

# La valutazione della qualità dei servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia: uno studio sull'attendibilità dello strumento valutativo ACEI-IGA

Andrea Pintus • Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – andrea.pintus@unimore.it

## Evaluating quality in early childhood education and care service: a study of the consistency of ACEI-IGA assessment tool

The current study is part of an international research on the psychometric properties of Global Guidelines Assessment tool developed by the Association of Childhood Education International (Italian version named "IGA – Indicazioni Globali per l'Autovalutazione"). Participants were 23 teachers and 9 pedagogical coordinators from kindergartens run by the Municipality of Parma (Italy). The results show strong internal consistency for the IGA as well as moderate interrater consistency.

**Keywords:** assessment tools, self-evaluation, kindergartens, teachers, program quality, consistency.

Lo studio qui presentato, realizzato con 23 insegnanti e 9 coordinatori pedagogici delle scuole dell'infanzia comunali di Parma, si colloca all'interno di una ricerca internazionale volta ad indagare le proprietà psicometriche del Global Guidelines Assessment tool sviluppato dall'Association for Childhood Education International (versione italiana denominato Indicazioni Globali per l'Autovalutazione – IGA). Le analisi dei dati mostrano da un lato una buona consistenza interna dell'IGA dall'altro una basso grado di accordo tra valutatori.

**Parole chiave:** strumenti di valutazione, auto-valutazione, scuole dell'infanzia, insegnanti, qualità, attendibilità.

147

ricerche

# La valutazione della qualità dei servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia: uno studio sull'attendibilità dello strumento valutativo ACEI-IGA

## 1. Linee guida per la qualità dei servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia

Il concetto di qualità, applicato ai servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia, è come noto un concetto problematico (Cecconi, 2002; Dahlberg, Moss, 2005; Ferrari, 2013; Ishimine, Tayler, 2013). Nondimeno la sfida di come migliorare la qualità di tali servizi è diventato un tema di grande interesse a livello internazionale, tanto per i ricercatori che operano nelle scienze dell'educazione, quanto per i policy makers e gli amministratori dei servizi educativi prescolastici (Bondioli, Savio, 2015; Fenech, 2011). Ciò è dovuto, in buona parte, alla consapevolezza della ricaduta positiva a medio e lungo termine degli investimenti in tali servizi (Bennet, 2012; Pianta, Barnett, Burchinal, Thornburg, 2009; Heckman, Masterov, 2007; Nores, Barnett, 2010). La ricerca internazionale ha, in tal senso, ampiamente messo in evidenza una relazione positiva tra l'aver frequentato un servizio rivolto alla prima infanzia e il successo nel percorso evolutivo individuale, nei termini sia di sviluppo cognitivo (Camilli, Vargas, Ryan, Barnett, 2010), sia di successo scolastico e lavorativo (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, Pennucci, 2004; Heckman, 2006).

Un aspetto cruciale che emerge da questi studi è tuttavia che la ricaduta positiva di tali servizi non risiede nella frequenza in sé, ma nella loro qualità. Diverse organizzazioni internazionali, pertanto, al fine di fornire un utile supporto alla diffusione di buone pratiche, hanno cercato di individuare e specificare gli elementi essenziali che testimoniano e specificano la qualità di questi servizi, fornendo indicatori che, seppur specifici, rimandano sostanzialmente ad alcune dimensioni comuni, e quindi confrontabili tra loro, quali l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, i contenuti del curriculum, le modalità di formazione degli educatori e degli insegnanti, la relazione tra bambini ed insegnanti e le modalità di partecipazione delle famiglie (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; European Commission, 2014).

In tale direzione vanno le "Global Guidelines for Early Childhood Education and Care in the 21st Century" sviluppate dall'Association for Childhood Education International (ACEI) in collaborazione con l'U.S. National Committee dell'Organizzazione Mondiale per l'Educazione Prescolare (ACEI/OMEP, 1999).

Il documento proposto dall'ACEI rappresenta l'esito di un percorso di lavoro che ha messo a confronto sul tema della qualità dei servizi educativi, ricercatori, educatori ed insegnanti di diversi paesi nel mondo. Alla luce della pluralità di culture organizzative e di significati legati al tema dell'educazione prescolastica che sono emersi da questo confronto, le linee guida che sono state identificate non vanno intese in senso prescrittivo come un modello a cui conformarsi, ma come una cornice di riferimento culturale attraverso cui leggere e confrontare le diverse esperienze locali al fine di incentivare, attraverso il confronto stesso, lo sviluppo di linee di miglioramento dei diversi servizi educativi.

Sulla base di queste "Linee guida", che hanno lo scopo di promuovere una cul-



tura che pone come cardine della qualità dei servizi educativi il diritto dei bambini a crescere in ambienti sicuri, aperti alla partecipazione delle famiglie, stimolanti ed attenti al rispetto delle diversità, è stato sviluppato dall'ACEI uno strumento valutativo ad hoc, il Global Guide Line Assessment (GGA) (ACEI, 2006; Barbour, Boyer, Hardin, Wortham, 2004; Hardin, Bergen, 2010), il quale è stato oggetto di alcuni studi condotti nei diversi paesi in cui è stato tradotto, i quali ne hanno confermato le buone proprietà psicometriche (Hardin, Hung, 2011; Sandell, Hardin, Wortham, 2010).

## 2. Indicazioni Globali per l'Autovalutazione

Nel contesto italiano il processo di traduzione e adattamento del GGA (nella versione italiana denominato "IGA - Indicazioni Globali per l'Autovalutazione") è stato realizzato con il coinvolgimento attivo di un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia di alcune provincie della regione Emilia Romagna dal Centro di ricerca VALFOR (VALutazione, progettazione e documentazione dei processi educativi e FORmativi) del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia<sup>1</sup>.

In modo analogo a quanto emerso in altri paesi, anche nel contesto italiano uno studio condotto in collaborazione con il Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Parma ha messo in evidenza una buona validità dell'IGA (Pintus, 2012). In particolare lo strumento è stato valutato da un gruppo di insegnanti e di coordinatrici pedagogiche di Parma, utile, completo, efficace ed adeguato al contesto a cui si rivolge.

Alcune criticità si sono evidenziate, tuttavia, per quanto riguarda la capacità dello strumento di cogliere le diverse sfaccettature dell'area in cui viene affrontato il tema dei bisogni educativi speciali. In particolare, dall'analisi degli esempi forniti a supporto dei giudizi è emerso come non fosse sempre chiaro per i valutatori quale fosse l'oggetto o il piano rispetto al quale effettuare la valutazione: l'impianto normativo del sistema educativo nel suo complesso o le modalità della sua implementazione da parte della singola struttura osservata. La prima accezione rimanda infatti ad una valutazione di tipo macro sul modello di inclusione del sistema educativo italiano, ovvero a prescindere dalla presenza o meno di bambini con bisogni educativi speciali nella scuola oggetto di interesse, la seconda a come la singola scuola fa fronte concretamente alla presenza di bambini con bisogni educativi speciali.

### 2.1 ACEI-IGA: procedure d'uso e specificità dello strumento

Ciò che contraddistingue maggiormente l'ACEI-IGA rispetto ad altri strumenti valutativi più noti come ad esempio l'AVSI (Bondioli, 2001; Bondioli, Ferrari, 2008), è l'assenza di descrittori analitici per i diversi livelli della scala proposta e per la presenza di uno specifico campo aperto di annotazione libera.

1 Il gruppo di ricerca che ha condotto il progetto è stato composto da: Luciano Cecconi (responsabile scientifico), Dolores Stegelin, Antonio Gariboldi (fino al 2008), Giuseppe Malpeli, Francesca Corradi (fino al 2009), Maria Alessandra Scalise (fino al 2009), Andrea Pintus (dal 2009), Rossana Allegri.



È importante sottolineare che l'oggetto su cui si realizza la valutazione attraverso l'IGA è la scuola nel suo complesso, non le singole sezioni della stessa. A tal fine, l'ACEI precisa nelle istruzioni che accompagnano lo strumento, di identificare dei valutatori che abbiano un'ampia conoscenza ed una visione d'insieme della scuola da valutare, ovvero che possano restituire una rappresentazione della scuola nella sua totalità organizzativa e didattica. In modo particolare, viene richiesto di identificare una figura che svolge un funzione di direzione/coordinatione della struttura (nel caso italiano, è stata prevista la possibilità di identificare un dirigente del servizio o un coordinatore pedagogico della scuola) ed un'insegnante/educatore con adeguata esperienza nella scuola oggetto di interesse.

Nelle procedure di somministrazione dello strumento si precisa, inoltre, che le valutazioni devono essere effettuate contemporaneamente ed in parallelo, in particolare i valutatori devono compilare lo strumento nello stesso momento ed in seguito ad una sessione di osservazione comune, ma senza confrontarsi su i reciproci giudizi.

Nello specifico, lo strumento si compone di 76 item suddivisi in 5 aree di contenuto<sup>2</sup>:



1. ambiente di apprendimento e spazio fisico;
2. contenuti del curricolo e scelte pedagogiche;
3. insegnanti per la prima infanzia;
4. relazioni di collaborazione con le famiglie e la comunità;
5. bambini con bisogni educativi speciali.

Ognuna di queste cinque sezioni è introdotta da un breve testo che inquadra l'area di contenuto oggetto di attenzione e precisa il modello di qualità preso come riferimento per effettuare la valutazione. Ad esempio, nell'introduzione alla prima area dell'IGA ("ambiente di apprendimento e spazio fisico") viene precisato che:

L'ambiente di apprendimento del bambino deve essere sicuro sia dal punto di vista fisico sia da quello psicologico. Rientra nel concetto di sicurezza fisica la necessità di proteggere il bambino da tutti quei pericoli che, minacciando la sua salute, ne impediscono l'apprendimento e lo sviluppo. Promuovere la sicurezza psicologica del bambino significa che l'ambiente, nella sua globalità, dovrebbe infondere in tutti i bambini un senso di benessere e di appartenenza. Lo spazio fisico dovrebbe essere organizzato in modo tale da offrire una varietà di esperienze di apprendimento per tutti i bambini, indipendentemente dall'etnia, dal genere, o dalla disabilità.

- 2 Nello studio qui proposto si è fatto riferimento alla III versione rivista dell'ACEI-IGA. La traduzione del GGA in diverse lingue ed il suo utilizzo in diversi paesi ha posto all'ACEI il problema della verifica sistematica delle proprietà psicometriche dello strumento, con particolare attenzione ai significati assunti dai diversi item nei diversi contesti di utilizzo. La questione è stata affrontata da Hardin, Bergen ed Hung (2013) in uno studio specifico in cui sono stati analizzati i dati raccolti a livello internazionale. L'analisi condotta sulla base del metodo di Rash ha permesso di individuare un certo numero di item poco soddisfacenti o problematici. La nuova versione del GGA è stata quindi ridotta di 12 item (da 88 a 76), mentre altri 7 sono stati riformulati per ridurre alcune ridondanze di significato. La struttura dello strumento, tuttavia, nel suo complesso è rimasta invariata.

Ogni area è poi composta al suo interno da un certo numero di item, ognuno dei quali rimanda ad aspetti concreti della vita della scuola rispetto ai quali il valutatore è chiamato ad esprimere una valutazione sia “quantitativa”, utilizzando una scala ordinale a 5 gradi (eccellente, buono, adeguato, minimo, inadeguato)<sup>3</sup> sia “qualitativa”, fornendo esempi a supporto del giudizio quantitativo espresso (vedi Fig. 1).

**AREA I: AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E SPAZIO FISICO**  
 L'ambiente di apprendimento del bambino deve essere sicuro sia dal punto di vista fisico sia da quello psicologico. Rientra nel concetto di sicurezza fisica la necessità di proteggere il bambino da tutti quei pericoli che, minacciando la sua salute, ne impediscono l'apprendimento e lo sviluppo. Promuovere la sicurezza psicologica del bambino significa che l'ambiente, nella sua globalità, dovrebbe infondere in tutti i bambini un senso di benessere e di appartenenza. Lo spazio fisico dovrebbe essere organizzato in modo tale da offrire una varietà di esperienze di apprendimento per tutti i bambini, indipendentemente dall'etnia, dal genere, o dalla disabilità. Le risorse disponibili all'interno dell'ambiente educativo dovrebbero accogliere e sostenere le esperienze culturali e le tradizioni dei bambini e delle famiglie cui è rivolto il progetto educativo della scuola. In generale, quindi, l'ambiente educativo dovrebbe potenziare lo sviluppo del bambino fornendogli opportunità di esplorazione, di gioco e di affinamento delle abilità.

**Sotto-area: Ambiente e spazio fisico**

1. L'ambiente e lo spazio fisico sono privi di pericoli, tra cui le attrezzature pericolose e/o difettose, i fattori inquinanti e i comportamenti violenti.	<input type="radio"/> eccellente <input checked="" type="radio"/> buono <input type="radio"/> adeguato <input type="radio"/> minimo <input type="radio"/> inadeguato	Esempi di supporto alla valutazione I GIOCHI SONO A NORMA GLI ANGOLI DEI MOBILI ARROTONDATI.
2. La struttura è dotata di servizi igienici e di un'adeguata ventilazione, fornisce cibi sani e nutrienti e acqua potabile.	<input checked="" type="radio"/> eccellente <input type="radio"/> buono <input type="radio"/> adeguato <input type="radio"/> minimo <input type="radio"/> inadeguato	Esempi di supporto alla valutazione IL MENÙ È PENSATO DA UN NUTRIZIONISTA.
3. Gli insegnanti creano nella sezione un clima calmo e sereno dal punto di vista sociale ed emotivo.	<input type="radio"/> eccellente <input checked="" type="radio"/> buono <input type="radio"/> adeguato <input type="radio"/> minimo <input type="radio"/> inadeguato	Esempi di supporto alla valutazione GLI INSEGNANTI CERCANO STRATEGIE PER CONVIOLGERE I BAMBINI PARLANDO IN MODO CALMO E SOSTENUTO.
4. L'ambiente educativo promuove le buone pratiche igieniche (per esempio, la cura dell'igiene personale, compreso il lavarsi le mani).	<input checked="" type="radio"/> eccellente <input type="radio"/> buono <input type="radio"/> adeguato <input type="radio"/> minimo <input type="radio"/> inadeguato	Esempi di supporto alla valutazione DURANTE LA GIORNATA E IN PARTICOLARE NELLO SPAZIO DI PRANZO I BAMBINI RICEVONO SUGGERIMENTI A PRESERVAZIONE DELLA LORO IGIENE.

Fig. 1: Esempio di compilazione di alcuni item dell'ACEI-IGA

### 3. Uno studio sull'attendibilità dell'ACEI-IGA

Lo studio qui presentato si colloca all'interno di una ricerca internazionale volta ad indagare le proprietà psicometriche dell'ACEI-IGA, in particolare la sua attendibilità. La ricerca, nel suo complesso, coordinata da Belinda J. Hardin (University of North Carolina at Greensboro, USA) è stata condotta tra la primavera del 2012 e l'estate del 2014 in 9 paesi (China, Guatemala, India, Italia, Messico, Perù, Tailandia, Taiwan, Stati Uniti d'America). In ogni sito di ricerca sono stati coinvolti un certo numero di progetti educativi/scuole dell'infanzia, ovvero servizi educativi rivolti alla fascia 3-6 anni, ed in ogni struttura sono stati individuati un insegnante ed un direttore/dirigente o coordinatore pedagogico, ai quali è stato chiesto di valutare la propria scuola utilizzando l'ACEI-IGA.

In ogni contesto di studio, i partecipanti all'indagine sono stati invitati a momenti formativi in cui erano chiamati a confrontarsi su gli aspetti metodologici e

- 3 Per facilitare la compilazione, nelle istruzioni di supporto per i valutatori, viene indicato di esprimere i giudizi quantitativi tenendo presente la seguente equivalenza: eccellente = sempre osservato; buono = molto osservato; adeguato = osservato ogni tanto; minimo = osservato occasionalmente; inadeguato = mai osservato.

contenutistici dello strumento valutativo utilizzato. Tali momenti sono stati realizzati sia prima sia dopo la somministrazione dello strumento. Complessivamente hanno partecipato all'indagine 346 servizi/scuole e 678 soggetti.

Per quanto riguarda il contesto italiano, la ricerca è stata condotta in collaborazione con il Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Parma ed è stata realizzata in 23 scuole (13 gestite direttamente dal comune e 10 gestite da Parmainfanzia s.p.a.) coinvolgendo 23 insegnanti (1 per ogni scuola dell'infanzia) e 9 coordinatori pedagogici<sup>4</sup>.

In accordo con il protocollo definito dall'ACEI, per ogni scuola sono state identificate delle figure che avessero una visione d'insieme della struttura oggetto di valutazione, ovvero il coordinatore pedagogico di riferimento ed un insegnante che potesse vantare una certa esperienza nella scuola stessa. Al momento dell'indagine l'anzianità di servizio media dei partecipanti è risultata essere di 14 anni nel caso delle insegnanti e 16 anni in quello dei coordinatori pedagogici.

Di seguito saranno presentate le analisi condotte su i dati raccolti in queste scuole; tuttavia, al fine di fornire utili spunti di riflessione, verranno anche riportati alcuni risultati emersi dalle analisi condotte dal gruppo di ricerca internazionale (Hardin, Bergen, Cecconi, 2014).



### 3.1 *Uno sguardo d'insieme*

Pur non essendo la valutazione della qualità dei servizi educativi e delle scuole coinvolte l'obiettivo di questo studio, può essere utile fornire un sintetico sguardo d'insieme sulla valutazioni realizzate sia a livello internazionale (N = 678) sia a livello locale (N = 32).

Nel complesso le aree che presentano le valutazioni più positive sono risultate essere quelle relative alla gestione dell'ambiente (I), alle scelte pedagogiche (II) e all'identità dell'insegnante (III)<sup>5</sup>.

Le aree valutate meno positivamente sono risultate essere quella relativa alla relazione con le famiglie (IV) e quella che fa riferimento al far fronte ai bisogni educativi speciali (V) (vedi Tab. 1).

4 Il percorso di ricerca è stato coordinato dal prof. Luciano Cecconi del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia in stretta collaborazione con il dott. Giuseppe Malpeli (Università di Modena e Reggio Emilia) e la dott.ssa Rossana Allegri, responsabile del servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Parma. Prima della fase di osservazione e somministrazione dell'IGA sono stati organizzati alcuni momenti di raccordo rivolti ai soli coordinatori pedagogici ed un momento formativo rivolto ai coordinatori pedagogici e agli insegnanti delle scuole dell'infanzia del comune di Parma coinvolti nell'indagine, al fine di illustrare le categorie di riferimento dello strumento e mostrare le sue modalità di utilizzo.

5 Le analisi sono state realizzate codificando le valutazioni raccolte sulla scala ordinale attribuendo un valore numerico compreso tra 1 e 5: inadeguato = 1, minimo = 2, adeguato = 3, buono = 4, eccellente = 5.

Area	Totale dati raccolti a livello internazionale		Dati raccolti nel comune di Parma					
			Insegnanti		Pedagogisti		Totale	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
I	4,12	0,55	4,60	0,37	4,62	0,41	4,61	0,39
II	4,17	0,54	4,63	0,38	4,68	0,32	4,66	0,34
III	4,36	0,52	4,57	0,51	4,77	0,29	4,67	0,42
IV	3,92	0,62	4,50	0,47	4,57	0,36	4,53	0,42
V	3,62	0,89	4,51	0,41	4,66	0,24	4,59	0,34

Tab. 1: Valutazioni medie e DS per area

Come è possibile notare nella tabella 2, i dati raccolti in Italia, seppur presentano analogie con il contesto internazionale, sono risultati decisamente più positivi rispetto ai dati raccolti negli altri paesi partecipanti allo studio. Entrando nel merito delle valutazioni raccolte nelle scuole del comune di Parma, non si evidenziano differenze statisticamente significative nei giudizi espressi da insegnanti e coordinatori pedagogici in nessuna delle aree di contenuto dell'ACEI-IGA.



### 3.2 Coerenza interna ed accordo tra valutatori

L'attendibilità dello strumento è stata indagata attraverso due tipi di misure: l'Alpha di Cronbach per verificare l'omogeneità o coerenza interna dell'insieme degli item che compongono le diverse aree di contenuto dell'ACEI-IGA; il coefficiente  $r$  di Pearson per verificare l'accordo tra le coppie di valutatori (1 insegnante e 1 pedagogo per ogni scuola).

Il coefficiente alpha calcolato sul campione complessivo dell'indagine ha messo in evidenza una consistenza interna ad ogni sottoscala dello strumento molto alta (alpha compreso tra 0,90 e 0,97)<sup>6</sup>.

Come mostrato nella tabella 2, nel contesto italiano, seppur nel complesso il dato risulta altrettanto positivo, si sono evidenziate alcune parziali criticità nell'area V, l'area relativa a come le scuole fanno fronte alla gestione dei bambini con bisogni educativi speciali. Per quanto riguarda quest'area, tuttavia, l'alpha di Cronbach risulta incrementarsi in modo significativo (da 0,64 a 0,90) sottraendo all'analisi l'item 63 ("Le bambine e i bambini hanno le stesse possibilità di accedere al servizio educativo e pari opportunità per ogni tipologia e livello di sostegno e di servizio"). Un incremento positivo, seppur più modesto (da 0,64 a 0,72) si evidenzia anche sottraendo l'item 67 ("Le informazioni relative al progetto educativo vengono comunicate a tutti i gruppi presenti nella comunità locale").

L'accordo tra valutatori è stato analizzato confrontando tra loro le valutazioni realizzate da insegnanti e coordinatori pedagogici sulle 5 diverse aree di contenuto dell'ACEI-IGA. Nello specifico, per ogni area è stata calcolata la somma dei punteggi attribuiti da insegnanti e pedagogisti ai singoli item delle aree corrispondenti.

In questo caso le analisi condotte a livello internazionale evidenziano aree di minore ( $r$  III = 0,51) e maggiore ( $r$  IV = 0,74) affidabilità. Le valutazioni realizzate in Italia presentano una correlazione positiva e significativa solo sull'area I, l'area

6  $N=678, p. < 0,01$

relativa all'ambiente di apprendimento e allo spazio fisico ( $r = 0,60, p < 0,05$ ), mentre nelle altre aree la correlazione risulta non significativa (vedi Tab. 2).

Area	$\alpha$	Somma punteggi		Scarto % tra valutatori	$r$
		Insegnanti	Pedagogisti		
I	0,87	77,74	79,13	6,78	0,60*
II	0,87	69,61	70,04	6,96	0,36°
III	0,92	50,70	52,04	8,20	0,27°
IV	0,89	85,87	85,74	9,32	0,23°
V	0,64	62,70	65,22	9,01	0,29°

\*  $p < 0,05$

**Tab. 2: Consistenza interna, valutazioni medie, scarto tra valutazioni, correlazione tra valutatori distinte per area dell'ACEI-IGA**

Nella tabella che segue viene riportato, distinto per area dello strumento (I-V), lo scarto % tra le valutazioni effettuate dalle coppie di valutatori in ogni singola scuola<sup>7</sup>.

Nel complesso, la discrepanza di giudizio maggiore (scarto compreso tra 10% e 40%) la si riscontra nelle scuole indicate con le lettere "J", "K", "L", "E", "R", "U". In particolare nelle prime tre scuole tale scarto lo si riscontra in ognuna delle cinque aree dell'IGA, nelle seconde in tre aree su cinque. In generale è l'area IV quella che mostra lo scarto percentuale medio più alto.

D'altro canto, sono diversi i casi in cui si è riscontrato il pieno accordo tra valutatori. In modo particolare, la completa coincidenza nei giudizi tra insegnanti e pedagogisti si è realizzata in una scuola (D), un quasi completo accordo in 4 scuole (G, H, I, Q).

Il quadro che emerge da queste analisi, al netto di un contesto generale che, stando alle auto-valutazioni degli insegnanti e coordinatori pedagogici coinvolti, si contraddistingue nel suo insieme per l'assenza di forti problematicità, nel suo complesso ci appare anche caratterizzato da una significativa differenziazione interna, ovvero da una forte specificità delle singole scuole.



7 Per mantenere l'anonimato sia delle scuole sia dei valutatori, ogni scuola viene indicata qui con una lettera progressiva dalla A alla Z.

Scuole	Aree ACEI-IGA					Media
	I	II	III	IV	V	
A	1,47	11,67	6,82	14,47	7,14	8,31
B	25,00	5,00	4,54	2,63	8,93	9,22
C	7,35	11,67	11,36	2,63	3,57	7,32
D	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
E	7,35	10	20,45	15,79	19,64	14,65
F	0,00	6,67	4,55	3,95	12,50	5,53
G	0,00	0,00	0,00	19,74	0,00	3,95
H	1,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,29
I	4,41	6,67	2,27	2,63	1,79	3,55
J	14,71	21,67	40,91	31,58	16,07	24,99
K	14,71	21,67	34,09	27,63	25,00	24,62
L	10,29	13,33	15,91	15,79	19,64	14,99
M	7,35	0,00	2,27	2,63	16,07	5,66
N	5,88	3,33	2,27	9,21	3,57	4,85
O	1,47	0,00	0,00	1,32	7,14	1,99
P	2,94	3,33	6,82	5,26	1,79	4,03
Q	0,00	0,00	0,00	1,32	0,00	0,26
R	10,29	8,33	9,09	15,79	14,29	11,56
S	10,29	3,33	2,27	2,63	5,36	4,78
T	13,24	0,00	4,54	6,58	8,93	6,66
U	2,94	13,33	11,36	22,37	7,14	11,43
V	4,411	11,67	6,82	9,21	21,43	10,71
Z	10,29	8,33	2,27	1,32	7,14	5,87
Media	6,78	6,96	8,20	9,32	9,01	8,05

Tab. 3: Scarti % medi in ogni singola scuola distinti per area dell'ACEI-IGA



## Conclusioni

Lo studio qui presentato si inserisce in un consolidato rapporto tra il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia ed il servizio Scuole dell'infanzia del comune Parma, rapporto che negli anni ha avuto come punto fermo quello di costruire occasioni di confronto in cui insegnanti, pedagogisti e ricercatori, potessero riflettere insieme sulle diverse sfaccettature che qualificano i servizi educativi rivolti all'infanzia (Cecconi, Stegelin, Pintus, Allegri, 2014).

In tale quadro, i risultati si prestano a riflessioni su almeno due piani. Da un lato, quanto emerso sulle proprietà psicometriche dell'ACEI-IGA offre diversi elementi di riflessione ai ricercatori impegnati nello sviluppo dello strumento, in particolare sulle specificità dei contesti in cui viene ad essere utilizzato; dall'altro, propone agli insegnanti e agli operatori dei servizi educativi coinvolti dei possibili spunti su cui problematizzare la propria esperienza.

L'analisi dell'alpha di Cronbach indica, complessivamente, una buona attendibilità dello strumento. Tuttavia, le diverse aree di contenuto presentano omogeneità interne differenti. Ciò risulta particolarmente evidente nel caso dell'area V (bambini con bisogni educativi speciali), in cui un livello altrettanto soddisfacente dell'alpha lo si ottiene sottraendo dall'analisi un item che evoca il rapporto tra

equità di accesso ai servizi e genere. L'item in questione rimanda in modo specifico al problema delle possibili diseguaglianze di trattamento dei bambini in base al loro sesso. Il contenuto, tuttavia, non fa espressamente riferimento a bambini con bisogni educativi speciali, e ciò appare in contraddizione sia con quanto espresso nell'introduzione alla sezione in cui l'item è collocato, in cui vengono menzionati menomazioni, disabilità, malattie, rischi associati a ritardo nello sviluppo ed abilità eccezionali<sup>8</sup>, sia su ciò che comunemente nel contesto italiano definisce il quadro dei bisogni educativi speciali. In tal senso è utile riprendere alcuni passaggi della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ("Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica") in cui l'espressione "Bisogni Educativi Speciali (BES)" è ricondotta ad un'area di svantaggio ampia, che comprende, oltre alle richieste di speciali attenzioni riferite alla presenza di deficit, anche quelle riferibili a disturbi specifici di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, svantaggio sociale ed ambientale, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana.

Per quanto riguarda l'accordo tra valutatori, le analisi condotte evidenziano una bassa fedeltà dello strumento. In modo particolare, le valutazioni realizzate dalle coppie di valutatori presentano una correlazione significativa solo sull'area che fa riferimento all'ambiente e all'adeguatezza delle strutture scolastiche (ambiente di apprendimento e spazio fisico).

La discrepanza tra valutazioni non è tuttavia trasversale, ma caratterizza in modo eterogeneo le singole scuole. In circa un terzo dei casi le divergenze sono risultate essere particolarmente accentuate sulla maggior parte, se non tutte, le aree di contenuto dell'ACEI-IGA. Nel complesso, tuttavia, lo scarto medio nelle singole aree risulta tutto sommato modesta (meno del 10%). In accordo con questo dato, emerge come in cinque scuole le discrepanze di giudizio tra valutatori siano state nulle o di minima entità su ognuna delle aree.

Il quadro che emerge indica, pertanto, una forte specificità del contesto (sia a livello nazionale, ovvero il sistema educativo prescolastico italiano, sia locale, cioè l'insieme delle scuole dell'infanzia del comune di Parma), in cui sono state realizzate le osservazioni. In tal senso, il dato, al di là della sua valenza in merito alla riflessione sulle qualità psicometriche dello strumento, si offre come un interessante spunto anche e soprattutto nell'ambito di una riflessione *tra* e *con* gli operatori del settore su come i diversi attori che operano nelle strutture educative percepiscono



8 AREA 5: BAMBINI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI. I bambini con bisogni educativi speciali sono quelli con menomazioni, disabilità, malattie, rischi associati a un ritardo nello sviluppo o con abilità o talenti eccezionali. Al fine di sviluppare le potenzialità di questi bambini sono richiesti interventi di sostegno che vanno oltre quelli che sono considerati sufficienti per lo sviluppo dei loro pari in condizioni normali. La loro condizione può essere legata a una molteplicità di fattori (per esempio, povertà, malnutrizione o condizioni biologiche). I bisogni educativi speciali dei bambini possono variare da quelli che richiedono attenzioni minime a quelli che richiedono considerevoli cambiamenti nell'organizzazione delle attività previste nel progetto e nell'uso di servizi specifici. Il concetto di "bisogni educativi speciali" è frutto di una costruzione sociale e poiché ogni società è unica essa sviluppa un proprio concetto significativo di "bisogni educativi speciali", identifica le lacune nei servizi e sviluppa le opportune risposte alle sue specifiche mancanze. Servizi accessibili ed equi per TUTTI i bambini possono determinare cambiamenti positivi e duraturi tali da diminuire la necessità di servizi speciali e aggiuntivi.

e valutano le diverse dimensioni in cui tali servizi si realizzano. A tal riguardo, i risultati emersi ci suggeriscono, qualora si volesse utilizzare nuovamente l'ACEI-IGA come strumento auto-valutativo, di strutturare momenti formativi maggiormente centrati su come intendere le diverse dimensioni di giudizio dello strumento e pervenire ad una condivisione maggiore dei criteri attraverso cui esprimere ed interpretare le diverse valutazioni.

Più in generale, l'auspicio è quello che ulteriori occasioni di confronto che muovano dall'analisi di questi risultati, possano essere l'occasione, come è stato in passato, per riflettere insieme agli insegnanti e i coordinatori pedagogici coinvolti su i significati della propria azione educativa e, di conseguenza, su ciò che qualifica, secondo il loro punto di vista, i diversi contesti educativi, al fine di porre le basi per azioni di miglioramento delle scuole in cui operano.

La letteratura suggerisce, infatti, in questo senso, come non sia l'implementazione di pratiche valutative in sé ad associarsi ad un incremento della qualità di un servizio educativo, quanto la sua interconnessione con pratiche di sviluppo professionale (Taguma, Litjens, 2013). In questo quadro, l'autovalutazione attraverso strumenti quali l'ACEI-IGA può rappresentare un'occasione formativa importante se si associa ad un processo meta-valutativo, in cui, cioè, la pratica valutativa viene problematizzata in tutte le sue componenti (significati, finalità, specificità contestuali, implicazioni politiche, aspetti culturali e metodologici, ecc.) (Ferrari, 2013; 2015).



## Riferimenti bibliografici

- ACEI – Association for Childhood Education International (2006). *ACEI global guidelines assessment (2<sup>nd</sup> ed.)*. Olney, MD: Author.
- ACEI – Association for Childhood Education International, & World Organization for Early Childhood Education (OMEPE). (1999). *Global guidelines for education and care in the 21st century*. Washington, DC: Association for Childhood Education International.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Barbour, A., Boyer, W., Hardin, B., & Wortham, S. (2004). From principle to practice: Using the global guidelines to assess quality education and care. *Childhood Education*, 6, pp. 327-331.
- Bergen, D., Hardin, B. (2010). Cross-Cultural Collaboration Research to Improve Early Childhood Education: Results of the GGA Assessment. In S. Wortham (Ed.), *Handbook of international early childhood education* (pp. 13-20). New York: Springer.
- Bondioli A. (a cura di) (2001). *AVSI auto valutazione della scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2008). *AVSI – Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (2015). La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessioni, ricerche, esperienze e prospettive per il futuro. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani* (pp. 7-22). Bergamo: Junior.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112(3), pp. 579-620.
- Cecconi, L. (2002). Come valutare la qualità. *L'educatore*, 22, pp. 6-9.
- Cecconi, L., Stegelin, D. A., Pintus, A., Allegri, R. (2014). Utilizing a Global Environmental

- Assessment Tool to Facilitate Professional Development: The Voices of Kindergarten Teachers in Italy. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), pp. 205-229.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf).
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualization of “Quality” in Early Childhood Education and Care Empirical Research: Promoting “Blind Spots” as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), pp. 102-117.
- Ferrari, M. (2013). Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l’infanzia: per un’esperienza di valutazione formativa “interculturale” e dialogica. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), pp. 35-51.
- Ferrari, M. (2015). Perché valutare la valutazione: alcune riflessioni meta valutative. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani* (pp. 57-73). Bergamo: Junior.
- Hardin B. J, Bergen D., Cecconi L. (2014). Assessing Quality in International Early Childhood Group Care and Education Settings: The ACEI Global Guidelines Assessment (GGA). Proceedings from *Global Summit on Childhood 2014*. Washington, DC: Association for Childhood Education International.
- Hardin, B. J., Bergen, D., Hung, H. F. (2013). Investigating the psychometric properties of the ACEI global guidelines assessment (GGA) in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), pp. 91-101.
- Hardin, B. J., & Hung, H. (2011). A cross-cultural comparison of services for young children with disabilities using the ACEI Global Guidelines Assessment (GGA). *Early Childhood Education Journal*, 39, pp. 103-114.
- Heckman J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, pp. 1900-1902.
- Heckman, J., Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29, pp. 446-493.
- Ishimine, K., Tayler, T. (2013). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), pp. 272-290.
- Nores, M., Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), pp. 271-282.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., Thornburg, K. R. (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(2), pp. 49-88
- Pintus A. (2012). La sperimentazione dello strumento ACEI-IGA nelle scuole dell’infanzia comunali di Parma: un percorso di ricerca-formazione. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa, Numero speciale*, pp. 145-156.
- Sandell, E. J., Hardin, B. J., Wortham, S. C. (2010). Using ACEI’s global guidelines assessment for improving early education. *Childhood Education*, 86, pp. 157-160.
- Taguma, M. Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.