

Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo

How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality

Andrea Lupi

Researcher in Didactics | Department of Human Studies | University of Urbino | andrea.lupi@uniurb.it

Rossella D'Ugo

Associate Professor of Educational Research | Department of Human Studies | University of Urbino | rossella.dugo@uniurb.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-25>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-25>

ABSTRACT

Both the structural and the process quality in ECEC systems show a range of epistemic critical points, in fact they are usually introduced into public debate using contradictory utterances that the research directly disproves (such as in the case of some structural affirmation). Furthermore, some beliefs that give rise to indicators of pedagogical quality are in some cases doubtful or problematic, as demonstrated by research on executive functions in preschool. On a more hypothetical level we conjecture that some definitions of the concept of quality depend primarily on the need to transpose scientific knowledge into opaque and ambiguous indications under pressure from political decision-makers, and that it is no coincidence that there is only limited or invalid evidence, in the process quality, that quality improvements also lead to an improvement in children's learning outcomes.

La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo, ma al livello epistemico entrambe le dimensioni in cui si articola il concetto di qualità sono problematicamente innervate, esse difatti si sostanziano in alcune affermazioni che la ricerca inficia direttamente (come nel caso di alcune correlazioni d'ambito strutturale). Inoltre alcune credenze che originano indicatori di qualità pedagogica sono in alcuni casi dubbie o problematiche come dimostra la ricerca sulle funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Su un piano più ipotetico poi, sorge il dubbio che alcune definizioni del concetto di qualità dipendano maggiormente dal bisogno di trasporre delle conoscenze scientifiche in indicazioni poco trasparenti e ambigue su pressione dei decisori politici, non a caso c'è solo una limitata evidenza, nell'ambito della qualità di processo, che dei miglioramenti qualitativi comportano anche il miglioramento dei risultati d'apprendimento dei bambini.

Keywords: ECEC quality assessment; epistemic criticalities in evaluation; evaluation scales; association learning-quality; educational evaluation

Parole chiave: valutazione della qualità educativa nei sistemi ECEC; criticità epistemiche della valutazione; scale di valutazione; rapporto apprendimenti-qualità; educational evaluation

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori, che ne condividono l'ideazione, la realizzazione e la revisione. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Andrea Lupi è Autore della premessa e del paragrafo 1 e Rossella D'Ugo è Autrice del paragrafo 2.

Corresponding Author:

Rossella D'Ugo, rossella.dugo@uniurb.it

Premessa

Il costrutto di qualità educativa è al centro della riflessione pedagogica e delle attenzioni politiche di quanti si occupano dei servizi educativi per la prima e seconda infanzia (ECEC, *early childhood education and care*), e tuttavia presenta molte dimensioni di criticità, le quali, benché vengano indagate in ambito internazionale, tuttavia non hanno ostacolato il suo impiego come categoria analitica su tre piani, quello descrittivo, quello predittivo e quello prescrittivo. Oggi dunque nel mondo dei servizi ECEC assistiamo al diffondersi di una gran mole di studi e ricerche sul concetto di qualità educativa, alla produzione di ricerche che ipotizzano che esista una correlazione predittiva tra qualità educativa e apprendimenti infantili e, cosa assai carica di implicazioni, al suo impiego nell'indirizzo delle politiche pubbliche e nelle pratiche di formazione e trasformazione dei servizi educativi. È giustificato pensare che questo costrutto sia di categoria politica più che analitica.

La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo: la qualità strutturale guarda principalmente ai fattori organizzativi, logistici, materiali, di risorse, di rapporti (*ratio*) docenti-bambini, di titoli, qualifiche, possesso di requisiti, che si suppone influenzino indirettamente lo sviluppo e gli apprendimenti infantili; la qualità di processo invece è attenta all'ambiente relazionale, alle pratiche educative e didattiche, alla progettazione e alla valutazione del curriculum (Slot, 2018).

1. Criticità epistemiche e correlazioni tra qualità educativa e apprendimenti infantili

Se partiamo dal presupposto che i programmi educativi di alta qualità promuovono lo sviluppo e l'apprendimento, allora è fondamentale guardare alla ricerca empirica per identificare gli indicatori ambientali, le caratteristiche e le pratiche associate ai migliori risultati dei bambini (Spiker et al., 2011, p. 236) e risulta evidente che l'associazione tra qualità educativa e risultati d'apprendimento e benessere infantili implica che qualsiasi elemento di qualità può essere tale, in un contesto educativo e istruttivo, solo ed esclusivamente perché 1) migliora gli apprendimenti infantili, il benessere infantile, le condizioni infantili correlate agli apprendimenti, o 2) perché migliorando una prestazione o una condizione o un fenomeno o un dato secondario, consente di migliorare gli apprendimenti o il benessere infantile. Altre ipotesi sono ipotizzabili solo a patto che si stabilisca la validità di un principio di adesione alle richieste dei portatori di interesse (non importa se sono genitori o amministrazioni pubbliche): in questo caso sarebbe elemento di qualità ciò che risponde alle richieste o ai bisogni dei portatori d'interesse, anche se non hanno alcun impatto su 1) e 2). Insomma ci può essere una qualità del servizio di ambito pedagogico e una qualità del servizio di ambito politico. Un esempio in merito alle relazioni nido-scuola dell'infanzia e famiglie ci aiuta a capire la dimensione problematica delle affermazioni prodotte nell'ambito della qualità educativa dei servizi ECEC.

È sicuro che una affermazione come quella dell'Australian quality system per l'educazione e la cura dei bambini nei primi sei anni di vita (ACECQUA, 2023, p. 252): "collaborative relationships with families are fundamental to achieving quality outcomes for children, and community partnerships based on active communication, consultation and collaboration are essential", non è in nessun modo da considerare nel senso di 1) ma piuttosto nel senso di 2), perché è evidente che i bambini possono stare bene e imparare molto anche in una scuola che non ha un rapporto di collaborazione e deliberazione partecipativa con le famiglie (cosa che in passato era piuttosto consueta), tuttavia il nesso logico che opera qui ci sembra del tipo: se le famiglie vivono relazioni collaborative con la scuola, avranno più fiducia, stima, considerazione, della scuola e avranno contezza della fiducia e stima che la scuola gli riserva e pertanto instaureranno un migliore rapporto con la scuola e supporteranno di più i figli nella direzione richiesta dalla scuola, il che influenzerà positivamente i livelli di apprendimento e benessere infantile. Ma potrebbe valere anche: se il personale sente che le relazioni collaborative con le famiglie creano un migliore ambiente di lavoro, più stima da parte delle famiglie, maggiore supporto in momenti critici, allora il personale lavorerà meglio e i bambini otterranno migliori risultati in termini di benessere e apprendimenti. Tuttavia se questo nesso tra relazioni collaborative e apprendimenti e benessere infantili rimane implicita, sarà difficile giustificarla, e giustificarla è possibile solo se la ricerca ci conferma che il nesso esiste e correla veramente con gli apprendimenti, gli atteggiamenti e il benessere infantile. Tuttavia questa correlazione, se da un lato può sem-

brare che sia confermata, visto che esistono studi che sostengono che un maggiore ingaggio comunicativo tra educatrici e famiglie migliora gli apprendimenti infantile (Bierman, 2017), da un altro uno studio recente (Murphy et al., 2001) ha messo in evidenza che la maggior parte degli educatori coinvolti (più di 300) in una ricerca sui rapporti collaborativi tra scuola e famiglia nei servizi ECEC in Australia ha riportato un'elevata fiducia nella pratica comunicativa che li porta a condividere con le famiglie i progressi dei bambini, ma a sentirsi meno a proprio agio e sicuri di sé in pratiche comunicative segnate dall'affettività verso le famiglie, nel rispondere alle preoccupazioni dei genitori, nel lavorare con famiglie che affrontano significativi fattori di stress genitoriale. Bisogna anche considerare che un altro studio mostra come siano le comunicazioni alle famiglie sulle attività educative da svolgere a casa con i propri figli quelle che migliorano gli apprendimenti infantili in bambini che provengono da famiglie a basso reddito (Lin et al., 2019). La considerazione congiunta di queste tre ricerche chiarisce e circoscrive le affermazioni in merito alla qualità educativa generata da rapporti collaborativi e comunicativi tra servizi ECEC e famiglie: se i genitori a basso reddito ricevono comunicazioni in merito alle attività da svolgere a casa con i propri figli, miglioreranno gli apprendimenti infantili, e non si sottoporranno a stress le educatrici, le quali se fossero ingaggiate in comunicazioni di tipo differente potrebbero sentirsi meno autoefficaci, meno adeguate e quindi potrebbero peggiorare le loro performance generali. Possiamo affermare quindi che le proposizioni che affermano quali comportamenti, fenomeni, organizzazioni, comportano che il servizio educativo sia di qualità, sono da considerare come proposizioni affermate da soggetti plurali che non sono in grado di circoscrivere e definire analiticamente l'ambito di validità e applicazione dell'affermazione, producendo un atto linguistico vago e generico che deve essere considerato opaco e pertanto suscettibile di indagine al fine di renderlo il più possibile non contraddittorio, sincero e adeguato ai presupposti del contesto (e cioè non vuote espressioni prive di riferimenti reali) (Austin, 1962, pp. 47-51).

Al livello epistemico entrambe le dimensioni in cui si articola il concetto di qualità sono problematicamente innervate, esse difatti si sostanziano in alcune affermazioni del tipo: "se le educatrici sono adeguatamente formate il servizio educativo è di maggiore qualità". Anche in questo caso dobbiamo chiederci se questa affermazione sulla qualità strutturale è circoscritta, non contraddittoria, e applicabile, e se riposa su un luogo comune, su una compiacente adesione ad una richiesta politico-amministrativa o su conoscenze scientifiche. In un recente studio (Nocita et al., 2020) è stata analizzata proprio la correlazione tra il grado di specializzazione (titolo di studio) delle educatrici e i risultati dei bambini loro affidati, ed è risultata irrilevante. Già in precedenza (Pianta et al., 2009) si era messo in evidenza che il titolo di studio e la qualificazione professionale del personale educativo, che in ogni tipo di indagine o prescrizione qualitativa sono considerati un elemento strutturale che favorisce la qualità del servizio, al contrario non lo sono in alcun modo. Inoltre (Slot et al., 2015) la *ratio* adulto-bambino e la dimensione del gruppo classe non sono predittive della qualità del processo, mentre l'adozione di metodi e programmi educativi speciali ha un effetto di media misura sulla qualità, e infine la formazione professionale dei docenti e delle educatrici (non il titolo di studio) è fortemente predittiva della qualità di processo. Anche in questo caso le affermazioni sembrano dunque generiche e per lo più opache, quando non contraddittorie. D'altronde la stessa OECD, in un suo report del 2020 (OECD, 2020, p. 3) afferma che non siamo in grado di sapere in che modo i titoli di studio dei docenti impattano sulla loro performance professionale di successo.

Dal un punto di vista dei processi è poi riconosciuto che sulla qualità si può riflettere attraverso la valutazione formativa (Bondioli, Ferrari, 2000; 2004; Cecconi, 2003). Dal un punto di vista degli strumenti invece, le scale sono uno degli strumenti considerati universalmente utili per condividere dati rilevati assieme, poi discussi, e impiegati nella progettazione e riprogettazione delle teorie e delle pratiche. Ma anche da questo punto di vista il problema centrale riguarda la possibilità che questi processi e strumenti consentano di misurare ciò che modifica in meglio l'esperienza d'apprendimento del bambino a scuola e al nido, mentre è evidente che si concentrano per loro natura maggiormente sulla possibilità di favorire cambiamenti condivisi all'interno del gruppo di lavoro o tra portatori di interesse (Bondioli, Savio, 2010). Questo *focus* è normale, se si vuole innanzitutto promuovere un valore sociale e politico che consiste in un cambiamento riflessivo e partecipativo, ma i cambiamenti riflessivi dovrebbero essere riflessivi nella modalità e i nuovi comportamenti adottati dovrebbero comunque essere *evidence based*, se hanno al centro i bambini e il loro sviluppo. Chiaramente è comprensibile che la partecipazione e lo spostamento del *focus* su un valore esterno e politico (rispetto a uno interno e pedagogico) possa essere desiderato, in questo senso si vedano affermazioni che allignano, anche giustamente, nel mondo della pedagogia infantile (Van-

denbroeck et al., 2012; Hinton et al., 2008), e che sostengono che le evidenze scientifiche non possono mai informare di sé le politiche in maniera antidemocratica, visto che le politiche sono materie di dibattito etico sul welfare state e la società in cui vogliamo vivere. Rimane tuttavia la questione che se un cambiamento democratico delle pratiche educative non ha come obiettivo un miglioramento degli apprendimenti e del benessere infantili, anche indiretto, allora non è un intervento educativo *stricto sensu*. Ad esempio un percorso di valutazione partecipativa democratica in cui i diversi stakeholders (insegnanti e genitori) sono coinvolti nella esplicitazione di valori, criteri, idee di “buona” educazione a scuola e a casa, e sono chiamati, su questa base, ad apprezzare i loro sforzi nel garantire buone condizioni per la crescita infantile (Bondioli, Savio, 2012), non è automaticamente a favore dello sviluppo infantile, ma piuttosto sta veicolando una visione di un valore politico e sociale, la partecipazione, la condivisione e la collaborazione nella gestione di un bene pubblico quale la scuola comunale, come sempre ha fatto la scuola a nuovo indirizzo (Lupi, 2020). Il sospetto avanzato qui è che andrebbe bene rivendicare la tradizione della scuola a nuovo indirizzo e i suoi valori, ma con una cautela particolare rispetto all’impiego del costrutto di qualità, visto che la dignità della politica è da ricercare nella sua capacità di mettere al centro i valori politici e non di nascondersi dietro ipotesi tecnocratiche, il che in effetti è chiaramente distinto e compreso in autori come Ciari o Frabboni.

Anche alcuni indicatori di qualità pedagogica e didattica, qualità di processo, sembrano riposare su fallacie del tipo illustrato sopra per l’ambito strutturale, ad esempio l’asserzione che l’attività fisica moderata e significativa favorisca migliori performance nelle funzioni esecutive alla scuola dell’infanzia è al centro delle attenzioni di quanti se ne preoccupano, ma non è confermata dalle ricerche (Willoughby et al., 2018), mentre altri studi dimostrano che i bambini presentano maggiore attenzione (una delle principali funzioni esecutive) durante le attività educative che sono svolte all’interno, dopo un’ora di gioco all’esterno, e questo verosimilmente è dovuto alla possibilità di essersi esercitati in una attività fisica (Koepp et al., 2022). Per tanto se le funzioni esecutive sono un importantissimo elemento predittivo e preparatorio della performance scolastica, il che è dimostrato da studi e meta-analisi (Cortés Pascual et al., 2019), come fare tuttavia a promuoverle?

Dunque il costrutto di qualità educativa è per lo meno sorretto da conoscenze problematiche o dubbie, e nel migliore dei casi le affermazioni che produce in merito al concetto stesso di qualità educativa e agli indicatori di qualità sono opache, di natura politica e poco adatte a essere tradotte in pratiche di trasformazione che siano causa di apprendimenti e benessere infantile.

Su un piano più ipotetico poi, sorge il dubbio che alcune definizioni del concetto di qualità dipendano maggiormente dal bisogno di generare un alone di scientificità intorno ad alcune pratiche su pressione dei decisori politici, che in tutto il mondo hanno bisogno di stabilire una graduatoria di merito per allocare le proprie risorse o spingere i genitori a scegliere le scuole migliori e innescare pratiche imitative e competitive considerate virtuose in un contesto neoliberista, in tal senso si consideri il Quality Rating and Improvement System (QRIS) americano che è sicuramente un programma idealtipico nel mondo delle politiche per il controllo della qualità educativa. Non a caso c’è solo una limitata evidenza, nell’ambito della qualità di processo, che dei miglioramenti qualitativi migliorano i risultati d’apprendimento dei bambini (Fox et al., 2019; Tout et al., 2017) e ad esempio uno studio che misurava l’associazione tra la qualità educativa rilevata con diverse scale e il vocabolario e le funzioni esecutive dei bambini nella scuola dell’infanzia pubblica (Weiland et al., 2013) ha trovato correlazioni nulle tra cambiamenti nel vocabolario ricettivo dei bambini e la qualità della scuola secondo sette scale di valutazione della qualità in tre diversi indicatori, e i risultati per le correlazioni con le funzioni esecutive erano altrettanto deboli o nulle. Questi risultati sono ampiamente coerenti con i precedenti risultati in letteratura che suggeriscono che la qualità della classe ha correlazione scarsa o nulla con i risultati di sviluppo e apprendimento dei bambini alla scuola dell’infanzia (Burchinal et al., 2010; Burchinal et al., 2011; Zaslow et al., 2010, 2011). Un’ultima riflessione sulla necessità di includere gli apprendimenti infantili nel concetto stesso di qualità educativa e scolastica ci viene, ragionando *a contrariis*, da alcuni autori (Alasuutari et al., 2014) che affermano che la misurazione degli apprendimenti non può far parte del sistema d’educazione infantile scandinavo e mettono in guardia dall’adozione di pratiche orientate a una concezione amministrativa della documentazione e della misurazione per favorire invece un approccio che testimoni la qualità generale dei servizi e del lavoro educativo. Ma se la qualità della scuola dell’infanzia non include nel proprio areale gli apprendimenti infantili, che pure ne sono l’elemento più importante in una ottica di eman-

cipazione e potenziamento dell'individuo e della società, come si dovrebbe giustificare l'esistenza della scuola dell'infanzia e dei nidi?

Il fatto che i criteri e gli indicatori di qualità siano costruiti culturali che cambiano da un contesto ad un altro (Tobin, 2005), non sarebbe un problema insormontabile se ci fosse una chiara definizione di qualità in grado di descrivere, predire e prescrivere in modo da modificare le pratiche in direzione del raggiungimento di risultati misurabili in maniera consistente. Tuttavia il fatto che voci autorevoli (Heckmann et al., 2013) affermano che è difficile comprendere quali meccanismi educativi producono i risultati positivi che le scuole di qualità fanno raggiungere ai bambini che partono da posizioni sociali di svantaggio, dovrebbe mettere in allerta, perché la qualità sembra esistere ma non si capisce in cosa consiste la sua azione, non si può comprendere sotto l'aspetto di causa efficiente, rimanendo impossibile definirla come causa di cambiamenti. Peisner-Feinberg (Peisner-Feinberg et al., 2001) afferma che l'educazione di qualità ha effetti positivi sugli apprendimenti di tipo cognitivo e non cognitivo, la carriera scolastica e le abilità relazionali dei bambini che hanno frequentato scuole di qualità, ma definisce la qualità semplicemente sulla base del punteggio ottenuto nella misurazione con le principali scale di valutazione educativa americane: ECERS, CIS, UCLA Early Childhood Observation Form, AIS. Tuttavia, se il nesso tra le conoscenze degli esperti e gli indicatori di qualità dell'azione educativa non è garantito, come delineato sopra, l'idea che le scuole di qualità siano quelle che le scale definiscono di qualità rimane piuttosto una dichiarazione circolare, priva di contenuto reale. E anzi si fa strada in maniera concreta l'ipotesi che le famiglie con un più alto posizionamento socio-economico scelgano scuole che hanno tratti riconosciuti socialmente come migliori e di qualità (anche grazie al fatto che adottano criteri considerati di qualità dai decisori politici e dagli esperti della qualità educativa), e in questo caso la condizione familiare costituirebbe la causa delle migliori prestazioni dei bambini, come dimostrato da studi differenti, suscitati dal rapporto Coleman del 1966 negli USA, e da autori come Bowles (Bowles, Levin, 1968; Bowles et al., 1975). Se poi si analizzano le condizioni socio-economiche della famiglia di origine e si incrociano con il corredo genetico che crea attitudine per il percorso scolastico, si nota comunque che avere un corredo genetico che inclina all'istruzione rende più probabile che un bambino proveniente da un contesto svantaggiato vada all'università, ma non così probabilmente come un bambino con una propensione genetica inferiore ma proveniente da un contesto più avvantaggiato (Stumm et al., 2019). In questo senso il costrutto di qualità entra in un cortocircuito difficilmente evitabile, esso è di tipo sistemico e generale e considera le scuole nel loro contesto ecologico, in relazione con i portatori di interesse, ma al contempo per mettere a fuoco l'habitat più ampio, non riesce a innescare pratiche di intervento concrete per migliorare le pratiche dei docenti o ostacola il diffondersi di approcci più legati alle competenze didattiche del singolo docente, che le considerano elementi fondamentali per favorire gli apprendimenti infantili. Si pensi ad esempio al fatto che pratiche di *microteaching* (Allen et al., 1972) consentono ai docenti partecipanti alle sessioni di formazione di dare e ricevere feedback costruttivi e raggiungere obiettivi professionali riguardanti le tecniche di insegnamento-apprendimento anche in contesti lavorativi differenti, favorendo lo sviluppo di fiducia in sé stessi in un'atmosfera di collaborazione, cordialità ed equanimità (Remesh, 2013). Pratiche di *microteaching* possono essere implementate anche nei sistemi ECEC con successo (risultante in migliori apprendimenti infantili di tipo alfabetico), anche perché prevedono sessioni di riflessione e discussione collettiva e funziona nel caso dei servizi ECEC (Undiyaundeye, Inakwu, 2012; Ostrosky et al., 2012). Anche uno studio qualitativo norvegese (Meyer, Reigstad, 2023) mostra che pratiche di *microteaching* possono aiutare i docenti dei servizi educativi per l'infanzia a sviluppare e rafforzare le abilità di leadership.

Un'ultima riflessione riguarda l'abbandono del sistema ispettivo che il prevalere della categoria di qualità educative ha spinto definitivamente nel dimenticatoio. Risulta evidente che sia in atto da anni una transizione da un controllo scolastico centralizzato e burocratico a favore di uno policentrico e guidato da reti di scuole (Hadfield, Ainscow, 2018), ma ancora oggi in molti paesi e fino a poche decine di anni fa anche in Italia quello ispettivo era l'unico modello di controllo delle pratiche educative (anche se in Italia a motivo della gestione locale i nidi e l'infanzia non ne erano interessati tutti allo stesso modo). Oggi questo modello si considera superato e non è neanche considerato come elemento della qualità pedagogica di un sistema, e si tende a far prevalere l'idea che le indicazioni e le linee guida siano più utili, magari affiancate ai coordinamenti pedagogici territoriali (i quali in un certo modo ereditano parte della funzione ispettiva, di controllo e guida delle scuole pur rifiutando il modello burocratico del controllo) ma alcuni studi sul sistema ispettivo di controllo e promozione della qualità mostrano che funziona (Gustafsson et al., 2019),

e funziona attivando processi intermedi di autovalutazione, senza delegittimarli. In particolare infatti innesca processi di presa in carico da parte dei dirigenti e delle figure di *middle leadership* sui processi di collaborazione tra i docenti e sulle pratiche e le teorie didattiche, in maniera del tutto paragonabile a molti progetti di valutazione educativa.

2. Qualità del sistema e Qualità degli apprendimenti: quale sinergia?

Sappiamo, dopo molti anni di ricerche e dati raccolti, che l'educational evaluation è in grado di promuovere negli attori coinvolti, molteplici riflessioni sospese tra la *qualità globale* e la *qualità locale*, in grado di sviluppare in tutto il team (pedagogisti, insegnanti, educatori) la capacità di formalizzare ipotesi operative per rintracciare soluzioni di miglioramento della didattica.

Sottolinea, in tal senso, Ira Vannini:

L'educational evaluation ha infatti in sé le potenzialità sia di una ricerca atta a trasformare ciò che è presente e contestuale, sia anche di occasione privilegiata per la costruzione di ipotesi operative relative a nuove modalità di etero/autovalutazione della qualità della scuola, nelle sue diverse forme. In questo senso, possiamo intendere la formative educational evaluation come una fase preliminare a ricerche osservative e sperimentali di più ampio respiro in termini di validità esterna; come momento in cui le categorie concettuali di sintesi messe a punto secondo metodologie vicine alla ricerca-azione possono trasformarsi in ipotesi applicative, in modellizzazioni di interventi innovativi di cui verificare in seguito l'efficacia su realtà diversificate (Vannini, D'Ugo, 2011, p. 73).

Sarebbe a questo punto interessante indagare la possibile interconnessione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* e il *miglioramento dei "risultati" di apprendimento*, da verificarsi attraverso *processi di assessment*, e quindi di misurazione e apprezzamento dei risultati dell'istruzione (rivolta ai bambini) e della formazione (rivolta agli insegnanti). Detta altrimenti, risulta a questo punto importante chiedersi se gli educatori/i docenti che prendono parte – con risultati eccellenti – ai percorsi di educational evaluation, mostrando dati concreti relativamente al miglioramento della propria didattica e hanno allievi che raggiungono – di conseguenza – risultati di apprendimento “di qualità”.

Seguendo Vertecchi (1999), sappiamo che per parlare di *valutazione degli apprendimenti*, è necessario considerare modificabili i comportamenti e gli apprendimenti degli allievi e, allo stesso modo, per parlare di *valutazione della didattica* è altrettanto necessario considerare modificabili le azioni degli insegnanti che promuovono questi apprendimenti (Vannini, 2020, p. 18). Ma questo rapporto “fini” (gli apprendimenti) e “mezzi” (le pratiche), questa *mediazione didattica*, non può assolutamente essere considerato in modo semplificato rispetto al profitto degli allievi.

Al contrario: la mediazione didattica “è da considerarsi come una variabile fondamentale da studiare, da conoscere nel minimo dettaglio, al fine di poterla orientare, sostenere, accompagnare; così da incidere sempre più sui risultati di apprendimento e sulla crescita intellettuale di tutti i bambini delle nostre scuole. Le pratiche di mediazione didattica degli insegnanti divengono pertanto un oggetto di studio di enorme fascino per la ricerca educativa, capace di conoscere, descrivere, verificare, ma anche di valutare e orientare verso un fine (di valore) queste stesse pratiche” (Vannini, 2020, p. 18).

E può diventare un campo di studio di enorme fascino, dal nostro punto di vista, anche l'indagine della possibile connessione tra percorsi di educational evaluation mirati alla promozione della qualità didattica globale e l'impatto di questa sugli apprendimenti “locali”. Questo anche a partire da alcune semplici iniziali domande, quali, ad esempio: A) gli insegnanti che prendono parte a percorsi di educational evaluation, sviluppano un maggiore rigore docimologico nei confronti dei processi valutativi mirati al monitoraggio degli apprendimenti dei propri allievi? B) L'aver partecipato a percorsi di educational evaluation ed essere stati “oggetto” di osservazione, determina negli insegnanti un maggiore rigore ed equilibrio nell'attribuzione di misure/valutazioni?

Una possibile ipotesi di ricerca per indagare quanto sin qui dichiarato, potrebbe essere quella di correlare (e in prima istanza, laddove necessario, di costruire) strumenti di monitoraggio degli apprendimenti dei bambini 0-6 anni agli strumenti di osservazione e valutazione delle pratiche didattiche dei docenti. Usare strumenti pensati ad hoc per monitorare lo sviluppo (anche) degli apprendimenti ha il pregio di assegnare

un valore aggiunto all'esperienza: quello dell'ancoraggio empirico e della controllabilità nel tempo. Anche laddove, nel tempo, si formulasse in maniera intuitiva il corretto giudizio sulle competenze dei bambini, questo risulterà tanto più attendibile quanto più sarà corroborato da una serie di osservazioni empiriche.

Ci proponiamo, allora, di indagare la correlazione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* e il *miglioramento dei "risultati" di apprendimento* (nella fascia 0-6 anni) attraverso le due piste di ricerca seguenti.

1. La prima area di ricerca prevede di indagare la correlazione tra il miglioramento delle *prassi di insegnamento* promosse da alcune aree della scala di valutazione DNA (Didattica Natura e Apprendimento) (D'Ugo, Schenetti, 2022) e il miglioramento dei *risultati di apprendimento* attraverso un kit di rubriche dedicate al monitoraggio di alcuni aspetti dello sviluppo di un habitus "eco-sostenibile" (D'Ugo, 2022).
2. La seconda area di ricerca prevede di indagare la correlazione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* promosse da alcune aree della scala di valutazione PraDISI (Prassi Didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia) (D'Ugo, 2013) e il miglioramento dei risultati di apprendimento attraverso alcune aree di una rubrica dedicata al monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia (D'Ugo, 2020).

Bibliografia

- ACECQUA (2023). *Guide to the National Quality Framework*. Australian Children's Education and Care Quality Authority, reperibile online <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-03/Guide-to-the-NQF-March-2023.pdf>.
- Alasuutari M., Markström A.-M., Vallberg-Roth A.-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818504>.
- Allen D.W., Cooper J.M., Poliakoff L. (1972) *Microteaching*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, National Center for Educational Communication.
- Austin J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bierman K. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (Eds.) (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2012). Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, (8): 25-39.
- Bowles S., Levin H.M. (1968). The Determinants of Scholastic Achievement-An Appraisal of Some Recent Evidence. *The Journal of Human Resources*, 3, 1: 3-24.
- Bowles S., Gintis H., Meyer P. (1975). The Long Shadow of Work: Education, the Family, and the Reproduction of the Social Division of Labor. *Insurgent Sociologist*, (5) 18.
- Burchinal M.R., Kainz K., Cai Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 11-27). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Burchinal M.R., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A.J. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2): 166-176.
- Cortés Pascual A., Moyano Muñoz N., Quílez Robres A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 10:1582. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01582
- Cecconi L. (2003). *La qualità della scuola dell'infanzia. Come valutarla*. In Invalsi-Progetto Quasi.
- D'Ugo R. (2013). *Valutare la qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R. (2020). Uno strumento per l'osservazione e il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia. *RELADEI* 9(2).

- D'Ugo R., Schenetti M. (2022). *Didattica Natura Apprendimenti. DNA, Strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R. (2022). Educare in Natura per Educare alla Natura. Spunti docimologici per monitorare le azioni didattiche dei docenti e lo sviluppo degli apprendimenti degli allievi. In R. Bordoli (Ed.), *Etica Ambientale. Prospettive di ricerca* (pp. 71-88). Roma: Lit.
- Fox L., McCullough M., Caronongan P., Herrman M. (2019). *Are ratings from tiered quality rating and improvement systems valid measures of program quality? A synthesis of validation studies from race to the top-early learning challenge states*. Washington, DC: Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Gustafsson J.E., Ehren M.C.M., Conyngham G., McNamara Altrichter G., O'Hara J. (2015). From inspection to quality: ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47: 47-57
- Hadfield M., Ainscow M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *J Educ Change*, 19: 441-462.
- Harms T., Clifford R.M. (1994). *Sovasi. scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior.
- Heckman J., Pinto R., Savelyev P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103 (6): 2052-86. DOI: 10.1257/aer.103.6.2052
- Hinton C., Miyamoto K., Della Chiesa B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43, 1: 87-103.
- Koepp A.E., Gershoff E.T., Castelli D.M., Bryan A.E. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 28, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100182>.
- Lin J., Litkowski E., Schmerold K., Elicker J., Schmitt S.A., Purpura D.J. (2019). Parent-Educator Communication Linked to More Frequent Home Learning Activities for Preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48: 757-772 <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Lupi A. (2020). La dimensione politica della scuola dell'infanzia italiana "a nuovo indirizzo". *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2): 57-73.
- Meyer G.S., Reigstad I. (2023). Strengthening leadership skills through embodied learning in Early Childhood Teacher Education. *Nordisk barnehageforskning*, 20 (1): 36-55. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.292>
- Murphy C., Matthews J., Clayton O., Cann W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1): 93-106. <https://doi.org/10.1177/18369-39120979067>
- Nocita G., Perlman M., McMullen E., Falenchuk O., Brunsek A., Fletcher B., Kamkar N., Shah P.S. (2020). Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53: 185-207.
- OECD. (2020) Encouraging quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Minimum standards matter. www.oecd.org/education/school/48483409.pdf
- Ostrosky M., Mouzourou C., Danner N., Zaghawan H. (2012). Improving Teacher Practices Using Microteaching: Planful Video Recording and Constructive Feedback. *Young Exceptional Children*, 16: 16-29.
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M. L., Howes C., Leen Kagan S., Yazejian N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72, 5: 1534-1553.
- Pianta R., Barnett W., Burchinal M., Thornburg K. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, (10): 49-88.
- Remesh A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *J Res Med Sci.*, 18(2): 158-63.
- Slot P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, No 176, OECD Publishing, Paris
- Slot P., Leseman P.P.M., Verhagen Mulder J.H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33: 64-76.
- Spiker D., Hebbeler K.M., Barton L.R. (2011). *Measuring Quality of ECE Programs for Children with Disabilities Quality*, in *Measurement in Early Childhood Settings* a cura di Zaslow M., Martinez-Beck I., Tout K., Halle T. Brookes Publishing
- Stumm S., Smith Woolley E., Ayorech Z., McMillan A., Rimfeld K., Dale P.S., Plomin R. (2019). Predicting educational achievement from genomic measures and socioeconomic status. *Developmental Science*, DOI: 10.1111/desc.12925

- Tobin J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 16, 4: 421-434, DOI: 10.1207/s15566935eed1604_3
- Tout K., Magnuson K., Lipscomb S.T., Karoly L., Starr R., Quick H., Wenner J. (2017). *Validation of the quality ratings used in quality rating and improvement systems (QRIS): A synthesis of state studies*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC
- Undiyaundeye F., Inakwu A. (2012). Micro-Teaching Experiences in a Pre Service Early Childhood Education Program. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1: 99-104.
- Vandenbroeck M., Roets G., Roose R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 4: 537-552.
- Vannini I., D'Ugo R. (2011). Ripensare modelli e prassi di valutazione della qualità nella scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della formative educational evaluation. *Educational, Cultural and Psychological Studies - ECPs Journal*, 4.
- Vannini I. (2020). Dentro i processi della didattica. Osservare e valutare per la professionalità dell'insegnante della scuola dell'infanzia. In C. Corsini, G-C. Pillera, C.H. Tienken, M. Tomarchio (Eds.), *Evaluating Educational Quality* (pp. 17-27). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (1999). *'Riscolarizzare' la società*. Lezione tenuta il 29 aprile 1999 a Covilha, presso l'Universidade de Beira Interior, testo disponibile al sito: https://www.academia.edu/18769475/_Riscolarizzare_la_societ%C3%A0
- Weiland C., Ulvestad K., Sachs J., Yoshikawa H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2): 199-209.
- Willoughby T., Wylie A. C., Catellier D. J. (2018). Testing the association between physical activity and executive function skills in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 44: 82-89, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.004>.
- Zaslow M., Anderson R., Redd Z., Wessel J., Tarullo L., Burchinal M. (2010). *Quality Dosage, Thresholds, and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature*, OPRE 2011-5. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Zaslow M., Martinez-Beck I., Tout K., Halle T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore, MD.: Paul H. Brookes.