

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

CRC - CENTRO RICERCHE SULLA COOPERAZIONE
E SUL NONPROFIT
LABORATORIO IMPACT

WORKING PAPER N. 24

**Gli effetti a breve termine del progetto
“*Primi Passi. Polo sperimentale per la prima infanzia*”
sul benessere dei genitori e del personale educativo
e sull’apprendimento dei bambini**

Gianluca Argentin, Giulia Assirelli,
Gian Paolo Barbetta, Paola Iannello



VP VITA E PENSIERO

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit

Università Cattolica del Sacro Cuore

CRC - CENTRO RICERCHE SULLA COOPERAZIONE
E SUL NONPROFIT
LABORATORIO IMPACT

WORKING PAPER N. 24

**Gli effetti a breve termine del progetto
“*Primi Passi. Polo sperimentale per la prima infanzia*”
sul benessere dei genitori e del personale educativo
e sull’apprendimento dei bambini**

Gianluca Argentin, Giulia Assirelli,
Gian Paolo Barbetta, Paola Iannello



VP VITA E PENSIERO

Gianluca Argentin, Università degli Studi di Milano, Bicocca
Giulia Assirelli, Università Cattolica del Sacro Cuore
Gian Paolo Barbetta, Università Cattolica del Sacro Cuore
Paola Iannello, Università Cattolica del Sacro Cuore

✉ coop.ricerche@unicatt.it

www.vitaepensiero.it

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

All rights reserved. Photocopies for personal use of the reader, not exceeding 15% of each volume, may be made under the payment of a copying fee to the SIAE, in accordance with the provisions of the law n. 633 of 22 april 1941 (art. 68, par. 4 and 5). Reproductions which are not intended for personal use may be only made with the written permission of CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org, web site www.clearedi.org.

© 2022 Gianluca Argentin, Giulia Assirelli,
Gian Paolo Barbetta, Paola Iannello
ISBN 978-88-343-5266-3

Questa ricerca è stata realizzata in collaborazione con 'Con i bambini.
Impresa sociale'



CON I BAMBINI
IMPRESA SOCIALE

FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE

INDICE

1 – Descrizione del progetto	5
2 – La valutazione d’impatto	10
3 – I risultati conseguiti	18
4 – Prime conclusioni	51
Appendice 1 - Bambini	54
Appendici 2 - Genitori	58
Appendice 3 – Educatori	63

Abstract

Questo rapporto illustra i risultati della valutazione degli effetti di breve termine del progetto “Primi passi. Polo sperimentale per la prima infanzia”, finanziato dal bando Prima Infanzia dell’Impresa Sociale Con i Bambini e coordinato, in qualità di ente capofila, dal Comune di Milano. È oggetto di valutazione, in particolare, l’azione di progettazione e attuazione della proposta didattico-educativa che include le molteplici attività svolte all’interno delle scuole dell’infanzia comunali.

La stima degli effetti di questo specifico intervento, nell’ambito del più ampio progetto Primi Passi, è stata effettuata utilizzando tecniche controfattuali non sperimentali (matching e difference-in-differences), che consentono di stimare la situazione controfattuale anche senza disporre di un campione di controllo selezionato casualmente, tenendo sotto controllo le distorsioni che tale contesto può generare.

Tali tecniche permettono di comprendere se le attività svolte nelle scuole dell’infanzia siano state in grado di modificare la soddisfazione e il benessere dei genitori e del personale educativo nonché le competenze cognitive e non cognitive dei bambini (identificate come variabili risultato), ponendo perciò le basi per l’eventuale scalabilità del modello: la verifica dell’efficacia dell’esperienza attuata nel Municipio 2 del Comune di Milano crea, infatti, i presupposti per ampliare la portata e la qualità dell’intervento, estendendone l’impatto potenziale oltre i confini della sperimentazione avviata.

Dopo una breve descrizione degli obiettivi e delle azioni progettuali, il documento presenta la stima degli effetti di breve periodo delle attività svolte nelle scuole dell’infanzia sulle variabili risultato sopra elencate, misurate tramite test e questionari appositamente costruiti e somministrati, rispettivamente, a bambini, educatori e genitori prima e dopo l’implementazione del progetto.

JEL codes: I21, I24, I28, C93

Keywords: evaluation, counterfactual, education, social innovation, Italy

1. *Descrizione del progetto*

1.1. *Obiettivi e attività*

Obiettivo del progetto Primi Passi, sviluppato nel Municipio 2 del Comune di Milano, è quello di modellizzare un sistema di *governance* dei servizi per l'infanzia pedagogicamente orientato ("Polo sperimentale per la prima infanzia") che, attraverso il coinvolgimento dell'intera comunità educante nei processi di progettazione dei servizi, sia capace di cogliere e di rispondere alle specificità culturali e sociali e ai differenti bisogni degli specifici territori e che sia quindi, in ultima istanza, trasferibile ad altre aree della Città Metropolitana. L'implementazione di tale modello consentirebbe di migliorare qualitativamente e quantitativamente la fruizione dei servizi educativi per tutti i bambini che vi accederanno, di ampliarne l'utenza (specie nelle fasce di popolazione più deboli e meno integrate), di incrementare gli spazi e gli stimoli rivolti all'età 0/6 dentro e fuori la scuola e di potenziare il valore educante della comunità.

Il progetto si è sviluppato, in maniera condivisa e integrata, su tre livelli di intervento:

- Azioni interne alle scuole per l'infanzia, per un miglioramento qualitativo finalizzato al benessere di bambini, famiglie e personale educativo (ricerca-azione, coordinamento pedagogico, attività laboratoriale e di mediazione linguistico-culturale);
- Azioni sul territorio, finalizzate al potenziamento dell'offerta di servizi rivolta in particolar modo alle famiglie in situazioni di fragili-

tà, isolamento sociale e precarietà economica (es. corsi di psicomotricità, intrattenimento laboratoriale, corsi di lingua e professionalizzanti, incontri informativi e di prevenzione su tematiche socio-sanitarie, ecc.);

- Azioni di connessione e accompagnamento all'accesso ai servizi territoriali per bambini e famiglie (es. mediazione linguistico-culturale, sportello di supporto e accompagnamento ai servizi, percorsi individuali per famiglie neoarrivate, ecc.).

Come sarà descritto nel seguito, in questo documento viene analizzato, in particolare, l'impatto delle azioni svolte nelle scuole dell'infanzia.

1.2. Il contesto di intervento

Il progetto nasce dall'esigenza di sostenere una situazione di particolare difficoltà relativa alle famiglie del Municipio 2 del Comune di Milano, caratterizzate da situazioni di disagio e povertà educativa particolarmente marcate. Nella zona individuata, ad elevata concentrazione di famiglie immigrate, si rilevano alti livelli di disoccupazione e povertà, oltre che un importante numero di minori presi in carico dai servizi sociali, con conseguente sovraccarico degli stessi. Si tratta di una zona in cui la prima criticità è l'accesso ai servizi educativi e dove i minori vivono spesso situazioni di isolamento, senza altri contatti se non omo-culturali. Anche tra coloro che accedono ai servizi all'infanzia emergono percorsi migratori discontinui,

povertà di stimoli culturali e condizioni abitative severe. I servizi all'infanzia presenti nella zona, inoltre, adottano strategie educative tradizionali, che difficilmente si adattano all'utenza locale svantaggiata e che rischiano così di causarne un ulteriore impoverimento educativo. Si tratta, però, anche di una zona particolarmente attiva in termini di collaborazioni tra amministrazione locale, associazionismo e terzo settore, elemento che fa di questo territorio la cornice ideale per la costruzione e sperimentazione di un modello di collaborazione da estendere poi alle altre aree della città.

All'interno di questo contesto, il progetto ha coinvolto i bambini e le famiglie frequentanti i seguenti servizi all'infanzia:

- le scuole dell'infanzia comunali Giacosa, Ragusa, S. Erlembardo, S. Mamete e Russo
- la scuola dell'infanzia statale Pontano
- gli asili nido comunali S. Erlembardo, S. Mamete e Russo
- il servizio integrativo Tempo per le Famiglie Giacosa.

Hanno inoltre beneficiato del progetto i bambini e le famiglie in situazioni di fragilità non frequentanti i servizi, che sono stati intercettati attraverso azioni sanitarie, educativa e attraverso mediazione di strada, laboratori, corsi di italiano e altri servizi offerti in particolare dall'associazione culturale Villa Pallavicini.

1.3. Le azioni valutate

All'interno del più ampio quadro delle attività implementate dal progetto Primi Passi, sono oggetto della stima degli effetti presentata in questo documento le azioni svolte nelle scuole dell'infanzia comunali, finalizzate ad incrementare il benessere di tutti i soggetti che ruotano attorno a tale servizio: bambini, famiglie e personale educativo. Nell'arco del triennio progettuale le attività svolte all'interno delle scuole dell'infanzia sono state:

- **Ricerca-azione:** tale percorso si è focalizzato sul tema della povertà educativa con un duplice obiettivo. Da un lato, quello di rilevare e analizzare le rappresentazioni, le visioni e le concezioni che le diverse figure della comunità educante, e in particolare le educatrici e gli educatori delle scuole, hanno su questo tema. Dall'altro, quello di individuare, nella relazione fra scuola, famiglia e territorio, gli elementi che contribuiscono al superamento di orientamenti, modi di fare e pensare che possono alimentare la povertà educativa. Con questo percorso si è cercato di rilevare dati e informazioni sugli elementi che contribuiscono alle situazioni di difficoltà dei bambini delle scuole di questa zona e, allo stesso tempo, di porre le basi per un cambiamento nell'agire educativo, attraverso il rafforzamento delle relazioni fra le diverse componenti, la decostruzione di stereotipi, la promozione di visioni positive nel rapporto scuola-famiglia, la diffusione della conoscenza delle risorse del territorio.

• **Coordinamento pedagogico:** all'interno di ogni scuola dell'infanzia, l'equipe educativa è stata affiancata da un/a pedagogo, con cui, nei primi mesi di progetto, è stata effettuata una ricognizione e rilettura dei bisogni presenti nella scuola stessa. Tale attività, svolta in sinergia con i laboratori sul tema della povertà educativa condotti all'interno del percorso di ricerca-azione, ha guidato la successiva riprogettazione degli spazi e degli ambienti, volta al perseguimento di questi obiettivi:

- Costruzione di spazi a misura del bambino e delle sue esigenze, che permettano una chiara connessione tra i principi pedagogici dichiarati e le pratiche agite nella quotidianità;
- Organizzazione degli ambienti intesi come risorsa educativa favorente l'autonomia, le relazioni e il benessere dei bambini;
- Promozione di contesti di benessere inclusivi per bambini, famiglie, educatori.

• **Attività laboratoriale:** le azioni di riprogettazione degli spazi e di riflessione sulle pratiche educative hanno dato l'impulso a nuove attività per i bambini (spazi d'intersezione, laboratori specifici, attività IAA - Interventi Assistiti con gli Animali, laboratori interculturali, ecc.), condotte in sinergia con le associazioni presenti sul territorio e in un'ottica di potenziamento degli scambi e delle collaborazioni con i luoghi culturali della città che offrono opportunità specifiche per la prima infanzia.

2. La valutazione d'impatto

2.1. Il disegno della valutazione

Il piano di valutazione si propone di stimare, in particolare, l'effetto delle attività svolte all'interno delle scuole dell'infanzia comunali che hanno partecipato al progetto Primi passi. L'analisi si concentra su tre diversi soggetti destinatari degli interventi realizzati all'interno delle scuole: i bambini utenti dei servizi; i genitori dei bambini stessi; gli educatori dei servizi coinvolti. In particolare, è oggetto di valutazione l'impatto delle attività progettuali sulle seguenti dimensioni:

- Lo sviluppo cognitivo e non cognitivo dei bambini;
- Il livello di soddisfazione delle famiglie dei bambini che frequentano i servizi;
- Il livello di benessere percepito dal personale educativo dei servizi per l'infanzia.

L'effetto di un intervento su una variabile obiettivo è definibile come la differenza tra il valore della variabile obiettivo nella popolazione destinataria dell'intervento (la situazione *fattuale*) e il valore della stessa variabile nella stessa popolazione qualora questa non fosse stata destinataria dell'intervento (la situazione *controfattuale*). Il problema di questa definizione rigorosa di effetto è che, nella pratica, solo una delle due situazioni (fattuale o controfattuale) può essere effettivamente osservata e, dunque, misurata. Infatti, la stessa popolazione non può, contemporaneamente, ricevere l'intervento e non riceverlo. Pertanto, quando si realizzano interventi sperimentali, la

situazione controfattuale non può essere misurata ma deve essere stimata.

Il metodo più rigoroso per farlo è quello dell'esperimento randomizzato controllato. Per applicarlo, la popolazione dei potenziali destinatari, prima che l'intervento venga avviato, viene suddivisa (a caso) in due gruppi. La legge dei grandi numeri garantisce che, se la popolazione è sufficientemente numerosa e se la scelta avviene in maniera autenticamente casuale, i due gruppi saranno in media assai simili. L'intervento viene poi riservato ad uno solo dei due gruppi (gruppo di intervento). Stante l'eguaglianza delle condizioni di partenza, il gruppo che non riceve l'intervento (gruppo di controllo) rappresenta così la migliore stima possibile della condizione in cui si sarebbero trovati i beneficiari dell'intervento qualora non lo avessero ricevuto, consentendo in tal modo di produrre la stima della situazione controfattuale e dunque dell'effetto dell'intervento.

Dal momento che le attività qui analizzate hanno interessato la totalità dei bambini, degli educatori e dei genitori delle cinque scuole dell'infanzia del comune di Milano coinvolte (Giacosa, Ragusa, Russo, San Erlembardo e San Mamete), il disegno di valutazione sperimentale non è applicabile al progetto Primi passi: non è stato infatti possibile selezionare casualmente un sotto-insieme di soggetti (bambini, genitori, educatori) esclusi dall'intervento che potesse fungere da gruppo di controllo per stimare la situazione controfattuale, così

da stabilire rigorosi nessi causa-effetto tra l'intervento e i cambiamenti osservati nelle variabili risultato.

Per queste ragioni, la valutazione di impatto qui illustrata utilizza tecniche controfattuali non sperimentali, cioè basate su dati che non sono stati prodotti attraverso un esperimento randomizzato controllato. Queste tecniche consentono di stimare la situazione controfattuale utilizzando campioni di controllo che non sono stati selezionati casualmente, riducendo al minimo possibile le distorsioni che tale confronto può generare. In particolare, si è deciso di ricorrere contemporaneamente alle tecniche dell'abbinamento statistico (*matching*) e della differenza nelle differenze (*difference-in-differences*).

La tecnica dell'abbinamento statistico consiste nel ricercare, tra i soggetti che non hanno ricevuto l'intervento, quelli che mostrano caratteristiche osservabili simili ai soggetti destinatari dell'intervento, così da poterli confrontare con questi ultimi. In questo modo si tenta di ridurre la distorsione da selezione che potrebbe manifestarsi qualora l'effetto fosse stimato confrontando la totalità dei destinatari con la totalità dei non destinatari dell'intervento, quando la scelta tra i primi e i secondi non sia affidata al caso, ma avvenga attraverso una procedura di selezione (o di auto-selezione), a volte non nota. Nel nostro caso, le scuole destinatarie dell'intervento sono state selezionate dal capofila a partire da una specifica condizione (la localizzazione in un quartiere della città caratterizzato da situazioni di disagio e povertà educativa molto elevate) che le rende intrinsecamente di-

verse da molte altre scuole dell'infanzia milanesi. Non avrebbe dunque senso confrontare le variabili risultato finali in due gruppi di scuole disomogenei in partenza.

Oltre alla tecnica dell'abbinamento, facciamo anche uso della tecnica della differenza nelle differenze che consiste nel confrontare l'evoluzione temporale della variabile risultato nel gruppo di intervento con l'evoluzione temporale della stessa variabile nel gruppo di soggetti che non è stato destinatario dell'intervento stesso. In questo modo si tenta di ridurre la “distorsione da dinamica spontanea” che potrebbe manifestarsi quando stimassimo l'effetto dell'intervento confrontando i livelli di una variabile prima e dopo l'intervento stesso nel solo gruppo dei destinatari. Nel nostro caso, la misurazione delle variabili risultato prima e dopo l'intervento potrebbe rilevare un miglioramento che dipende semplicemente dalla crescita dei bambini e che, pertanto, si riscontrerebbe anche nel gruppo dei non destinatari. Confrontando i due gruppi si riesce a tenere sotto controllo questa distorsione.

In sintesi, per valutare l'effetto degli interventi realizzati, nelle pagine che seguono si confronterà l'evoluzione temporale delle variabili risultato misurate nelle scuole per l'infanzia oggetto dell'intervento con l'evoluzione temporale delle stesse variabili (*difference-in-differences*) in un insieme di altre scuole per l'infanzia milanesi comparabili con le prime (*matching*) perché simili ad esse in termini di variabili osservabili.

Tab. 2.1.1 Caratteristiche principali delle scuole del gruppo di intervento e di controllo

Scuola	Iscritti 2017/18	Iscritti stranieri (% sul totale iscritti)	Residenti stranieri nel NIL (% sul totale residenti)
Scuole del gruppo di intervento			
Giacosa	320	38,1	34,2
Ragusa	81	38,3	19,8
Russo	52	34,6	34,1
S. Erlebardo	119	48,7	23,4
S. Mamete	112	41,9	23,1
Media (sem- plice)	136,8	40,3	26,9
Scuole del gruppo di controllo			
Brivio	86	40,7	31,9
Merloni	110	33,6	32,6
Narcisi	168	34,5	14,2
Silla	57	42,1	21,8
Ungheria	108	46,3	16,4
Media (sem- plice)	105,8	39,4	28,8

In particolare, le scuole del gruppo di controllo sono state identificate prima dell'avvio del progetto sulla base dell'analisi delle seguenti variabili: dimensioni della scuola (numero di studenti iscritti nell'a.s. 2017/2018); percentuale di bambini stranieri iscritti (sul totale degli iscritti); percentuale di residenti stranieri (sul totale dei residenti) nel NIL in cui la scuola è localizzata. L'esito di questo processo ha portato a selezionare le cinque scuole (Brivio, Merloni, Narcisi, Silla, Ungheria) che saranno utilizzate per il confronto con le scuole di intervento (Tabella 2.1.1).

2.2. Le variabili risultato e la loro misurazione

Per la stima dell'efficacia dell'intervento sono analizzate diverse dimensioni (variabili risultato), a seconda dei soggetti coinvolti.

Per i bambini che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, l'analisi si concentra sull'efficacia delle attività svolte nell'accrescerne le competenze cognitive¹ e non cognitive. Si considerano, in particolare, tre dimensioni:

- Dimensione cognitiva
- Dimensione dell'autoregolazione
- Dimensione emotiva.

Per i genitori di questi bambini, ci si focalizza sulla soddisfazione relativa ai diversi aspetti dei servizi educativi frequentati dai figli e in particolare:

- Aspetti organizzativi della scuola
- Progetto educativo
- Contributo alla crescita e allo sviluppo delle capacità del bambino
- Relazione con gli educatori e con gli altri genitori.

Viene inoltre analizzato l'effetto dell'intervento sulla percezione della diversità tra i bambini e tra i genitori come elemento problematico per la qualità del servizio offerto. Infine, viene analizzato il giudizio complessivo dei genitori misurato attraverso due domande che rile-

¹ Questi bambini hanno frequentato la seconda elementare nell'anno scolastico 2021/2022. Non appena possibile, analizzeremo anche le loro competenze cognitive misurate attraverso i test Invalsi.

vano, rispettivamente, se il genitore iscriverebbe nuovamente il proprio figlio nella scuola e se la consiglierebbe ad altre famiglie.

Per gli educatori delle scuole, infine, ci si concentra sulla soddisfazione relativa ai seguenti aspetti dei servizi educativi:

- Organizzazione scolastica
- Relazione con le famiglie
- Contributo alla crescita e allo sviluppo delle capacità del bambino.

Viene analizzata, inoltre, la percezione relativa allo sviluppo delle competenze (capacità di lavorare in team, sviluppo di progetti personalizzati, ecc.) sia proprie che dell'intero collegio degli educatori. È infine oggetto di analisi il giudizio complessivo sulla scuola espresso dagli educatori.

Le variabili sopra elencate sono state misurate attraverso la somministrazione di questionari e test appositamente sviluppati per la ricerca. Questi strumenti di rilevazione sono stati creati da un gruppo di lavoro interdisciplinare dell'Università Cattolica composto da psicologi, sociologi ed economisti e si basano sull'esperienza di precedenti ricerche sul campo.

La somministrazione degli strumenti di rilevazione era originariamente prevista in due momenti: prima dell'avvio degli interventi nelle scuole (*baseline*) e dopo la fine degli stessi (*follow-up*). Tuttavia, la risoluzione di una serie di problemi legali ed amministrativi (messa a disposizione dei ricercatori degli elenchi degli iscritti alle scuole, questioni legate alla privacy, approvazione della procedura e degli

strumenti di rilevazione da parte degli organi interni e sindacali del capofila del progetto) ha richiesto più tempo del previsto, consentendo lo svolgimento della somministrazione di *baseline* solo nei mesi di febbraio e marzo 2019², a interventi già avviati. La rilevazione di *follow-up* è stata invece realizzata nel mese di gennaio 2020.

In entrambe le rilevazioni, le risposte sono state raccolte in forma anonima, nel rispetto della vigente normativa sulla privacy. Ad ogni rispondente (bambino, genitore, educatore) è stato però associato un codice identificativo che ha permesso di collegare le risposte fornite nelle due rilevazioni, così da poter analizzare i cambiamenti intercorsi nel tempo.

Grazie all'impianto adottato, che come illustrato in precedenza associa la tecnica del *matching* a quella del *difference-in-differences*, il confronto tra i dati raccolti nelle due rilevazioni nel gruppo di intervento e in quello di controllo consente di misurare l'entità dei cambiamenti intervenuti a seguito della realizzazione delle attività del progetto Primi Passi e attribuibili causalmente a quest'ultimo.

Le tre sezioni che seguono descrivono le evidenze derivanti, rispettivamente, dai dati raccolti tra bambini, genitori ed educatori.

² Data la natura dell'intervento, che dovrebbe produrre risultati soprattutto nel medio termine, confidiamo che lo slittamento nel tempo della somministrazione della rilevazione di *baseline* non infici gli esiti della valutazione.

3. *I risultati conseguiti*

3.1. *L'impatto sulle competenze cognitive e non cognitive dei bambini*

In prima istanza, abbiamo indagato se e in che misura le attività svolte nelle scuole dell'infanzia comunali abbiano avuto un impatto sulle competenze cognitive e non cognitive dei bambini.

L'indagine di *baseline* ha visto il coinvolgimento di 178 bambini: di questi, 157 hanno risposto anche alla rilevazione di *follow-up*, mentre i restanti 21 non vi hanno preso parte. Il database utilizzato per la stima dell'impatto dell'intervento è dunque composto da 157 bambini, cioè l'88% dei casi su cui è stata inizialmente svolta la rilevazione. La perdita di informazioni (*attrition*) nella misurazione delle variabili risultato in fase di *follow-up* è un elemento che può mettere a rischio la validità della stima dell'effetto di un intervento realizzata attraverso metodi controfattuali, producendo stime distorte. Se la perdita di informazioni fosse massiccia, diversa tra il gruppo di intervento e quello di controllo e, soprattutto, determinata da fenomeni non casuali, la stima dell'effetto potrebbe essere compromessa. Nel nostro caso, la perdita di informazioni è concentrata soprattutto nel gruppo di controllo, come riportato nella tabella 3.1.1³.

Il fatto che, nonostante tale perdita di informazioni, il gruppo di controllo rappresenti una buona stima della situazione controfattuale è

³ È riportata in Appendice l'analisi dell'*attrition* nelle singole scuole (Tab. A1.1).

garantita dall'analisi di equivalenza effettuata sui soli 157 bambini che hanno riposto a entrambe le rilevazioni: le differenze sulle principali variabili sociodemografiche e sulle competenze cognitive e non cognitive misurate prima dell'intervento non sono infatti statisticamente significative, ad eccezione della maggiore prevalenza, nel gruppo di controllo, di bambini che vivono con un solo genitore⁴.

Tab. 3.1.1 Attrition per condizione sperimentale dei bambini (%)

	Controllo	Intervento	Totale
Solo <i>baseline</i>	15,3	8,6	11,8
Solo <i>follow-up</i>	0,0	0,0	0,0
Entrambe le rilevazioni	84,7	91,4	88,2
<i>N</i>	85	93	178

Tab. 3.1.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=157 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Controlli	Trattati	<i>P-value</i> ¹
Sesso (% di femmine)	44,4	52,9	0,258
Età (mesi)	54,3	54,1	0,648
Cittadinanza (% di stranieri)	59,7	49,4	0,150
Fratelli iscritti in stessa scuola (% sì sì)	37,5	39,7	0,819
Abita con un solo genitore (% di sì)	27,8	6,8	0,003
Dimensione cognitiva pre-intervento	-0,194	0,149	0,125
Dimensione autoregol.ne pre-intervento	-0,095	0,045	0,414
Dimensione emotiva pre-intervento	-0,044	0,031	0,808

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

⁴ Per completezza di informazione, in Appendice è riportata anche l'analisi di equivalenza condotta su tutti i bambini che hanno partecipato alla rilevazione di baseline (Tab. A1.2).

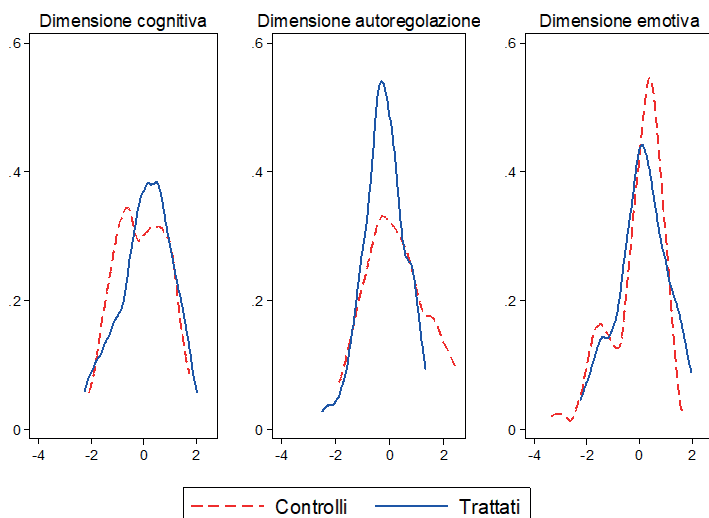
Come descritto in precedenza, ai bambini sono stati somministrati strumenti psicometrici, strutturati sotto forma di gioco, volti alla misurazione delle competenze cognitive e non cognitive. In particolare, sono oggetto di misurazione le seguenti dimensioni:

- Dimensione cognitiva: tale dimensione si riferisce alle capacità prettamente cognitive del bambino, in particolare alla capacità di: (a) prestare attenzione in maniera focalizzata e/o sostenuta nel tempo; (b) produrre idee attraverso l'utilizzo del codice verbale; (c) riconoscere o rievocare elementi linguistici e non; (d) cogliere somiglianze e differenze tra elementi osservati; (e) stabilire relazioni di tipo logico o spaziale tra elementi;
- Dimensione di autoregolazione: questa dimensione fa riferimento alla capacità del bambino di regolare in maniera adeguata il proprio comportamento in funzione del contesto (fisico e relazionale) in cui si trova. Tale capacità consente al bambino di mettere in atto dei comportamenti appropriati nell'interazione con l'ambiente e con le altre persone;
- Dimensione emotiva: tale dimensione indaga la capacità del bambino di riconoscere differenti emozioni auto- o etero-riferite, oltre che la capacità di comprendere e sintonizzarsi in maniera appropriata con lo stato emotivo di un'altra persona (empatia).

I tre indici che misurano le dimensioni sopra definite sono costruiti attraverso un'analisi fattoriale condotta sugli *item* dei test: si tratta dunque di indici standardizzati, aventi media 0 e deviazione standard

pari a 1, di cui la figura seguente mostra la distribuzione nei due gruppi di intervento e di controllo nella rilevazione di *follow-up*⁵.

Fig. 3.1.1 Distribuzione delle misure post-intervento (n=157)

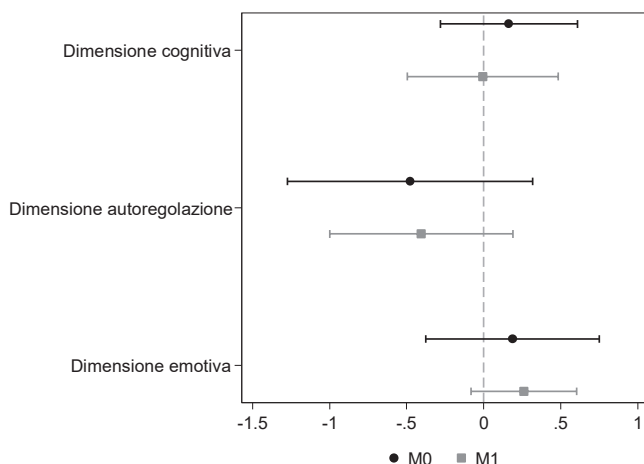


L'impatto dell'intervento sulle tre dimensioni considerate è stato stimato impiegando una varietà di modelli che, con una complessità crescente, tengono via via in considerazione le differenze riscontrate in partenza tra i bambini (e le scuole) del gruppo di controllo e del gruppo di intervento. Tutti i modelli sono riportati in Appendice,

⁵ In Appendice è invece riportato il grafico che rappresenta la dinamica spontanea nel gruppo di controllo, mettendo a confronto le distribuzioni registrate in *baseline* e in *follow-up* (Figg. A1.1 e A1.2). La dinamica spontanea rappresenta la naturale evoluzione nel tempo della variabile risultato, indipendente dall'intervento di cui stimiamo l'effetto.

mentre sono di seguito rappresentati i risultati derivanti da due specificazioni selezionate: M0, rappresentato in nero, è il modello di regressione più semplice, in cui l'effetto dell'intervento sulla variabile di interesse è stimato senza includere controlli e clusterizzando gli errori per scuola⁶. M1, rappresentato in rosso, invece, è un modello che include controlli per le principali variabili socio-demografiche (sesso, cittadinanza, età in mesi, presenza di fratelli iscritti nella stessa scuola, convivenza con un solo genitore), per la misura pre-intervento e per abbinamento delle scuole⁷.

Fig. 3.1.2 Effetto dell'intervento sulle competenze cognitive e non cognitive dei bambini



⁶ Si tratta cioè dei risultati riportati in Appendice nella prima colonna della tab. A1.3.

⁷ Si tratta cioè dei risultati riportati in Appendice nell'ultima colonna della tab. A1.4.

Non stupisce, data l'esiguità del campione a disposizione, che le stime d'impatto siano caratterizzate da un elevato livello di incertezza elevato (nel modello M0), che riusciamo a ridurre nel momento in cui includiamo controlli per le variabili osservabili prima dell'intervento, per la scuola di appartenenza dei bambini e per l'accoppiamento (*matching*) delle scuole (nel modello M1).

I risultati riportati nel grafico e in Appendice sembrano indicare un impatto positivo, seppur non statisticamente significativo, dell'intervento esclusivamente sulla dimensione emotiva dei bambini: le stime puntali vanno nella direzione di un aumento della capacità di riconoscimento delle proprie e altrui emozioni e di empatia e non possiamo escludere che l'incertezza che caratterizza tali stime, determinandone la non significatività statistica, possa essere interamente attribuibile alla ridotta numerosità del campione.

Risulta invece inatteso l'impatto negativo, ancorché non statisticamente significativo, dell'intervento sulla capacità di autoregolazione dei bambini. A questo proposito, è doveroso però proporre una considerazione relativa all'impianto dell'intervento stesso, che potrebbe in qualche modo spiegare tale risultato: la supervisione pedagogica, la riorganizzazione degli ambienti e degli spazi e la riflessione sulla povertà educativa rappresentano elementi che potrebbero aver contribuito alla creazione di un contesto che tende ad imporre una regolazione "dall'esterno" dei comportamenti dei bambini. Questo aumento della regolazione esterna potrebbe avere influenzato, in nega-

tivo, i comportamenti di autoregolazione dei bambini. In altre parole, il fatto di avere un contesto che per sua natura inibisce maggiormente i comportamenti scorretti e che, parallelamente, permette agli educatori di avere più tempo da dedicare ai fattori e ai soggetti più problematici, fa sì che il comportamento dei bambini sia più etero-regolato e, di conseguenza, che si sviluppino meno i fattori di autoregolazione.

Le stime proposte nel grafico e in Appendice, infine, sembrano concordi – pur nell’incertezza che le circonda – nell’indicare una sostanziale mancanza di effetto dell’intervento sulle capacità cognitive dei bambini. Questo risultato non deve essere scoraggiante: l’interpretazione che ne possiamo fornire deve infatti considerare che è assai più difficile agire su aspetti cognitivi di bambini così piccoli nel breve periodo. Proprio per questo, i bambini saranno seguiti anche nei mesi a venire e l’impatto di lungo periodo dell’intervento sulle loro competenze sarà stimato grazie alla disponibilità dei dati IN-VALSI raccolti durante la seconda elementare.

3.2. L’impatto sulla soddisfazione dei genitori

Il secondo obiettivo della valutazione d’impatto è stimare se il progetto Primi Passi abbia avuto l’effetto di aumentare la soddisfazione delle famiglie utenti delle scuole dell’infanzia e di migliorare la valutazione che queste danno delle scuole stesse.

I genitori partecipanti alla indagine di *baseline* sono stati 175; sono invece 106 i genitori che hanno preso parte al *follow-up*. L'esito dell'unione dei due database è riassunto nella tabella seguente: 83 genitori hanno risposto a entrambe le rilevazioni⁸ e costituiscono dunque il sottogruppo su cui le analisi sono state condotte, 92 rispondenti sono presenti solo in *baseline* e 23 solo in *follow-up*⁹.

Tab. 3.2.1 Attrition per condizione sperimentale dei genitori (%)

	Controllo	Trattamento	Totale
Solo <i>baseline</i>	50,0	43,6	46,5
Solo <i>follow-up</i>	14,8	9,1	11,6
Entrambe le rilevazioni	35,2	47,3	41,9
<i>N</i>	88	110	198

Come evidenziato dalla tabella, anche tra i genitori si registra una maggiore perdita di casi nel gruppo di controllo. Al contrario di quanto riscontrato nel gruppo dei bambini, però, tale perdita di casi differenziale provoca un aumento significativo delle differenze tra i due gruppi. L'analisi di equivalenza condotta sui rispondenti a entrambe le rilevazioni (Tab. 3.2.2) mostra infatti risultati nettamente peggiori rispetto a quelli derivanti dall'analisi condotta su tutti i rispondenti alla *baseline* (Tab. A2.2 in Appendice): nel gruppo di controllo si riscontra, in particolare una maggiore incidenza di famiglie

⁸ Si noti che in alcuni casi hanno risposto persone diverse alle due rilevazioni (es. la madre in *baseline* e il padre in *follow-up*): i casi accertati sono 16, ma potrebbe trattarsi di una sottostima.

⁹ È riportata in Appendice (Tab. A2.1) l'analisi dell'*attrition* per singola scuola.

con almeno un genitore straniero, una minore presenza di genitori con elevati livelli di istruzione e, di conseguenza, una preponderanza di famiglie che dispongono di un ridotto numero di libri in casa (da intendersi come indicatore di capitale culturale della famiglia). Per questa ragione, i risultati delle analisi presentate di seguito devono essere interpretati con la dovuta cautela.

Tab. 3.2.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Controlli	Trattati	<i>P-value</i>¹
Almeno un genitore straniero (%)	80,7	59,6	0,098
Almeno un genitore laureato (%)	25,8	51,9	0,040
Meno di 25 libri in casa (%)	80,6	38,5	0,000
Indice di deprivazione (media)	1,71	1,54	0,625
Numero di figli	2,0	2,0	0,911

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

Il questionario somministrato ai genitori prima e dopo l'intervento ha permesso di raccogliere informazioni sulle seguenti dimensioni, sui cui è di seguito stimato l'impatto dell'intervento:

1. Soddisfazione rispetto a:

- a. Aspetti organizzativi della scuola frequentata dal bambino;
- b. Progetto educativo proposto dall'equipe scolastica;
- c. Contributo degli educatori alla crescita del bambino;
- d. Relazioni con gli educatori e gli altri genitori.

Queste variabili sono costruite a partire da batterie di domande composte da una molteplicità di *item*, per ognuno dei quali ai rispondenti

è stato chiesto di indicare il proprio livello di soddisfazione su una scala da 1 a 10. Le risposte alle singole domande sono riportate nelle tabelle 3.2.3 e seguenti. A partire da esse, sono poi costruiti quattro indici sintetici che rappresentano la soddisfazione per i quattro aspetti sopra delineati, che assumono valori compresi su una scala da 1 a 100 e che costituiscono le variabili risultato su cui è, in ultima istanza, stimato l'impatto dell'intervento (Fig. 3.2.3).

2. Percezione dei seguenti aspetti come problematici per la qualità del servizio:

- a. Presenza di genitori con modelli educativi diversi dal proprio;
- b. Presenza di bambini o genitori con problemi rilevanti;
- c. Presenza di bambini o genitori in difficoltà socio-economica.

Ai genitori è stato chiesto di valutare quanto ognuno di questi aspetti possa essere d'ostacolo per la qualità del servizio (per niente, pochissimo, poco, abbastanza, molto, moltissimo). I dati descrittivi riportati nella Figura 3.2.1 e la stima d'impatto riportata in Figura 3.2.4 fanno riferimento alla quota di quanti hanno risposto "Per niente", ovvero di quanti non ritengono affatto problematici tali aspetti.

3. Valutazione complessiva del servizio, misurata attraverso le seguenti domande:

- a. Se potesse tornare indietro, iscriverebbe di nuovo suo figlio nella scuola dell'infanzia? Le possibili risposte previste dal questionario erano "no, lo terrei a casa fino all'inizio della scuola primaria", "sì, ma in una scuola dell'infanzia diversa", "sì, proprio nella stessa

- scuola”. Poiché nessun genitore ha risposto negativamente, nelle analisi descrittive riportate in Figura 3.2.2 e nella stima d’impatto rappresentata in Figura 3.2.5 si fa riferimento alla quota di quanti iscriverebbero nuovamente il proprio figlio nella stessa scuola;
- b. Se dovesse consigliare a una famiglia amica di Milano una scuola presso cui iscrivere i figli, indicherebbe questa? Le possibili risposte a questa domanda erano: “sicuramente sì”, “credo di sì”, “credo di no”, “sicuramente no”, “non so”. Per le analisi descrittive e d’impatto, riportate rispettivamente nelle Fig. 3.2.2 e 3.2.5, la categoria “Sicuramente sì” è stata contrapposta a tutte le altre.

Le tabelle che seguono riportano le evidenze descrittive derivanti dalle due rilevazioni, illustrando i dati registrati nelle rilevazioni di *baseline* e *follow-up* per trattati e controlli. Inoltre, alla voce DID viene riportato il valore della differenza nelle differenze, vale a dire la differenza tra variazione nel tempo del valore nel gruppo di trattamento e variazione nel tempo del valore nel gruppo di controllo¹⁰.

I dati registrati prima dell’intervento mostrano che, a livello medio, i genitori sono piuttosto soddisfatti di tutti gli aspetti organizzativi: si registrano punteggi particolarmente elevati per ciò che riguarda il contributo della scuola dell’infanzia e degli educatori alla crescita e allo sviluppo del bambino e il progetto educativo proposto dalla

¹⁰ Le tabelle 3.2.3 e seguenti riportano i dati registrati tra i genitori che hanno risposto a entrambe le rilevazioni. In Appendice sono riportate le stesse analisi descrittive calcolate però su tutte le osservazioni disponibili per la *baseline* e per il *follow-up*.

scuola dell'infanzia frequentata; seguono, sempre con punteggi elevati, gli aspetti organizzativi e la relazione con gli educatori e gli altri genitori.

Nel complesso, nelle scuole che hanno partecipato al progetto Primi Passi i genitori dichiarano livelli di soddisfazione inferiore rispetto a quelli delle scuole selezionate come gruppo di controllo. A livello descrittivo si riscontra, poi, un sostanziale aumento nel tempo del livello di soddisfazione per i diversi aspetti considerati, sia tra i genitori delle scuole del gruppo di controllo che di quelle del gruppo di intervento: tale aumento, però, non pare essere più marcato nel gruppo di intervento, con la parziale eccezione della soddisfazione riguardante gli aspetti relazionali.

Tab. 3.2.3 Soddisfazione per gli aspetti organizzativi (valori medi, n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Presenza di spazi per la comunicazione tra scuola e genitori	8,4	6,9	8,4	7,2	0,3
Chiarezza del linguaggio usato nella comunicazione da parte della scuola	8,5	7,3	8,9	8,0	0,3
Presenza di materiale informativo in lingue diverse dall'italiano	6,2	5,1	7,0	6,3	0,4
Utilità del materiale informativo fornito dalla scuola	8,5	7,0	7,8	6,9	0,6
Facilità di comunicazione con il personale educativo	9,0	8,1	8,8	8,3	0,4
Accessibilità e funzionalità degli spazi interni	7,7	7,2	7,7	7,3	0,1
Accessibilità e funzionalità degli spazi esterni	8,1	7,9	7,8	7,7	0,1
Arredo degli spazi interni funzionale per i bambini	7,4	7,2	8,3	7,4	-0,7
Arredo degli spazi esterni funzionale per i bambini	7,6	7,0	7,7	7,1	0,0
Disponibilità di materiale didattico per i bambini	8,1	7,0	8,2	7,2	0,1
Varietà del materiale didattico per i bambini	8,1	7,3	8,1	7,3	0,0
Qualità del materiale didattico per i bambini	8,2	7,3	7,9	7,2	0,2
Supporto di eventuali mediatori linguistico-culturali	7,2	6,3	6,7	5,9	0,1
Indice additivo (1-100)	70,1	66	73,1	67,7	-1,3

Tab. 3.2.4 Soddisfazione per il progetto educativo (valori medi, n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Attenzione ai bisogni individuali del bambino	8,4	7,2	8,2	7,4	0,4
Procedura di inserimento nella scuola	8,3	7,9	8,7	7,8	-0,5
Procedure di accoglienza quotidiana dei bambini	8,6	7,7	8,6	7,9	0,2
Attività e laboratori proposti dagli educatori ai bambini	8,6	7,6	8,5	7,6	0,1
Comunicazione quotidiana di informazioni sulla giornata del bambino da parte degli educatori	7,4	6,5	8,1	6,7	-0,5
Comunicazione periodica di informazioni sull'andamento del bambino da parte degli educatori	8,3	6,8	8,3	7,1	0,3
Capacità degli educatori di gestire situazioni critiche con specifici bambini/genitori	8,6	7,4	8,3	7,5	0,4
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini/genitori di altra nazionalità	8,7	7,3	8,6	7,3	0,1
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini con disabilità	9,0	7,8	9,0	7,7	-0,1
Capacità degli educatori di fornire informazioni e consigli sui servizi del territorio	8,4	6,5	8,4	7,0	0,5
Collaborazione tra educatori e servizi del territorio	8,5	6,6	8,7	6,7	-0,1
Coerenza e collaborazione tra gli educatori	8,8	7,5	8,6	7,5	0,2
Capacità di ascolto dei genitori da parte degli educatori	8,4	7,7	8,9	8,0	-0,2
Capacità del servizio di rispondere flessibilmente a esigenze specifiche dei genitori	8,8	7,1	8,6	7,6	0,7
Coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica da parte degli educatori	8,7	7,0	8,6	7,4	0,5
Chiarezza degli educatori nello spiegare gli obiettivi dei progetti educativi	8,9	7,5	8,6	8,0	0,8
Coerenza tra quanto comunicato dagli educatori e l'esperienza del bambino	8,9	7,6	8,7	7,8	0,4
Collaborazione tra genitori ed educatori	8,9	7,5	8,9	7,6	0,1
Coerenza del modello educativo della scuola con i valori familiari	8,5	7,5	9,0	7,8	-0,2
Indice additivo (1-100)	75,8	64,6	77,4	67,3	1,1

Tab. 3.2.5 Soddisfazione per il contributo alla crescita del bambino (valori medi, n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Preparazione alla scuola primaria	8,1	7	8,5	6,9	-0,5
Sviluppo del linguaggio e della capacità di comunicare	8,7	7,7	8,3	7,6	0,3
Capacità di relazionarsi con gli altri bambini	8,7	7,8	8,9	7,8	-0,2
Capacità di rispettare le regole	8,6	8	9	8,1	-0,3
Indipendenza	8,8	8	8,6	8	0,2
Intraprendenza	8,5	7,9	8,5	7,9	0,0
Capacità di gestire i conflitti con gli altri bambini	8,2	7,4	8,4	7,5	-0,1
Indice additivo (1-100)	78,2	70,7	81,8	74,3	0,0

Tab. 3.2.6 Soddisfazione per la relazione con gli educatori e gli altri genitori (valori medi, n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Collaborazione tra genitori per migliorare l'offerta della scuola	7,7	6,6	8,2	7,2	0,1
Collaborazione tra genitori per sostenersi reciprocamente	7,7	6,4	8,1	7,2	0,4
Collaborazione tra genitori per sostenere famiglie in condizioni critiche	7,5	5,9	7,9	6,9	0,6
Relazione tra genitori (in generale)	7,3	6,5	7,7	7,2	0,3
Relazioni tra genitori italiani e genitori di diversa nazionalità	6,9	6	8,1	6,5	-0,7
Relazioni tra educatori e genitori	8,8	7,5	8,6	7,7	0,4
Contributo degli altri bambini allo sviluppo del linguaggio di suo figlio/a	8,4	7,2	8,3	7,4	0,3
Contributo degli altri bambini allo sviluppo della socialità di suo figlio/a	8,4	7,5	8,5	7,5	-0,1
Indice additivo(1-100)	67,4	60,4	70	65,2	2,2

Le due figure che seguono riportano le evidenze descrittive relative alla percezione della diversità come problema per la qualità del servizio e al giudizio complessivo sulla scuola. Nel grafico 3.2.1, le barre rappresentano la percentuale di genitori, rispettivamente del gruppo di intervento e di controllo, che hanno risposto “per niente” alle domande poste nella rilevazione di follow-up. Accanto ad ogni barra è riportata la differenza rispetto alla baseline: ad esempio, nella rilevazione di follow-up il 43% dei genitori del gruppo di controllo ha dichiarato che la presenza di bambini o genitori in rilevante difficoltà economica non sia per niente un problema per la qualità del servizio. Questa percentuale, nella rilevazione di baseline era pari a 50% (da cui il valore della differenza -7). I due gruppi di intervento e controllo presentano, in entrambe le rilevazioni, valori piuttosto simili. Da sottolineare solamente, a livello descrittivo e quindi con tutta la cautela del caso, un aumento nel tempo, all’interno del gruppo dei genitori delle scuole partecipanti al progetto, dei genitori che non considerano problematica per la qualità del servizio la presenza di bambini o di genitori con problemi particolarmente rilevanti.

La figura 3.2.2 segue la stessa struttura della figura precedente: le barre rappresentano, rispettivamente, le percentuali di genitori nei gruppi di intervento e di controllo che nella rilevazione di follow-up hanno dichiarato che iscriverebbero nuovamente il proprio figlio nella stessa scuola e che consiglierebbero sicuramente la scuola a fami-

glie amiche, mentre i valori riportati accanto alle barre indicano la differenza, per ogni gruppo, rispetto al valore rilevato in baseline.

Nei due gruppi si registrano, in entrambe le rilevazioni, percentuali simili e particolarmente elevate di genitori che affermano che iscriverebbero nuovamente il proprio figlio nella stessa scuola dell'infanzia. È invece significativa, e aumenta nel tempo, la differenza tra i due gruppi per ciò che concerne la propensione a consigliare la scuola ad altre famiglie, che risulta nettamente più elevata nel gruppo di controllo.

Fig. 3.2.1 Percezione della diversità come problema per la qualità del servizio, rilevazione di *follow-up* (barra) e differenza tra la rilevazione di *follow-up* e quella di *baseline* (numero) (% per niente, n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

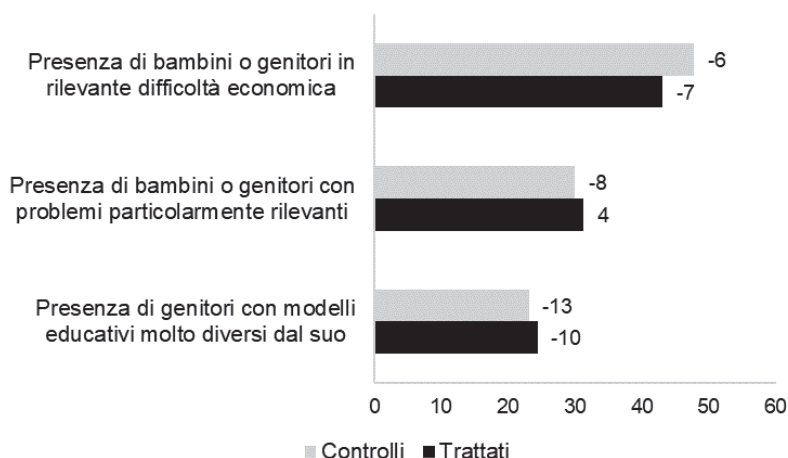
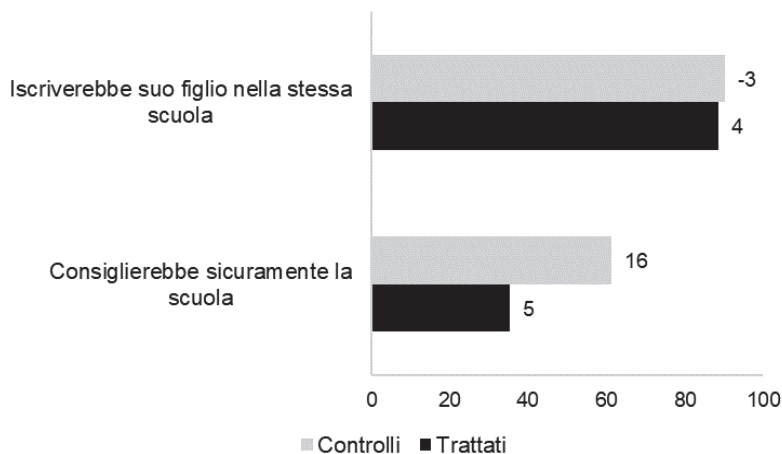


Fig. 3.2.2 Percentuale di genitori che iscriverebbero nuovamente i propri figli nella stessa scuola e la consiglierebbero sicuramente ad altre famiglie, rilevazione di *follow-up* (barra) e differenza tra la rilevazione di *follow-up* e quella di *baseline* (numero) (n=83 rispondenti a entrambe le rilevazioni)



I dati riportati nelle tabelle e nei grafici precedenti evidenziano l'esistenza di significative differenze, in baseline, tra i genitori appartenenti ai due gruppi di controllo e intervento, tanto per ciò che concerne i fattori sociodemografici che per ciò che riguarda le misure di risultato (*outcome*) rilevate prima dell'intervento. Al fine di ottenere robuste stime d'impatto è quindi imprescindibile tenere sotto controllo tali differenze nei punti di partenza: a tale scopo, le figure che seguono mettono a confronto un modello (M0, rappresentato in nero), in cui è incluso un controllo per coppia di scuole (sulla base del matching effettuato) e gli errori sono clusterizzati per scuola di appartenenza.

nenza, con il modello (M1, rappresentato in rosso) più completo che invece include controlli anche per variabili socio-demografiche (cittadinanza, titolo di studio, indice di capitale culturale, indice di deprivazione economica, numero di figli), per misura pre-intervento e per abbinamento delle scuole¹¹.

Le figure evidenziano una sostanziale mancanza di effetto dell'intervento sulle variabili considerate: le stime puntuali sono prossime allo zero e comunque caratterizzate da un ampio grado di incertezza, anche in questo caso in larga parte riconducibile alla ridotta numerosità del campione.

Al netto della suddetta incertezza, possiamo con cautela affermare che il progetto Primi Passi abbia, da un lato, aumentato la propensione dei genitori a considerare la diversità (specie di modelli educativi) come una risorsa anziché come una problematica per la qualità del servizio: in questo senso riteniamo che possano aver svolto un ruolo fondamentale le riflessioni portate avanti circa i temi legati alla povertà educativa. Dall'altro lato, sembra che l'intervento abbia generato una maggiore insoddisfazione nei genitori rispetto ai vari aspetti della vita scolastica: benché in questo caso l'impatto non sia significativo e la stima sia sempre prossima allo zero, non possiamo ignorare che il segno della stima sia sempre negativo. Non ci pare azzardato, tuttavia, dare una lettura positiva anche di questo risultato apparentemente negativo: considerando anche il breve periodo intercorso

¹¹ Si tratta dei risultati riportati, rispettivamente, nella prima e nell'ultima colonna della Tabella A2.7.

tra le due rilevazioni, è possibile infatti che le azioni realizzate dal progetto Primi Passi abbiano favorito una riflessione critica dei genitori circa gli aspetti qui considerati e che quindi ne sia derivata una minore soddisfazione misurata nei mesi immediatamente successivi. Ciò non esclude che, ai cambiamenti intervenuti con le attività progettuali, non sia seguito poi un effettivo miglioramento della qualità del servizio e quindi un aumento della soddisfazione delle famiglie, che purtroppo non siamo stati in grado di intercettare con gli strumenti a disposizione.

Fig. 3.2.3 Effetto dell'intervento sulla soddisfazione dei genitori

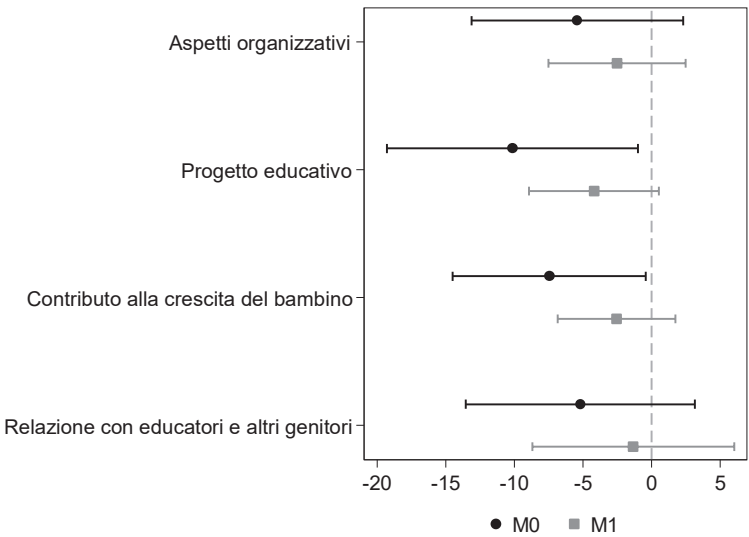


Fig. 3.2.4 Effetto dell'intervento sulla percezione della diversità come non problematica

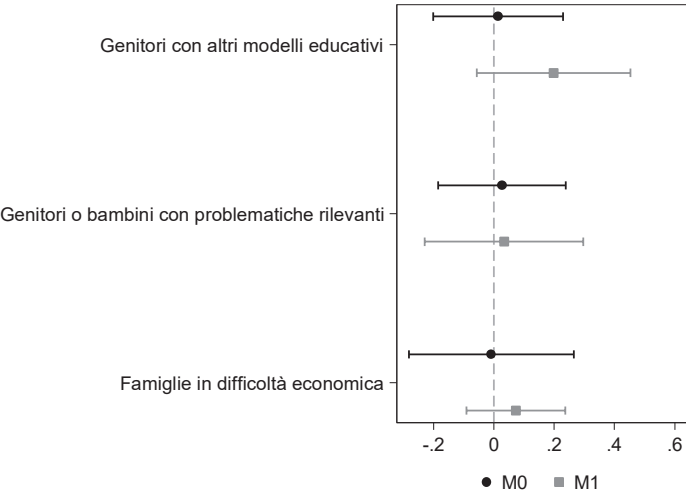
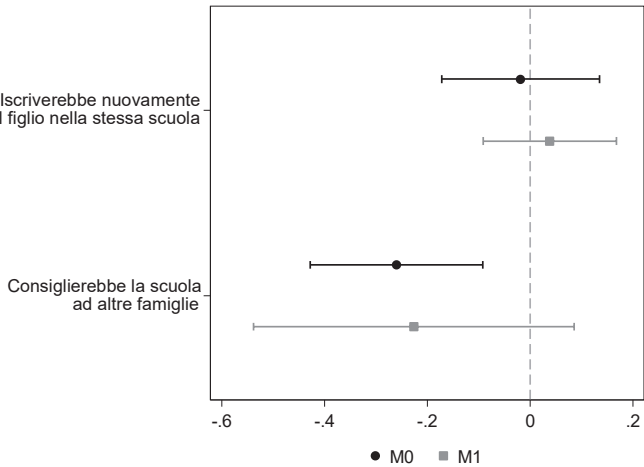


Fig. 3.2.5 Effetto dell'intervento sulla valutazione complessiva della scuola



3.3. L'impatto sulla soddisfazione del personale educativo

In quest'ultima sezione indaghiamo l'impatto dell'intervento rispetto a: la soddisfazione degli educatori rispetto a diversi aspetti della vita scolastica; la valutazione che essi danno delle proprie competenze e di quelle dell'intero collegio; la valutazione complessiva della scuola in cui lavorano.

Hanno risposto all'indagine di *baseline* 97 educatori; sono invece 78 gli educatori inclusi nel database di *follow-up*. L'esito dell'unione dei due database è riassunto nella tabella seguente: 63 educatori hanno risposto a entrambe le rilevazioni; 34 rispondenti sono presenti solo in *baseline* e 15 solo in *follow-up*. Anche in questo caso si registra un differenziale non trascurabile tra i due gruppi, con una maggiore perdita di osservazioni, questa volta, nel gruppo di trattamento¹².

Tab. 3.3.1 Attrition per condizione sperimentale degli educatori (%)

	Controllo	Trattamento	Totale
Solo <i>baseline</i>	27.9	31.9	30.4
Solo <i>follow-up</i>	7.0	17.4	13.4
Entrambe le rilevazioni	65.1	50.7	56.2
<i>N</i>	43	69	112

Anche in questo caso si riscontrano poche differenze significative tra i due gruppi di rispondenti: in particolare, gli educatori delle scuole selezionate come gruppo di controllo sono mediamente più anziani e

¹² I dati relativi all'*attrition* per scuola sono riportati in Appendice, Tab. A3.1.

presentano quindi una maggiore anzianità di carriera. Le analisi riportate in tabella fanno riferimento al solo sottogruppo di rispondenti a entrambe le rilevazioni, su cui l'impatto dell'intervento è calcolato, mentre è riportata in Appendice l'analisi di equivalenza svolta su tutti i rispondenti alla rilevazione di *baseline* (Tab. A3.2).

Tab. 3.3.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Controlli	Trattati	P-value ¹
Femmine	100	94,3	0,084
Tempo indeterminato	100	100	-
Sostegno (sì)	0	0	-
Sostegno passato (sì)	28,6	37,1	0,358
30-40 anni	21,4	28,6	0,488
41-50 anni	32,1	48,6	0,128
51-60 anni	42,9	22,9	0,116
Più di 60 anni	3,6	0	0,331
Diploma biennale	15,4	5,7	0,158
Diploma quinquennale	53,9	62,9	0,508
Laurea o più	30,8	31,4	0,965
Anni di servizio (media)	19	15	0,037
Anni in comune	17,2	13,9	0,064

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

Il questionario somministrato agli educatori prima e dopo l'intervento ha permesso di raccogliere informazioni sulle seguenti dimensioni, sulle quali si è stimato l'impatto dell'intervento:

1. Soddisfazione rispetto a:
 - a. Aspetti organizzativi della scuola di appartenenza;
 - b. Relazione con le famiglie;

c. Contributo degli educatori alla crescita dei bambini.

Queste variabili sono costruite a partire da batterie di domande composte da una molteplicità di item, per ognuno dei quali ai rispondenti è stato chiesto di indicare il proprio livello di soddisfazione su una scala da 1 (per niente) a 6 (totalmente). Le risposte alle singole domande sono riportate nelle tabelle 3.3.3 e seguenti. A partire da esse, sono stati poi costruiti tre indici sintetici che rappresentano la soddisfazione per gli aspetti sopra delineati, che assumono valori tra 1 e 100 e che costituiscono le variabili risultato su cui è, in ultima istanza, stimato l'impatto dell'intervento (Fig. 3.3.2).

2. Valutazione di:

a. Proprie competenze professionali;

b. Competenze dell'intero collegio.

In questo caso sono stati sottoposti alla valutazione degli educatori due set di item, per ognuno dei quali era chiesto di esprimere un giudizio da 1 a 10 (dati riportati nelle tabelle 3.3.6 e 3.3.7); sono poi stati costruiti due indici sintetici, che assumono valori da 1 a 100, utilizzati per stimare l'impatto dell'intervento (Fig. 3.3.3.).

3. Valutazione della scuola.

La valutazione complessiva della scuola è avvenuta proponendo agli educatori alcune coppie di aggettivi che rappresentano gli estremi di una scala di valutazione da 1 a 10 su cui era chiesto di posizionarsi. Le analisi che seguono (Tab. 3.3.8 e Fig. 3.3.4) fanno riferimento ai valori medi registrati per ogni coppia di aggettivi riferiti a:

- a. Equipe educativa (non preparata vs. preparata; disunita vs. unita);
- b. Responsabile del servizio (non attenta vs. attenta; non efficace vs. efficace);
- c. Reputazione della scuola (bassa vs. alta).

È inoltre stato chiesto agli educatori se consiglierebbero la scuola a una famiglia amica. Le possibili risposte a questa domanda, intesa come valutazione complessiva della scuola, erano “sicuramente sì”, “credo di sì”, “credo di no”, “sicuramente no”, “non so”. Per le analisi descrittive e d’impatto, riportate rispettivamente nelle Figg. 3.3.1 e 3.3.4, la categoria “Sicuramente sì” è stata contrapposta a tutte le altre.

I dati descrittivi riportati nelle tabelle 3.3.3 e seguenti mostrano che i punteggi attribuiti dagli educatori ai diversi item proposti relativamente agli aspetti organizzativi e al rapporto con le famiglie che costituiscono l’utenza della scuola si collocano, grosso modo, a metà della scala di soddisfazione proposta (che va da 1 a 6); i punteggi registrati nei due gruppi di controllo e di trattamento sono abbastanza simili e, soprattutto, non si registrano scostamenti degni di nota tra le due rilevazioni. Nell’ultima colonna delle tabelle troviamo il valore della differenza nelle differenze (ossia la differenza tra la variazione osservata nel tempo nel gruppo di trattamento e quella registrata nel gruppo di controllo) e, in entrambi i casi, osserviamo che tale differenza è prossima allo zero, per tutti gli item considerati e per l’indice sintetico costruito a partire da essi.

Tab. 3.3.3 Soddisfazione per gli aspetti organizzativi (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Attenzione ai bisogni individuali del bambino	8,4	7,2	8,2	7,4	0,4
Procedura di inserimento nella scuola	8,3	7,9	8,7	7,8	-0,5
Procedure di accoglienza quotidiana dei bambini	8,6	7,7	8,6	7,9	0,2
Attività e laboratori proposti dagli educatori ai bambini	8,6	7,6	8,5	7,6	0,1
Comunicazione quotidiana di informazioni sulla giornata del bambino da parte degli educatori	7,4	6,5	8,1	6,7	-0,5
Comunicazione periodica di informazioni sull'andamento del bambino da parte degli educatori	8,3	6,8	8,3	7,1	0,3
Capacità degli educatori di gestire situazioni critiche con specifici bambini/genitori	8,6	7,4	8,3	7,5	0,4
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini/genitori di altra nazionalità	8,7	7,3	8,6	7,3	0,1
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini con disabilità	9,0	7,8	9,0	7,7	-0,1
Capacità degli educatori di fornire informazioni e consigli sui servizi del territorio	8,4	6,5	8,4	7,0	0,5
Collaborazione tra educatori e servizi del territorio	8,5	6,6	8,7	6,7	-0,1
Coerenza e collaborazione tra gli educatori	8,8	7,5	8,6	7,5	0,2
Capacità di ascolto dei genitori da parte degli educatori	8,4	7,7	8,9	8,0	-0,2
Capacità del servizio di rispondere flessibilmente a esigenze specifiche dei genitori	8,8	7,1	8,6	7,6	0,7
Coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica da parte degli educatori	8,7	7,0	8,6	7,4	0,5
Chiarezza degli educatori nello spiegare gli obiettivi dei progetti educativi	8,9	7,5	8,6	8,0	0,8
Coerenza tra quanto comunicato dagli educatori e l'esperienza del bambino	8,9	7,6	8,7	7,8	0,4
Collaborazione tra genitori ed educatori	8,9	7,5	8,9	7,6	0,1
Coerenza del modello educativo della scuola con i valori familiari	8,5	7,5	9,0	7,8	-0,2
Indice additivo (1-100)	75,8	64,6	77,4	67,3	1,1

Tab. 3.3.4 Soddisfazione per il rapporto con le famiglie (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Frequenza dei contatti	3,0	3,1	3,1	3,3	0,1
Partecipazione ai colloqui individuali	3,0	2,9	3,0	3,2	0,3
Partecipazione alle riunioni di sezione	2,3	2,3	2,5	2,5	0,0
Partecipazione alle feste	3,6	3,3	3,6	3,7	0,4
Disponibilità a collaborare con la scuola	2,8	2,7	3,0	3,0	0,1
Relazioni tra genitori	2,6	2,8	2,8	3,1	0,1
Relazioni tra genitori italiani e genitori stranieri	2,5	2,5	2,5	2,8	0,3
Relazioni tra educatori e genitori	3,3	3,4	3,4	3,5	0,0
Collaborazione tra genitori per migliorare la scuola	2,3	2,6	2,2	3,0	0,5
Rispetto delle regole della scuola	2,4	2,4	2,3	2,6	0,3
Riconoscimento delle competenze professionali	2,8	2,8	3,0	3,0	0,0
Disponibilità a lasciarsi consigliare e orientare da lei	3,3	3,3	3,0	3,4	0,4
Fiducia verso gli educatori	3,4	3,3	3,3	3,5	0,3
Partecipazione dei genitori di bambini disabili	3,2	3,1	3,3	3,3	0,1
Coinvolgimento nella definizione del progetto educativo individualizzato	2,3	2,7	2,6	2,7	-0,3
Partecipazione dei genitori di bambini con diversa nazionalità	2,3	2,4	2,5	2,9	0,3
Indice additivo (1-100)	54,1	56,6	57,1	60,4	0,8

Si registrano punteggi leggermente più elevati, invece, per ciò che concerne la soddisfazione per il contributo degli educatori alla crescita e allo sviluppo dei bambini; anche in questo caso, però, non si registrano scostamenti degni di nota tra i due gruppi, né prima dell'intervento né in seguito, e il valore di DID rimane ancora una volta prossimo allo zero, a dare una prima indicazione di assenza di impatto dell'intervento su tale variabile.

Tab. 3.3.5 Soddisfazione per il contributo alla crescita dei bambini (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Preparazione alla scuola primaria	3,6	3,6	3,3	3,5	0,2
Sviluppo del linguaggio	3,6	3,7	3,6	3,6	-0,1
Capacità di comunicare	3,6	3,6	3,8	3,7	-0,1
Capacità di relazionarsi positivamente	3,6	3,8	3,8	3,9	-0,1
Capacità di rispettare le regole	3,7	3,9	3,7	4	0,1
Indipendenza	3,9	3,9	3,9	4	0,1
Intraprendenza	3,5	3,5	3,6	3,7	0,1
Capacità di gestire i conflitti tra bambini	3,7	3,6	3,7	3,8	0,2
Indice additivo (1-100)	72,6	73,7	72,9	74,9	0,9

Si registrano invece punteggi piuttosto elevati a proposito della valutazione che gli educatori danno delle proprie competenze (Tab. 3.3.6) e di quelle dell'intero collegio (Tab. 3.3.7).

Tab. 3.3.6 Valutazione delle proprie competenze professionali (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
La sua preparazione come educatore	7,7	7,8	8,2	8,1	-0,2
La sua capacità a lavorare in team	8,7	7,9	8,1	8,1	0,8
La sua capacità di osservare i bambini per rispondere ai loro bisogni	8,6	8,6	8,3	8,5	0,2
La sua capacità di gestire le emozioni	7,8	7,9	7,7	7,9	0,1
La sua disponibilità a collaborare con i colleghi	8,4	8,7	8,5	8,5	-0,3
La sua esperienza come educatore di prima infanzia	8	8,1	8,3	8,2	-0,2
La sua capacità di proporre attività innovative e stimolanti ai bambini	7,7	8,2	8,2	8,3	-0,4
La sua capacità di inventare soluzioni e strategie educative nuove	8,0	8,3	8,0	8,2	-0,1
L'efficacia della sua comunicazione a livello verbale in rapporto ai bambini	8,0	8,4	8,2	8,4	-0,2
L'efficacia della sua comunicazione non verbale con i bambini	8,0	8,5	8,2	8,3	-0,4
La sua flessibilità nel cambiare metodo di fronte a un problema	8,1	8,4	8,1	8,1	-0,3
La sua competenza di progettazione/programmazione	7,6	8,0	8,0	8,1	-0,3
La sua capacità di entrare in sintonia coi genitori	8,3	8,3	8,7	8,4	-0,3
Le sue competenze nell'utilizzo dei materiali didattici a disposizione	8,1	8,3	8,5	8,4	-0,3
Le sue abilità nella ricerca di nuovi materiali didattici	8,0	8,1	8,2	8,1	-0,2
La sua conoscenza dei servizi del territorio utili ai bambini e alle famiglie	7,0	7,0	7,2	7,4	0,2
La sua disponibilità a collaborare con i servizi del territorio e le famiglie	8,1	7,8	8,4	8	-0,1
La sua capacità di rispondere alle necessità dell'utenza straniera	7,7	8,0	8,1	8	-0,4
La sua capacità di rispondere alle necessità dell'utenza con disabilità	8,0	8,2	8,4	8,1	-0,5
La sua chiarezza nello spiegare obiettivi e motivazioni dei progetti educativi	8,0	8,1	8,4	8,3	-0,2
Indice additivo (1-100)	77,0	79,1	78,6	79,7	-1,0

Anche in questo caso, però, fatte salve alcune naturali oscillazioni, a livello puramente descrittivo non si riscontrano differenze significative tra i due gruppi, né variazioni nel tempo degne di nota.

Tab. 3.3.7 Valutazione delle competenze professionali del collegio (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
La vostra preparazione professionale	7,8	8,1	7,8	8,2	0,1
La vostra capacità di lavorare in team	7,2	7,4	6,9	7,3	0,2
La vostra capacità di osservare i bambini per rispondere ai loro bisogni	8,0	8,2	8,0	8,1	-0,1
La vostra capacità di gestire le emozioni	7,0	7,7	7,5	7,5	-0,7
Il clima di collaborazione/mutuo aiuto/condivisione tra colleghi	7,0	7,8	7,0	7,1	-0,7
La vostra esperienza come educatori di prima infanzia	7,7	8,3	8,2	8,1	-0,7
La vostra capacità di proporre attività innovative e stimolanti ai bambini	7,7	8,0	7,9	7,9	-0,3
La vostra capacità di inventare soluzioni e strategie educative nuove	7,7	8,1	7,6	7,7	-0,3
La vostra efficacia nella comunicazione verbale in rapporto ai bambini	7,7	8,1	8,0	7,9	-0,5
La vostra efficacia della sua comunicazione non verbale con i bambini	7,8	8,0	8,0	7,9	-0,3
La vostra flessibilità nel cambiare metodo di fronte a un problema	7,2	7,7	7,0	7,4	-0,1
La vostra competenza di progettazione/programmazione	8,0	8,1	7,3	8,0	0,6
La vostra capacità di entrare in sintonia coi genitori	7,7	8,1	7,9	8,1	-0,2
Le vostre competenze nell'utilizzo dei materiali didattici a disposizione	7,7	8,2	8,0	8,1	-0,4
Le vostre abilità nella ricerca di nuovi materiali didattici	7,7	8,1	7,6	8,0	0,0
La vostra conoscenza dei servizi del territorio utili ai bambini e alle famiglie	7,6	7,4	7,7	7,5	0,0
La vostra disponibilità a collaborare con i servizi del territorio e le famiglie	8,2	7,7	8,2	7,9	0,2
La vostra capacità di rispondere alle necessità dell'utenza straniera	7,7	7,9	7,7	8,2	0,3
La vostra capacità di rispondere alle necessità dell'utenza con disabilità	8,0	8,3	8,0	8,3	0,0
La vostra chiarezza nello spiegare obiettivi e motivazioni dei progetti educativi	8,0	8,1	8,2	8,4	0,1
Indice additivo (1-100)	74,1	77,4	74,4	76,3	-1,4

La tabella che segue riporta la valutazione complessiva della scuola fornita dagli educatori prima e dopo l'intervento. Sia nel gruppo di intervento che in quello di controllo si registrano giudizi tendenzialmente positivi a proposito del/la responsabile del servizio e riguardo alla preparazione dell'equipe educativa. Più critici risultano invece gli educatori nel valutare il grado di coesione dell'equipe e della reputazione della scuola. Nella rilevazione di *baseline* si riscontrano in questo caso maggiori differenze tra il gruppo di controllo e quello di

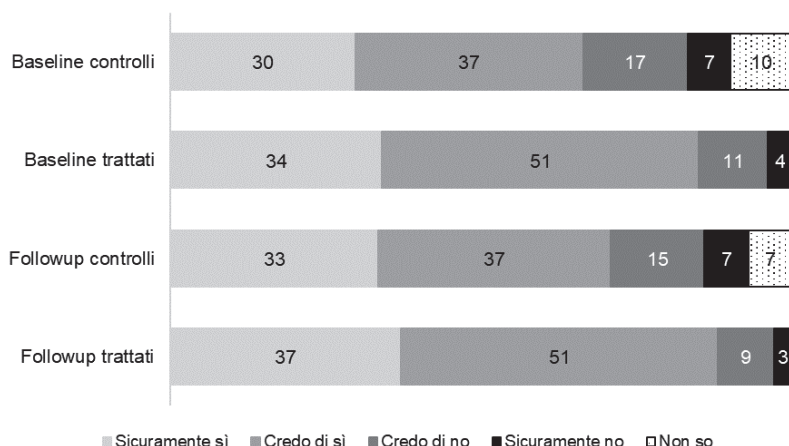
intervento e maggiori variazioni nel tempo, che pure non sembrano andare in un'unica direzione.

Tab. 3.3.8 Valutazione della scuola (valori medi, n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)

		Baseline		Follow-up		DID
		C	T	C	T	
Equipe educativa	Non preparata (1) - Preparata (10)	7,6	5,2	8,2	7,8	2,0
	Disunita (1) - Unità (10)	6,0	5,4	5,0	5,3	0,9
Responsabile del servizio	Non attenta (1) - Attenta (10)	7,4	7,8	8,3	7,3	-1,4
	Non efficace (1) - Efficace (10)	7,1	7,7	8,0	7,2	-1,4
Reputazione della scuola	Bassa (1) - Alta (10)	5,6	6,9	5,5	6,6	-0,2

Nonostante alcuni aspetti critici evidenziati dalle domande precedenti, relativi ad esempio alla bassa reputazione della scuola, nel giudizio complessivo degli educatori sembra comunque avere un peso preponderante la valutazione positiva che viene data della preparazione e delle competenze dello staff: come rappresentato nella figura seguente, infatti, la grande maggioranza degli intervistati consiglierebbe la scuola in cui lavora a famiglie amiche. Tale dato, rilevato in *baseline*, è confermato anche in *follow-up* e, in entrambe le rilevazioni, con percentuali superiori nel gruppo di trattamento.

Fig. 3.3.1 Percentuale di educatori che consiglierebbe la scuola in cui lavora (n=63 rispondenti a entrambe le rilevazioni)



Le figure che seguono rappresentano graficamente le stime d'impatto. Come per bambini e genitori, si riportano nei grafici i risultati derivanti dal modello M0 (rappresentato in nero) e dal modello M1 che include controlli per variabili socio-demografiche (età), per misura pre-intervento e per abbinamento delle scuole (rappresentato in rosso)¹³.

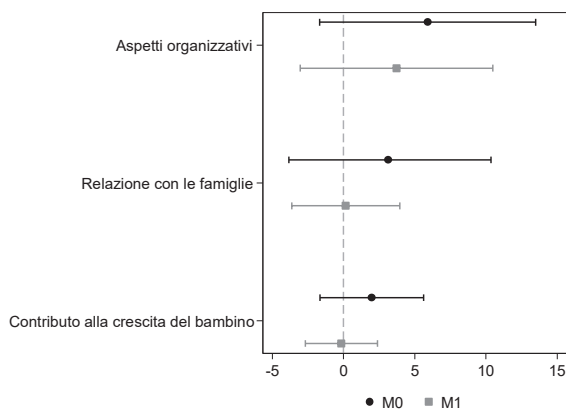
Anche in questo caso, e ancor più che in precedenza, nell'interpretare i risultati delle stime d'impatto dobbiamo procedere con cautela, tenendo conto dell'ampio margine di incertezza che circonda le stime stesse a causa del ridotto numero di educatori (solo 63) su cui esse

¹³ I valori dei modelli sono riportati in Appendice, Tab. A3.9.

vengono calcolate. Il progetto Primi Passi non sembra aver avuto un effetto sulla soddisfazione degli educatori circa i rapporti con le famiglie e circa il contributo del proprio lavoro per la crescita e lo sviluppo dei bambini (Fig. 3.3.2), né sulla valutazione delle competenze proprie e del collegio (Fig. 3.3.3), né sulla propensione a consigliare la scuola (Fig. 3.3.4): in tutti questi casi le stime puntuali dell'effetto sono circondate da ampia incertezza ma sono tutte molto prossime allo zero.

Nel gruppo di scuole trattate riscontriamo, invece, un aumento della soddisfazione degli educatori per gli aspetti organizzativi che sembra essere riconducibile causalmente alle attività del progetto Primi Passi (Fig. 3.3.2) e una valutazione di maggiore unità dell'equipe educativa (Fig. 3.3.4).

Fig. 3.3.2 Effetto dell'intervento sulla soddisfazione degli educatori



Così come nel caso dei genitori, anche per gli educatori si rilevano poi degli effetti negativi – in particolare per ciò che concerne la valutazione della preparazione dell’equipe e il giudizio relativo al/la responsabile del servizio (Fig. 3.3.4) – di cui però vogliamo dare una lettura positiva: riteniamo cioè che questi effetti negativi riscontrati nel breve periodo siano la spia di un maggiore spirito critico, incentivato dalle attività progettuali, che potranno produrre risultati benefici per la qualità del servizio nel medio-lungo periodo.

Fig. 3.3.3 Effetto dell’intervento sull’autovalutazione delle competenze degli educatori e del collegio

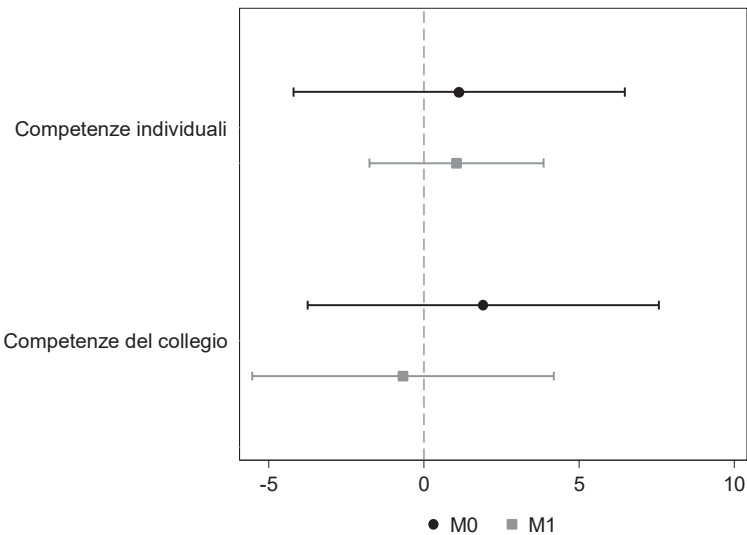
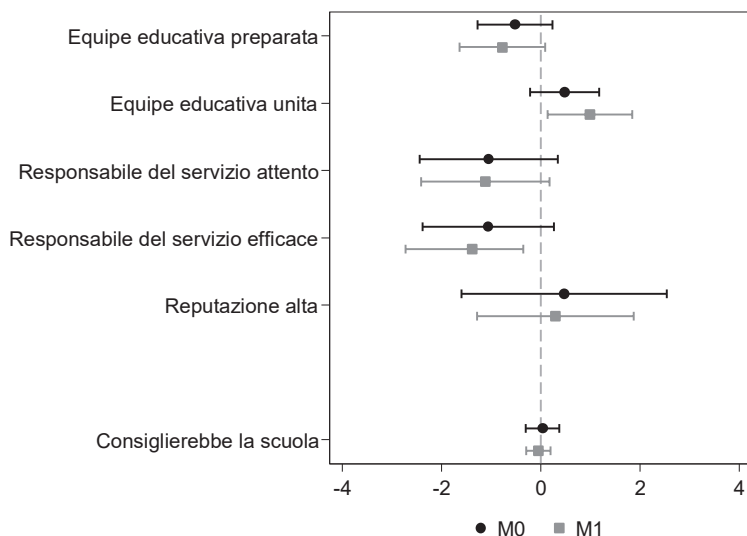


Fig. 3.3.4 Effetto dell'intervento sulla valutazione della scuola e sulla propensione a consigliarla



4. Prime conclusioni

Il progetto Primi Passi ha realizzato molteplici interventi nel territorio del Municipio 2 del Comune di Milano volti allo sviluppo di un sistema di *governance* dei servizi per l'infanzia pedagogicamente orientato che, attraverso il coinvolgimento dell'intera comunità educante nei processi di progettazione dei servizi, sia capace di cogliere e di rispondere alle specificità culturali e sociali e ai bisogni del territorio.

Una parte significativa delle azioni progettuali è stata rivolta alle scuole dell'infanzia comunali presenti sul territorio, con l'intento di

incrementare il benessere di tutti i soggetti che ruotano attorno a tale servizio: bambini, famiglie e personale educativo. In particolare, all'interno delle scuole è stato svolto un percorso di ricerca-azione volto a sviluppare una riflessione sul tema della povertà educativa, è stato attivato un percorso di supervisione pedagogica che ha portato ad un ripensamento e a una riorganizzazione degli spazi e degli ambienti, intesi come risorsa per lo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo del bambino, e sono quindi stati avviati percorsi laboratoriali in sinergia con le realtà associative locali.

Per stimare l'effetto di tali interventi sugli indicatori che misurano il cambiamento delle competenze dei bambini, della soddisfazione dei genitori e degli educatori, non potendosi realizzare un esperimento randomizzato controllato, si è proceduto a identificare un gruppo di scuole che potesse fungere da gruppo di controllo, che potesse cioè rappresentare la situazione controfattuale che si sarebbe osservata nelle scuole interessate dall'intervento in assenza dello stesso.

L'analisi condotta al termine del progetto, che ha potuto stimare gli effetti di breve periodo degli interventi realizzati, mostra luci ed ombre, che a nostro parere possono essere largamente ricondotti al breve lasso di tempo intercorso tra le due rilevazioni effettuate.

Gli interventi del progetto Primi Passi sembrano infatti aver prodotto, nei genitori e negli educatori, lo sviluppo di un maggiore spirito critico rispetto a ciò che la scuola dell'infanzia dovrebbe o potrebbe offrire all'utenza – elemento, però, difficilmente modificabile in ma-

niera strutturale nel ridotto arco di tempo delle attività progettuali. D'altro canto, l'intervento pare avere avuto un impatto positivo sulla propensione dei genitori a considerare la diversità come una risorsa; inoltre, come effetto dell'intervento, gli educatori sono risultati maggiormente soddisfatti per gli aspetti organizzativi e più propensi a valutare positivamente l'unità dell'equipe educativa.

Risultano circondate da ampia incertezza, infine, le stime d'impatto relative all'effetto dell'intervento sulle competenze cognitive e non cognitive dei bambini: se rispetto alle prime non sembra esserci stato un effetto significativo, né ce lo saremmo aspettato in un lasso di tempo così breve, per quanto riguarda le seconde si registrano risultati contrastanti, che vedono da un lato una diminuzione della capacità di autoregolazione e, dall'altro, un incremento delle competenze emotive.

Complessivamente, i risultati sembrano incoraggianti: anche laddove siano stimati impatti negativi è infatti possibile ipotizzare che si tratti di un effetto di emersione delle criticità, cui non può che seguire un miglioramento della qualità del servizio e del benessere e della soddisfazione dell'utenza. Tali risultati potranno poi essere completati da un'analisi dell'impatto di più lungo termine, che prenderà in considerazione variabili strettamente correlate all'andamento scolastico dei bambini.

Appendice 1 – Bambini

Tab. A1.1 Attrition per scuola (%)

	<i>Solo baseline</i>	<i>Solo follow-up</i>	Entrambe le rilevazioni
Brivio (<i>n</i> =14)	21,4	0,0	78,6
Merloni (<i>n</i> =13)	15,4	0,0	84,6
Narcisi (<i>n</i> =20)	15,0	0,0	85,0
Silla (<i>n</i> =10)	10,0	0,0	90,0
Ungheria (<i>n</i> =28)	14,3	0,0	85,7
Erlembardo (<i>n</i> =19)	5,3	0,0	94,7
Giacosa (<i>n</i> =30)	3,3	0,0	96,7
Mamete (<i>n</i> =22)	13,6	0,0	86,4
Ragusa (<i>n</i> =15)	6,7	0,0	93,3
Russo (<i>n</i> =7)	28,6	0,0	71,4

Tab. A1.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=178)

	Controlli	Trattati	<i>P-value</i>¹
Sesso (% di femmine)	49,4	51,6	0,714
Età (mesi)	54,0	54,2	0,731
Cittadinanza (% di stranieri)	55,9	50,5	0,488
Fratelli nella stessa scuola (% di sì)	38,1	38,3	0,985
Abita con un solo genitore (% di sì)	25,0	9,9	0,010
Dimensione cognitiva	-0,184	0,168	0,139
Dimensione autoregolazione	-0,032	0,029	0,753
Dimensione emotiva	-0,068	0,062	0,677

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

Fig. A1.1 Dinamica spontanea del gruppo di controllo (n=85)

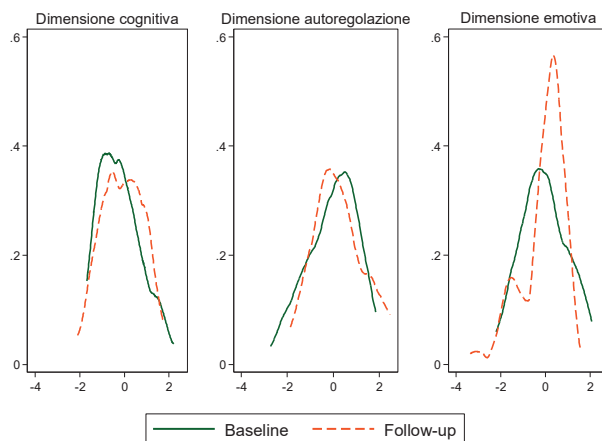
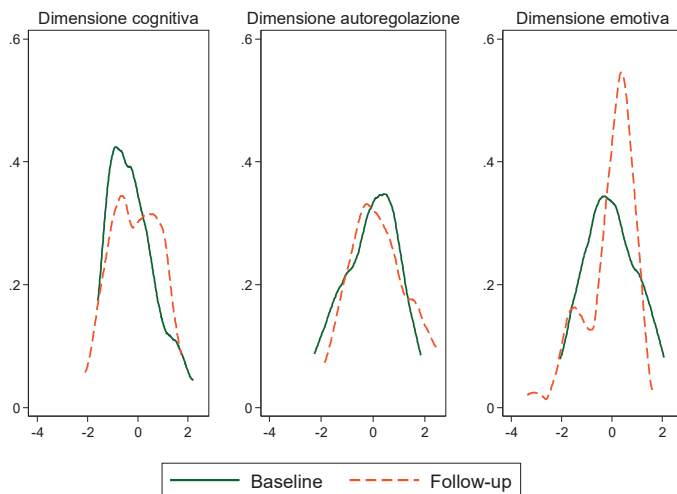


Fig. A1.2 Dinamica spontanea dei casi di controllo presenti in entrambe le rilevazioni (n=72)



Tab. A1.3 Stima semplice dell'effetto dell'intervento (n=157)

	Dimensione cognitiva	Autoregolazione	Dimensione emotiva
Clusterizzazione errori per scuola	0,164 (0,197)	-0,478 (0,352)	0,187 (0,249)
Clusterizzazione errori per scuola e controllo per misura pre	0,009 (0,221)	-0,481 (0,351)	0,207 (0,257)
Clusterizzazione errori per scuola, controllo per misura pre e per socio- demo	-0,059 (0,257)	-0,571 (0,389)	0,317 (0,265)
Clusterizzazione errori per scuola, controllo per tutte le misure pre e per sociodemo	0,028 (0,237)	-0,467 (0,367)	0,232 (0,267)

Errore standard tra parentesi

Tab. A1.4 Stima dell'effetto dell'intervento con controllo per coppia di scuole (n=157)

	Dimensione cognitiva	Autoregolazione	Dimensione emotiva
Clusterizzazione errori per scuola e controllo per coppia	0,123 (0,176)	-0,349 (0,225)	0,200 (0,186)
Clusterizzazione errori per scuola, controllo per coppia e per misura pre	-0,001 (0,201)	-0,350 (0,233)	0,212 (0,161)
Clusterizzazione errori per scuola, controllo per coppia, misura pre e so- ciodemo	-0,064 (0,235)	-0,456 (0,269)	0,304 (0,171)
Clusterizzazione errori per scuola, controllo per coppia, tutte le misure pre e sociodemo	0,014 (0,215)	-0,405 (0,262)	0,267 (0,153)

Errore standard tra parentesi

Tab. A1.5 *Matching* studenti e stima dell'effetto dell'intervento (n=157)

	Dimensione cognitiva	Autoregolazione	Dimensione emotiva
Matching su sociodemo	-0,048 (0,202)	-0,550 (0,210)	0,196 (0,202)
Matching su sociodemo e misura pre	-0,231 (0,205)	-0,713 (0,204)	0,220 (0,211)
Matching su sociodemo e tutte le misure pre	-0,179 (0,199)	-0,258 (0,197)	0,252 (0,201)

Errore standard tra parentesi

Tab. A1.6 *Matching* studenti entro le coppie di scuole e stima dell'effetto dell'intervento (n=157)

	Dimensione cognitiva	Autoregolazione	Dimensione emotiva
Matching su sociodemo	0,237 (0,407)	-0,465 (1,056)	-0,042 (0,608)
Matching su sociodemo e misura pre	-0,071 (0,605)	-0,617 (0,634)	0,519 (0,517)
Matching su sociodemo e tutte le misure pre	-0,112 (0,954)	-0,273 (0,473)	1,022 (0,669)

Appendice 2 – Genitori

Tab. A2.1 Attrition per scuola (%)

	<i>Solo baseline</i>	<i>Solo follow-up</i>	Entrambe le rilevazioni
Brivio (<i>n</i> =18)	66,7	11,1	22,2
Merloni (<i>n</i> =15)	26,7	13,3	60,0
Narcisi (<i>n</i> =22)	40,9	31,8	27,3
Silla (<i>n</i> =10)	10,0	10,0	80,0
Ungheria (<i>n</i> =23)	78,3	4,3	17,4
Erlembardo (<i>n</i> =23)	26,1	8,7	65,2
Giacosa (<i>n</i> =41)	58,5	9,8	31,7
Mamete (<i>n</i> =25)	32,0	12,0	56,0
Ragusa (<i>n</i> =15)	53,3	6,7	40,0
Russo (<i>n</i> =6)	33,3	0,0	66,7

Tab. A2.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=198)

	Controlli	Trattati	<i>P-value</i>¹
Almeno un genitore straniero (%)	70,5	62,7	0,431
Almeno un genitore laureato (%)	27,3	45,5	0,017
<25 libri in casa (%)	67,1	44,6	0,031
Indice di deprivazione (media)	1,93	1,77	0,484
Numero di figli	2,1	2,1	0,863

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

Tab. A2.3 Soddisfazione per gli aspetti organizzativi (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Presenza di spazi per la comunicazione tra scuola e genitori	8,6	7,1	8,2	7,6	0,9
Chiarezza del linguaggio usato nella comunicazione da parte della scuola	8,5	7,7	9	8,2	0,0
Presenza di materiale informativo in lingue diverse dall'italiano	6,6	5,9	7,4	6,6	-0,1
Utilità del materiale informativo fornito dalla scuola	8,1	7,2	7,6	7,4	0,7
Facilità di comunicazione con il personale educativo	8,9	8,1	9,2	8,2	-0,2
Accessibilità e funzionalità degli spazi interni	7,4	7,5	8,2	7,7	-0,6
Accessibilità e funzionalità degli spazi esterni	7,5	7,7	8,3	7,9	-0,6
Arredo degli spazi interni funzionale per i bambini	7,5	7,4	8,4	7,6	-0,7
Arredo degli spazi esterni funzionale per i bambini	7,4	7,3	8,3	7,4	-0,8
Disponibilità di materiale didattico per i bambini	7,5	7,7	8,2	7,4	-1,0
Varietà del materiale didattico per i bambini	7,5	7,7	8,2	7,5	-0,9
Qualità del materiale didattico per i bambini	7,5	7,7	8,1	7,4	-0,9
Supporto di eventuali mediatori linguistico-culturali	6,9	6,4	7,2	6,5	-0,2
Indice additivo (1-100)	69,5	68,9	74,4	68,5	-5,3

Tab. A2.4 Soddisfazione per il progetto educativo (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Attenzione ai bisogni individuali del bambino	8,7	7,7	8,9	7,3	-0,6
Procedura di inserimento nella scuola	8,6	8,1	9,1	8,0	-0,5
Procedure di accoglienza quotidiana dei bambini	8,7	8,0	8,9	8,0	-0,1
Attività e laboratori proposti dagli educatori ai bambini	8,6	7,7	9,2	7,8	-0,5
Comunicazione quotidiana di informazioni sulla giornata del bambino da parte degli educatori	8,3	7,2	9,0	6,8	-1,1
Comunicazione periodica di informazioni sull'andamento del bambino da parte degli educatori	8,3	7,2	9,2	7,1	-0,9
Capacità degli educatori di gestire situazioni critiche con specifici bambini/genitori	8,6	7,9	8,9	7,6	-0,6
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini/genitori di altra nazionalità	8,6	7,7	9,0	7,4	-0,7
Capacità della scuola di essere attenta verso bambini con disabilità	8,8	7,8	9,1	7,8	-0,3
Capacità degli educatori di fornire informazioni e consigli sui servizi del territorio	8,2	7,4	8,9	7,0	-1,1
Collaborazione tra educatori e servizi del territorio	8,2	7,2	8,9	7,2	-0,8
Coerenza e collaborazione tra gli educatori	8,8	8,0	9,0	7,6	-0,6
Capacità di ascolto dei genitori da parte degli educatori	8,8	8,2	9,1	7,8	-0,7
Capacità del servizio di rispondere flessibilmente a esigenze specifiche dei genitori	8,6	7,7	9,1	7,8	-0,5
Coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica da parte degli educatori	8,8	7,2	8,9	7,9	0,6
Chiarezza degli educatori nello spiegare gli obiettivi dei progetti educativi	9,0	7,7	9,1	8,2	0,4
Coerenza tra quanto comunicato dagli educatori e l'esperienza del bambino	8,8	7,9	9,1	8,1	-0,1
Collaborazione tra genitori ed educatori	9,1	8,1	9,1	7,6	-0,5
Coerenza del modello educativo della scuola con i valori familiari	8,9	7,7	9,1	7,7	-0,3
Indice additivo (1-100)	75,4	67,4	76,2	68,4	0,2

Tab. A2.5 Soddisfazione per il contributo alla crescita del bambino (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Preparazione alla scuola primaria	7,6	7,4	8,5	7,1	-1,2
Sviluppo del linguaggio e della capacità di comunicare	8,1	7,7	8,7	7,7	-0,6
Capacità di relazionarsi con gli altri bambini	8,3	8	9	8	-0,7
Capacità di rispettare le regole	8,4	8	9,1	8,1	-0,6
Indipendenza	8,3	7,9	8,9	8	-0,5
Intraprendenza	8,2	7,9	8,7	7,9	-0,5
Capacità di gestire i conflitti con gli altri bambini	8	7,6	8,8	7,9	-0,5
Indice additivo (1-100)	76,4	72,1	83,8	75,2	-4,3

Tab. A2.6 Soddisfazione per la relazione con gli educatori e gli altri genitori (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Collaborazione tra genitori per migliorare l'offerta della scuola	7,9	6,7	8,3	7,3	0,4
Collaborazione tra genitori per sostenersi reciprocamente	7,8	6,9	8,2	7,4	0,4
Collaborazione tra genitori per sostenere famiglie in condizioni critiche	7,5	6,4	8,1	7,0	0,6
Relazione tra genitori (in generale)	7,3	7,0	8,3	7,3	1,0
Relazioni tra genitori italiani e genitori di diversa nazionalità	7,1	6,6	8,8	6,8	1,7
Relazioni tra educatori e genitori	8,6	7,7	9,2	7,7	0,6
Contributo degli altri bambini allo sviluppo del linguaggio di suo figlio/a	8,1	7,4	9,1	7,5	1,0
Contributo degli altri bambini allo sviluppo della socialità di suo figlio/a	8,2	7,7	9,0	7,8	0,8
Indice additivo (1-100)	69,2	63	73,8	67	4,6

Fig. A2.1 Percezione della diversità come problema per la qualità del servizio, rilevazione di *follow-up* (% per niente, tutte le osservazioni disponibili)

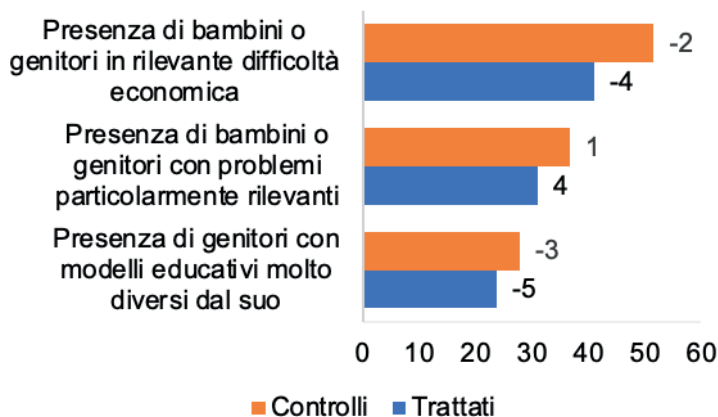
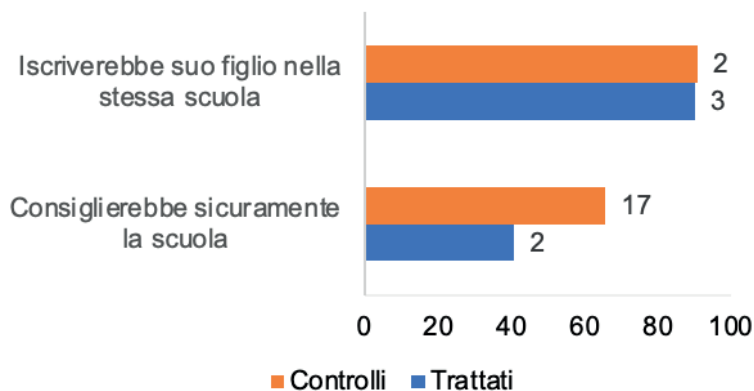


Fig. A2.2 Percentuale di genitori che iscriverebbero nuovamente i propri figli nella stessa scuola e la consiglierebbero sicuramente ad altre famiglie (% per niente, tutte le osservazioni disponibili)



Tab. A2.7 Stima dell'effetto dell'intervento sulla soddisfazione dei genitori, sulla percezione della diversità come problematica per la qualità del servizio e sulla valutazione complessiva della scuola (n=83)

	Clusterizzazione errori per scuola Controllo per coppia	Clusterizzazione errori per scuola Controllo per misura pre	Clusterizzazione errori per scuola Controllo per misura pre e per sociodemio	Clusterizzazione errori per scuola Controllo per misura pre e per sociodemio e coppia di scuole
Soddisfazione				
Aspetti organizzativi	-5,409 (3,413)	-3,572 (2,257)	-2,357 (2,459)	-2,516 (2,204)
Progetto educativo	-10,145** (4,044)	-4,271 (2,474)	-4,086 (2,439)	-4,196* (2,093)
Contributo alla crescita del bambino	-7,456** (3,115)	-4,627 (2,640)	-4,064 (2,545)	-2,555 (1,889)
Relazione con educatori e altri genitori	-5,187 (3,687)	-2,984 (3,336)	-1,679 (3,055)	-1,334 (3,245)
Percezione diversità				
Genitori con altri modelli educativi	0,014 (0,095)	0,032 (0,120)	0,181* (0,097)	0,198 (0,113)
Genitori o bambini con problematiche rilevanti	0,027 (0,094)	-0,009 (0,118)	-0,011 (0,146)	0,034 (0,116)
Famiglie in difficoltà economica	-0,009 (0,121)	0,019 (0,102)	0,016 (0,104)	0,073 (0,072)
Valutazione complessiva				
Iscriverebbe nuovamente	-0,019 (0,068)	0,011 (0,078)	0,041 (0,067)	0,038 (0,057)
Consiglierebbe sicuramente	-0,260** (0,074)	-0,173 (0,113)	-0,19 (0,171)	-0,226 (0,138)

Appendice 3 – Educatori

Tab. A3.1 Attrition per scuola (%)

	<i>Solo baseline</i>	<i>Solo follow-up</i>	Entrambe le rilevazioni
Brivio (<i>n</i> =6)	0,0	0,0	100,0
Merloni (<i>n</i> =11)	36,4	9,1	54,6
Narcisi (<i>n</i> =14)	7,1	14,3	78,6
Silla (<i>n</i> =5)	20,0	0,0	80,0
Ungheria (<i>n</i> =7)	85,7	0,0	14,3
Erlembardo (<i>n</i> =11)	27,3	18,2	54,6
Giacosa (<i>n</i> =36)	44,4	25,0	30,6
Mamete (<i>n</i> =10)	20,0	10,0	70,0
Ragusa (<i>n</i> =7)	0,0	0,0	100,0
Russo (<i>n</i> =5)	20,0	0,0	80,0

Tab. A3.2 Equivalenza tra trattati e controlli (n=112)

	Controlli	Trattati	<i>P-value</i>¹
Femmine	100	95,5	0,013
Tempo indeterminato	95,4	97,1	0,682
Sostegno (sì)	4,7	2,9	0,732
Sostegno passato (sì)	30,2	35,8	0,504
30-40 anni	20,9	36,2	0,041
41-50 anni	37,2	44,9	0,291
51-60 anni	32,6	17,4	0,095
Più di 60 anni	9,3	1,5	0,25
Diploma biennale	15	2,9	0,048
Diploma quinquennale	60	61,8	0,851
Laurea o più	25	35,3	0,234
Anni di servizio (media)	17,3	14,8	0,031
Anni in comune	15,4	13,2	0,06

¹ *P-value* da modelli di regressione in cui Y è la variabile di cui si testa l'equivalenza, X è una dummy per lo stato di trattamento e gli errori sono clusterizzati per scuola

Tab. A3.3 Soddisfazione per gli aspetti organizzativi (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Supporto del servizio ausiliario	2,7	3,1	2,8	3,1	-0,1
Supporto del servizio di segreteria	2,8	2,9	3,0	3,3	0,2
Supporto della direzione del servizio	3,1	3,3	3,3	3,4	-0,1
Supporto di figure esterne al servizio	2,0	1,8	2,1	2,0	0,1
Supporto di mediatori linguistico-culturali	1,4	2,6	1,0	2,8	0,6
Coinvolgimento del personale nelle decisioni organizzative	3,0	2,9	3,1	3,0	0,0
Modalità di ambientamento dei nuovi bimbi	3,5	3,8	3,4	3,7	0,0
Modalità di accoglienza quotidiana dei bambini	3,8	4,0	3,8	3,9	-0,1
Disponibilità di adeguati spazi interni	2,6	2,8	3,1	3,0	-0,3
Disponibilità di adeguati spazi esterni	2,6	3,1	3,1	3,4	-0,2
Arredo degli spazi interni funzionali per i bambini	2,6	2,9	3,2	3,1	-0,4
Arredo degli spazi esterni funzionali per i bambini	1,9	2,8	2,3	2,9	-0,3
Disponibilità adeguata di materiale didattico per i bambini	2,8	2,8	2,8	2,9	0,1
Varietà del materiale didattico per i bambini	2,8	2,8	2,8	2,9	0,1
Qualità del materiale didattico per i bambini	2,9	2,9	3,0	3,0	0,0
Indice additivo (1-100)	53,3	58,9	55,8	61,4	0,0

Tab. A3.4 Soddisfazione per il rapporto con le famiglie (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
Frequenza dei contatti	2,9	3,0	3,1	3,1	-0,1
Partecipazione ai colloqui individuali	3,0	2,9	2,9	3,1	0,3
Partecipazione alle riunioni di sezione	2,2	2,3	2,5	2,5	-0,1
Partecipazione alle feste	3,5	3,3	3,5	3,5	0,2
Disponibilità a collaborare con la scuola	2,8	2,8	3,0	2,9	-0,1
Relazioni tra genitori	2,7	2,8	2,7	2,9	0,1
Relazioni tra genitori italiani e genitori stranieri	2,3	2,4	2,5	2,7	0,1
Relazioni tra educatori e genitori	3,2	3,3	3,4	3,4	-0,1
Collaborazione tra genitori per migliorare la scuola	2,4	2,6	2,2	2,7	0,3
Rispetto delle regole della scuola	2,4	2,4	2,2	2,5	0,3
Riconoscimento delle competenze professionali	2,6	2,9	2,9	2,9	-0,3
Disponibilità a lasciarsi consigliare e orientare da lei	3,0	3,3	2,9	3,2	0,0
Fiducia verso gli educatori	3,2	3,4	3,1	3,4	0,1
Partecipazione dei genitori di bambini disabili	3,0	3,0	3,2	3,3	0,1
Coinvolgimento nella definizione del progetto educativo individualizzato	2,3	2,6	2,6	2,7	-0,2
Partecipazione dei genitori di bambini con diversa nazionalità	2,4	2,4	2,5	2,7	0,2
Indice additivo (1-100)	53,8	56,4	56,2	58,7	-0,1

Tab. A3.5 Soddisfazione per il contributo alla crescita dei bambini (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

	<i>Baseline</i>		<i>Follow-up</i>		DID
	C	T	C	T	
Preparazione alla scuola primaria	3,3	3,5	3,4	3,4	-0,2
Sviluppo del linguaggio	3,5	3,7	3,5	3,6	-0,1
Capacità di comunicare	3,5	3,7	3,7	3,7	-0,2
Capacità di relazionarsi positivamente	3,7	3,9	3,8	3,9	-0,1
Capacità di rispettare le regole	3,7	3,9	3,6	3,9	0,1
Indipendenza	3,9	3,9	3,8	3,9	0,1
Intraprendenza	3,6	3,6	3,5	3,6	0,1
Capacità di gestire i conflitti tra bambini	3,6	3,7	3,7	3,7	-0,1
Indice additivo (1-100)	71,1	74,5	72,2	73,9	-1,7

**Tab. A3.6 Valutazione delle proprie competenze professionali
(valori medi, tutte le osservazioni disponibili)**

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
La sua preparazione come educatore	7,6	7,6	8,1	8,1	0,0
La sua capacità a lavorare in team	7,9	7,8	8,1	8,2	0,2
La sua capacità di osservare i bambini per rispondere ai loro bisogni	8,2	8,3	8,3	8,3	-0,1
La sua capacità di gestire le emozioni	7,6	7,8	7,8	7,9	-0,1
La sua disponibilità a collaborare con i colleghi	8,2	8,6	8,5	8,6	-0,3
La sua esperienza come educatore di prima infanzia	7,7	7,9	8,3	8	-0,5
La sua capacità di proporre attività innovative e stimolanti ai bambini	7,6	7,8	8,1	8,1	-0,2
La sua capacità di inventare soluzioni e strategie educative nuove	7,8	8	8,1	8,1	-0,2
L'efficacia della sua comunicazione a livello verbale in rapporto ai bambini	7,9	8,2	8,2	8,4	-0,1
L'efficacia della sua comunicazione non verbale con i bambini	7,9	8,2	8,2	8,3	-0,2
La sua flessibilità nel cambiare metodo di fronte a un problema	8,1	8,2	8,2	8,1	-0,2
La sua competenza di progettazione/programmazione	7,6	7,6	8,1	8	-0,1
La sua capacità di entrare in sintonia coi genitori	7,9	8,2	8,5	8,4	-0,4
Le sue competenze nell'utilizzo dei materiali didattici a disposizione	7,9	8,1	8,4	8,2	-0,4
Le sue abilità nella ricerca di nuovi materiali didattici	7,8	7,9	8,2	8	-0,3
La sua conoscenza dei servizi del territorio utili ai bambini e alle famiglie	7	6,9	7,4	7,3	0,0
La sua disponibilità a collaborare con i servizi del territorio e le famiglie	7,9	8	8,3	7,9	-0,5
La sua capacità di rispondere alle necessità dell'utenza straniera	7,5	7,9	8	7,9	-0,5
La sua capacità di rispondere alle necessità dell'utenza con disabilità	7,6	8,1	8,3	8,1	-0,7
La sua chiarezza nello spiegare obiettivi e motivazioni dei progetti educativi	7,9	7,9	8,3	8,2	-0,1
Indice additivo (1-100)	74,7	77,1	78,8	78,8	-2,4

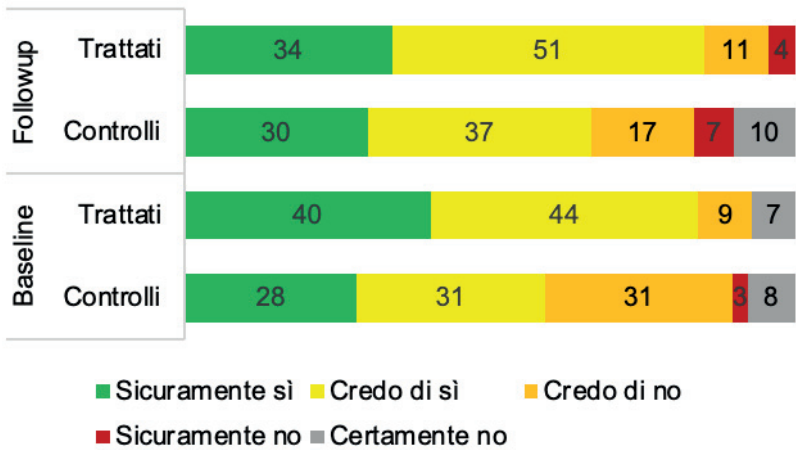
**Tab. A3.7 Valutazione delle competenze professionali del collegio
(valori medi, tutte le osservazioni disponibili)**

	Baseline		Follow-up		DID
	C	T	C	T	
La vostra preparazione professionale	7,7	8,1	7,8	8,1	-0,1
La vostra capacità di lavorare in team	7,2	7,3	6,9	7,2	0,2
La vostra capacità di osservare i bambini per rispondere ai loro bisogni	7,9	8,2	7,9	7,9	-0,3
La vostra capacità di gestire le emozioni	7,2	7,5	7,4	7,2	-0,5
Il clima di collaborazione/mutuo aiuto/condivisione tra colleghi	7,1	7,5	6,8	6,9	-0,3
La vostra esperienza come educatori di prima infanzia	7,7	8,3	8,0	8,0	-0,6
La vostra capacità di proporre attività innovative e stimolanti ai bambini	7,7	8,1	7,8	7,8	-0,4
La vostra capacità di inventare soluzioni e strategie educative nuove	7,7	8,1	7,6	7,7	-0,3
La vostra efficacia nella comunicazione verbale in rapporto ai bambini	7,6	8,1	7,9	7,8	-0,6
La vostra efficacia della sua comunicazione non verbale con i bambini	7,8	8,1	7,9	7,8	-0,4
La vostra flessibilità nel cambiare metodo di fronte a un problema	7,3	7,6	7,0	7,3	0,0
La vostra competenza di progettazione/programmazione	7,7	8,0	7,3	7,8	0,2
La vostra capacità di entrare in sintonia coi genitori	7,7	7,9	7,8	7,8	-0,2
Le vostre competenze nell'utilizzo dei materiali didattici a disposizione	7,7	8,2	7,9	8,0	-0,4
Le vostre abilità nella ricerca di nuovi materiali didattici	7,6	8,1	7,6	7,9	-0,2
La vostra conoscenza dei servizi del territorio utili ai bambini e alle famiglie	7,6	7,7	7,7	7,5	-0,3
La vostra disponibilità a collaborare con i servizi del territorio e le famiglie	8,1	8,0	8,0	7,8	-0,1
La vostra capacità di rispondere alle necessità dell'utenza straniera	7,7	8,0	7,7	8,0	0,0
La vostra capacità di rispondere alle necessità dell'utenza con disabilità	8,0	8,3	8,0	8,2	-0,1
La vostra chiarezza nello spiegare obiettivi e motivazioni dei progetti educativi	7,9	8,2	8,1	8,2	-0,2
Indice additivo (1-100)	72,6	77,3	73,8	74,7	-3,8

Tab. A3.8 Valutazione della scuola (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)

		Baseline		Follow-up		DID
		C	T	C	T	
Equipe educativa	Non preparata (1) - Preparata (10)	7,6	8,4	8,2	7,8	-1,2
	Unita (1) - Disunita (10)	5,2	5,7	6	5,7	-0,8
Responsabile del servizio	Non attenta (1) - Attenta (10)	7,9	8	8,4	7,5	-1,0
	Non efficace (1) - Efficace (10)	7,6	7,8	8,1	7,2	-1,1
Reputazione della scuola	Bassa (1) - Alta (10)	5,3	6,8	5,9	6,7	-0,7

Fig. A3.1 Percentuale di educatori che consiglierebbe la scuola in cui lavora (valori medi, tutte le osservazioni disponibili)



Tab. A3.9 Stima dell'effetto dell'intervento sulla soddisfazione degli educatori, sulla valutazione delle competenze proprie e del collegio e sulla valutazione complessiva della scuola (n=63)

	Clusterizzazione errori per scuola	Clusterizzazione errori per scuola Controllo per misura pre e per sociodemo e coppia di scuole
Soddisfazione		
Aspetti organizzativi	5.905 (3.357)	3.718 (2.994)
Rapporto con le famiglie	3.250 (3.139)	0.151 (1.676)
Contributo alla crescita del bambino	1.982 (1.611)	-0.161 (1.119)
Valutazione competenze		
Proprie	1.135 (2.362)	1.050 (1.238)
Del collegio	1.919 (2.503)	-0.673 (2.148)
Valutazione della scuola		
Equipe educativa preparata	-0.518 (0.334)	-0.772* (0.381)
Equipe educativa unita	0.478 (0.308)	0.991** (0.376)
Responsabile del servizio attenta	-1.046 (0.616)	-1.117* (0.572)
Responsabile del servizio efficace	-1.058 (0.585)	-1.381** (0.595)
Reputazione della scuola alta	0.471 (0.915)	0.294 (0.696)
Consiglierebbe sicuramente la scuola	0.0381 (0.149)	-0.0513 (0.109)

CRC - Centro Ricerche sulla Cooperazione e sul Nonprofit
Working Papers

- 1) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il mercato delle banane e il commercio equo e solidale*, giugno 2006.
- 2) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il mercato del caffè e il commercio equo e solidale*, giugno 2006.
- 3) Gian Paolo Barbetta, *Il commercio equo e solidale in Italia*, giugno 2006.
- 4) Antonella Sciarrone Alibrandi (a cura di), *Quali norme per il commercio equo e solidale?*, giugno 2006.
- 5) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il valore sociale delle attività del commercio equo e solidale: l'impatto sui produttori*, maggio 2007.
- 6) Giacomo Boesso, Fabrizio Cerbioni, Andrea Menini, Antonio Parbonetti, *Foundations' governance for strategic philanthropy*, aprile 2012.
- 7) Stefan Einarsson - Jasmine McGinnis - Hanna Schneider, *Exploring the talk-action gap: a qualitative investigation of foundation practices over three regime types*, aprile 2012.
- 8) Marco Minciullo – Matteo Pedrini, *Knowledge transfer methods between founder firms and corporate foundations: upshots on orientation to effectiveness*, maggio 2012.

- 9) Gian Paolo Barbetta – Luca Colombo – Gilberto Turati, *The impact of fiscal rules on the grant-making behavior of American foundations*, luglio 2012.
- 10) Raffaella Rametta, *Regulation and the autonomy of foundations: a comparative analysis of the Italian and U.S. Patterns*, aprile 2013.
- 11) Emily Jansons, *From Gaining to Giving Wealth: The Shaping of a New Generation of Philanthropic Foundations in India*, dicembre 2013.
- 12) Edoardo Gaffeo, *Using information markets in grantmaking. An assessment of the issues involved and an application to Italian banking foundations*, gennaio 2014.
- 13) Giacomo Boesso, Fabrizio Cerbioni, Andrea Menini, Antonio Parbonetti, *The Role of Board's Competences and Processes in Shaping an Effective Grant-Making Strategy*, marzo 2014.
- 14) Siobhan Daly, *Making Grants, But to serve what purpose? An Analysis of Trust and Foundation Support for Women in the UK*, giugno 2014.
- 15) Francesca Calò, Elisa Ricciuti, *The state-of-the-art of Italian foundations' frameworks and methods to measure impact*, aprile 2016.
- 16) Sara Moggi, Chiara Leardini, Gina Rossi, Alessandro Zardini, *Meeting local community needs. A dashboard from the stakeholder engagement experience*, aprile 2016.

- 17) María José Sanzo-Perez, Marta Rey-García, Luis Ignacio Álvarez-González, *Professionalization and partnerships with businesses as drivers of foundation performance*, aprile 2016.
- 18) Henrik Mahncke, *Public-philanthropic partnership in provision of cultural services*, aprile 2016.
- 19) Gian Paolo Barbetta, Paolo Canino, Stefano Cima, Flavio Verrecchia, *Entry and Exit of Nonprofit Organizations. An investigation with Italian census Data*, settembre 2017.
- 20) Antonio Fici, *Le fondazioni filantropiche nella riforma del terzo settore*, maggio 2018.
- 21) Benedetta De Pieri, *Philanthropic Foundations as policy entrepreneurs. The role of philanthropic foundations in shaping the Social Innovation discourse in Italy and the UK*, maggio 2018.
- 22) Elisa Ricciuti, Urszula Swierczynska, *Powering social innovations – the role of Italian foundations is facilitating social innovation. The grantees' perspective*, luglio 2018.
- 23) Gianluca Argentin, Gian Paolo Barbetta, Mario A. Maggioni, Domenico Rossignoli, Luca Stella, *Service Learning, Well-being and School Performance: Causal Evidence from Italian High-School Students*, giugno 2022.

Visibili on line sul sito: <http://centridiricerca.unicatt.it/crc-pubblicazioni-working-paper#content>

Finito di stampare da
Gi&Gi srl - Triuggio (MB)
Luglio 2022



9788834352663