato difficile comprendere con esattezza il livello socio-economico delle famiglie. In effetti, alcuni genitori non hanno fatto riferimento alla professione da loro esercitata e nei casi in cui il soggetto è casalingo/a o senza un'attività lavorativa la deduzione del livello socio-demografico risulta complessa. A posteriori, è stata considerata la possibilità di inserire una domanda relativa al grado di scolarizzazione dei genitori, che avrebbe potuto fornire delle delucidazioni sul livello socioeconomico della famiglia. C'è infatti da considerare l'importanza che può assumere la condizione familiare del bambino sulle fasi di transizione.

Un altro aspetto importante legato alle famiglie e purtroppo non investigato nel presente studio è la composizione familiare. Molte famiglie infatti indicano delle difficoltà legate all'organizzazione dei trasporti e degli orari, soprattutto considerando la difficoltà a conciliare casa-lavoro. A tal proposito un'analisi del tipo di famiglia considerata (biparentale, monoparentale, ricostituita, presenza dei nonni, ecc.) e del tasso d'impiego dei genitori avrebbe sicuramente fornito un quadro più completo, al fine di poter analizzare meglio i bisogni e le difficoltà di ogni famiglia.

Sempre nell'ottica di comprendere le esigenze familiari e le specificità delle transizioni, a nostro avviso sarebbe stato opportuno poter distinguere le transizioni famiglia-SI da quelle da un centro di accoglienza per la prima infanzia (tipicamente l'asilo nido) alla SI. Infatti, i bambini che passano da una presa a carico esclusivamente di tipo familiare hanno un impatto diverso verso la SI, essendo l'entrata alla scuola dell'obbligo il primo luogo di socializzazione quotidiana esterno alla famiglia. I bambini che

frequentano già dei luoghi di aggregazione extra-famigliari in tenera età vivranno un altro tipo di transizione, caratterizzata da altre esigenze. Dai dati in nostro possesso non è stato però possibile risalire ai diversi tipi di transizione effettuati dai bambini coinvolti nell'indagine.

Infine, sempre rispetto alle transizioni, nella presente ricerca non ci si è focalizzati in modo puntuale sulle transizioni orizzontali tra scuola e centri extra-scolastici. Un'analisi più approfondita delle esperienze di collaborazione delle famiglie e delle scuole con questi servizi avrebbe permesso una riflessione sulle pratiche attuali presenti sul territorio e le necessità degli attori coinvolti rispetto alla continuità orizzontale.

4.3.2 Prospettive future

Come constatato dalle analisi relative alle domande delle docenti, non esistono ancora degli strumenti standardizzati utilizzati uniformemente sul territorio per poter valutare in modo sistematico l'inserimento e l'ambientamento dei bambini e delle bambine in SI e SE. Esistono chiaramente degli strumenti propri ad ogni docente, costruiti attraverso la propria esperienza professionale. **Tuttavia, l'uso di strumenti standardizzati potrebbe essere mezzo di riflessione metacognitiva per i docenti e le prassi adottate a scuola, nonché fonte di utili dati per migliorare l'inserimento dei bambini in entrata nel sistema scolastico.** Un esempio di strumento per verificare le competenze degli allievi in uscita dalla SI è il *Profilo delle competenze dell'allievo al termine della Scuola dell'infanzia*, oggetto di un progetto sperimentale monitorato dal Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) (Plata, Vanini, Simona Benhamza, & Egloff, 2019). **Inoltre, si potrebbe anche pensare di adottare strumenti di condivisione di informazioni che si stanno sviluppando all'interno dello stesso progetto TIPÌ per il passaggio tra nidi e SI, adattandoli al passaggio tra SI e SE.** Questo permetterebbe di ampliare le informazioni condivise tra i diversi attori, non concentrandosi solamente sul passaggio di informazioni rispetto a bambini in situazioni di difficoltà. Proprio in una prospettiva ecologica della transizione, in particolare per favorire la relazione scuola-famiglia, ma anche lo scambio tra professionisti di settori e ordini diversi, parrebbe interessante riflettere su quali possibilità potrebbero esistere per potenziare una maggiore interazione che integri anche le prospettive e le esperienze dei diversi attori favorendo in questo modo l'intersezione dei diversi contesti di vita dei bambini. **Una pista di sviluppo in questo senso per la transizione tra SI e SE potrebbe essere la creazione di momenti di condivisione e conoscenza reciproca già nell'ultimo anno della SI alla presenza di tutti gli attori coinvolti (docenti SI, docenti SE, bambini e famiglie).** Questo permetterebbe di ampliare la fase di armonizzazione, che solitamente coinvolge solamente docenti e allievi, anche alla famiglia già in uno stadio preliminare e non solamente a ridosso dell'inizio del nuovo ordine scolastico (tipicamente con la presa di contatto durante le vacanze estive).

Dai dati della ricerca non emergono delle esperienze concrete di continuità tra i nidi e le SI, che risulta essere un'area in cui si possono sviluppare delle nuove pratiche di transizione condivise tra i due ordini. Occorre tuttavia menzionare che all'interno del progetto TIPÌ si stanno già avviando delle sperimentazioni in merito che saranno da ampliare e consolidare. In particolare, sono in via di definizione alcuni strumenti finalizzati alla documentazione degli elementi osservativi raccolti durante la frequenza del bambino al nido, con l'attenzione ad includere in tutte le fasi di crescita il punto di vista della famiglia, che facilitano il passaggio di informazioni e la transizione di bambini e genitori verso la scuola dell'infanzia (O. Zanon, comunicazione personale, 1 luglio 2020).

Si sono anche realizzate, con esiti già valutati come molto positivi, delle visite da parte di responsabili della scuola dell'infanzia all'interno dei nidi, che hanno consentito l'incremento della conoscenza delle specificità e delle comunanze tra servizi educativi e scuole. Queste opportunità di interazione diretta hanno dimostrato di favorire l'integrazione o decostruzione delle rappresentazioni reciproche, rinforzando quindi i canali e le pratiche di comunicazione e collaborazione tra i differenti contesti educativi dove lo stesso bambino transita nel suo sviluppo (O. Zanon, comunicazione personale, 1 luglio 2020).

Si sono inoltre realizzati nel corso del progetto TIPÌ dei momenti formativi allargati che hanno visto la partecipazione congiunta di educatori dei nidi e insegnanti delle scuole dell'infanzia, in cui è stato

proficuamente possibile aprire degli spazi di confronto e di riflessione su tematiche pedagogiche trasversali su cui si può più solidamente fondare la continuità educativa verticale, tra cui, ad esempio, l'immagine di bambino "competente" e attivo costruttore della sua conoscenza e le strategie relazionali e metodologiche alla base del partenariato con le famiglie per la co-costruzione e co-realizzazione del progetto individualizzato a favore di ogni bambino (O. Zanon, comunicazione personale, 1 luglio 2020).

Passando alle preoccupazioni genitoriali, vi è spesso un riferimento alla sorveglianza offerta durante il trasporto casa/scuola. Vi sono già delle iniziative sul territorio volte all'accompagnamento dei bambini sul tragitto casa scuola (vedi *Pedibus*), ma occorrerebbe magari potenziare le modalità di sorveglianza attiva anche per chi utilizza i mezzi pubblici (organizzati dalla scuola o da altri enti).

Inoltre, spesso, i genitori indicano un'assenza di informazioni quotidiane dovuta a un mancato resoconto da parte dei bambini. **Si potrebbe pensare di aumentare le occasioni di scambio informale casa-scuola per dare più informazioni sul vissuto quotidiano dei bambini.** Inoltre, potrebbero essere ideate delle attività per sviluppare l'interesse del bambino nel raccontare a casa le attività svolte a scuola (soprattutto nel caso di bambini di SE).

In un'ottica di analisi future risulta fondamentale coinvolgere anche i bambini, per quanto possibile, nella raccolta dati per sondare la loro prospettiva e le loro sensazioni legate alla fase di transizione, delle quali nel presente studio purtroppo non è stato possibile tener conto.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. In D. F., Marks (Ed.), *The health psychology reader* (pp. 94-106). SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European journal of psychology of education, 18*(1), 15-31.
- CDPE. (2007). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS)*. Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).
- DECS. (2015). *Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese*. DECS.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation. The Netherlands.
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K., & Matthews, J. (2008). A Psychometric Evaluation of the Parent Self-Efficacy in Managing the Transition to School Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 8*, 36-48.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 1-17.
- Graue, M. E. (1999). Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In R. C., Pianta, & M. J., Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 109-142). Brookes Publishing.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental psychology, 39*(4), 777-790.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Commonwealth of Australia.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical psychology review, 25*(3), 341-363.
- Lang, S. N., Tolbert, A. R., Schoppe-Sullivan, S. J., & Bonomi, A. E. (2016). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent-teacher relationships. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 40-52.
- Love, J. M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the road from preschool to kindergarten. *Principal, 68*(5), 26-27.
- Maida, S., Panzera-Biaggi, A., Solcà, P., & Lenzo, F. (2015) *TIPÌ: Promozione di una cultura condivisa dell'infanzia*. SUPSI-DEASS.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 83-88.
- Milani, P. (a cura di) (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Pensa Multimedia.
- O'Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140*, 121-127.

- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Plata, A., Vanini, A., Simona Benhamza, V., & Egloff, M. (2019). *Il Profilo delle competenze dell'allievo al termine della Scuola dell'infanzia: monitoraggio della sperimentazione 2016/17-2017/18*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. *The transition to kindergarten*, 217-252.
- Rezek, M., Mlinar, M., Balduzzi, L., Lazzari, A., Boudry, C., Van Laere, K., Prodger, A., & Welsh, C. (2019). *Transitions in the Early Years. Tools used in the START Project-Inspiration for professionals*. ERI.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5): 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Kunz, G. M., Wheeler, L. A., Angell, S. R., & Lester, H. F. (2018). Rural Teacher Practices and Partnerships to Address Behavioral Challenges: The Efficacy and Mechanisms of Conjoint Behavioral Consultation. *The Elementary School Journal*, 119(1), 99-121.
- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). Springer.
- Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L., & Robinson, V. (2003). Transitioning children from early childhood education to school: Teacher beliefs and transition practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(2), 32-38.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Wustmann Seiler C., & Simoni H. (2012) *Quadro di orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera*. Commissione svizzera per l'UNESCO & Rete svizzera per la custodia di bambini.



Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Transizioni nella prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare

Le prospettive di docenti e genitori

Quaderni di ricerca – n. 38

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-36-2