



## Ricerche Qualità e valutazione

### La sperimentazione dello strumento valutativo ACEI-IGA nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma: un percorso di ricerca-formazione

#### The experimentation of ACEI-IGA assessment tool in the kindergartens run by the Municipality of Parma: a teacher-training and research project

ANDREA PINTUS

Il percorso di formazione-ricerca qui presentato si colloca all'interno di un progetto più ampio di adattamento e sperimentazione del Global Guidelines Assessment tool (GGA) sviluppato dall'Association for Childhood Education International (ACEI). Gli item di tale strumento (nella versione italiana denominato IGA - Indicazioni Globali per l'Autovalutazione) prevedono valutazioni sia quantitative (scale ordinali) sia qualitative (esempi/commenti). Il progetto ha coinvolto 32 insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali di Parma, le quali hanno utilizzato l'ACEI-IGA per valutare una sezione della propria scuola. I dati raccolti hanno fornito sia informazioni utili alla riflessione delle insegnanti sulla propria attività professionale, sia feedback riguardanti i contenuti e le modalità di somministrazione dello strumento, utili tanto alle insegnanti quanto al gruppo di ricerca.

*The teacher-training and research project described here is part of a project of adaptation to the Italian context of Global Guidelines Assessment tool (GGA) developed by the Association of Childhood Education International (ACEI). This tool (Italian version named "IGA - Indicazioni Globali per l'Autovalutazione") is composed of 88 items. For each item quantitative data is gathered on a 6-point rating scale as well as qualitative data through classroom examples and comments. The project involved 32 teachers from kindergartens run by the Municipality of Parma; teachers involved used the ACEI-IGA as a means of evaluating and reflecting on their practices as well as determining the clarity and ease of use of the assessment tool itself. Data analysis provided helpful feedback on both of these aspects.*

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

**Key words:** assessment tools, self-evaluation, formative evaluation, kindergartens, teachers, training.

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2038-9736 (in press) / ISSN 2038-9744 (on line)

Giornale Italiano della Ricerca Educativa • anno V - numero speciale - ottobre 2012

## 1. Scopi ed obiettivi del progetto

Il percorso di formazione-ricerca qui presentato si colloca all'interno di un progetto più ampio di traduzione, adattamento e sperimentazione nel contesto italiano dello strumento valutativo GGA (Global Guidelines Assessment) sviluppato dall'Association for Childhood Education International (ACEI) in collaborazione all'U.S. National Committee dell'Organizzazione Mondiale per l'Educazione Prescolare (OMEP) (Hardin, Wortham, Mbugua, Bergen, 2005). Il progetto è stato realizzato dal Centro di ricerca VALFOR (Centro di ricerca sulla 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>.

La filosofia che sta alla base dello strumento GGA dell'ACEI è finalizzata alla promozione di una cultura che pone come cardine della qualità dei servizi educativi rivolti all'infanzia il diritto dei bambini a crescere in ambienti sicuri, aperti alla partecipazione delle famiglie, stimolanti ed attenti al rispetto delle diversità.

Uno dei criteri adottati dal gruppo di lavoro impegnato nel progetto è stato quello di mantenere la versione italiana dello strumento il più possibile fedele all'originale, sia nei contenuti sia nella struttura linguistica. Tuttavia, in fase di traduzione, è stato coinvolto un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia di alcune provincie della regione Emilia Romagna<sup>2</sup> al quale è stato chiesto di revisionare il testo tradotto al fine di verificarne l'adattabilità – sia per termini utilizzati, sia per concetti evocati – al contesto prescolastico italiano.

È in questo percorso di sperimentazione che è nata e si è consolidata la collaborazione con il Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Parma da cui è scaturita la realizzazione di uno specifico percorso formativo sulla valutazione rivolto alle insegnanti dello stesso comune.

Il principale obiettivo da cui ci si è mossi è stato, quindi, quello di offrire agli insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali di Parma occasioni di riflessione sulle loro pratiche educative, sulla qualità dei servizi rivolti all'infanzia e più in generale sulla loro esperienza come insegnanti. Un secondo obiettivo del gruppo di ricerca è stato, inoltre, quello di sottoporre a valutazione lo strumento valutativo stesso, che nella versione italiana è stato ribattezzato Indicazioni Globali per l'Autovalutazione (IGA), al fine di ricavare indicazioni utili sulla sua applicabilità ai contesti prescolastici italiani e procedere eventualmente ad un suo perfezionamento.

## 2. Indicazioni Globali per l'Autovalutazione

Rispettando la struttura dello strumento ACEI-GGA (ACEI, 2006), la sua versione italiana (ACEI-IGA) si compone di una prima parte in cui si raccolgono informazioni di tipo socio-anagrafico (genere, posizione all'interno della scuola, anni di servizio, titolo di studio

1 Il gruppo di ricerca VALFOR che ha condotto il progetto è composto da: Luciano Cecconi (responsabile scientifico), Dolores Stegelin (Clemson University, SC, USA), Antonio Gariboldi (fino al 2008), Giuseppe Malpeli, Francesca Corradi (fino al 2009), Maria Alessandra Scalise (fino al 2009), Andrea Pintus (dal 2009), Rossana Allegri (Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Parma).

2 3 insegnanti di Reggio Emilia (2 scuola paritaria, 1 scuola statale), 2 insegnanti di Modena (scuola statale), 2 insegnanti di Bologna (scuola statale) e 5 insegnanti di Parma (3 scuola comunale, 1 scuola statale, 1 scuola paritaria).

dell'insegnante valutatore, ecc.) a cui seguono 88 item raggruppati in 5 sezioni corrispondenti a 5 specifiche aree di contenuto suddivise a loro volta in diverse sotto-categorie<sup>3</sup>:

1. ambiente di apprendimento e spazio fisico;
2. contenuti del curriculum 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.

Ogni sezione è introdotta da una breve descrizione che inquadra l'area di contenuto affrontata e in cui vengono esplicitati i criteri che definiscono i diversi livelli di qualità rappresentati e quindi la filosofia di qualità che sottende la struttura dello strumento stesso. A titolo di esempio si riporta nel box n. 1 il testo introduttivo delle aree 1 (Ambiente di apprendimento e spazio fisico) e 2 (Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche).

### Box. 1: Testo introduttivo Area 1 e Area 2

#### **AREA 1: 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.

#### **AREA 2: CONTENUTI DEL CURRICOLO E SCELTE PEDAGOGICHE**

Il curriculum della scuola dell'infanzia include la progettazione e la realizzazione di esperienze educative, la creazione di routine e di interazioni sociali che possono considerarsi eventi abituali della giornata di ogni bambino. Tali eventi sono ricorrenti e vissuti dal bambino sia in situazioni sociali di gruppo (per esempio, nelle scuole o in altre agenzie educative presenti sul territorio) sia nell'ambiente familiare. Il curriculum è progettato in modo tale da riflettere la filosofia educativa e fornire indicazioni agli insegnanti e agli operatori in merito alle interazioni tra adulti e bambini coinvolti nel progetto educativo. Il bambino deve essere al centro del curriculum. Tutti i bambini sono competenti e il loro apprendimento deve nascere da esperienze adeguate al loro livello di sviluppo e alla loro cultura. Un curriculum di qualità per la prima infanzia è incentrato sul bambino nella sua globalità e tiene conto della sua crescita fisica, cognitiva, linguistica, creativa, sociale ed emozionale. L'obiettivo fondamentale di un curriculum per la prima infanzia è quello di favorire la formazione di cittadini del mondo globalizzato che siano competenti, sensibili ed empatici.

3 Ci si riferisce qui alla II edizione dello strumento; attualmente è stata licenziata una terza versione (ACEI, 2011), ancora non tradotta in italiano, che si differenzia dalla versione precedente per un numero ridotto di item (76) e per una diversa veste grafica.

A differenza di altri strumenti valutativi, come l'AVSI (Bondioli, 2001; Bondioli, Ferrari, 2008), la SOVASI (Harms, Clifford, 1994), il DAVOPSI (Bondioli, Nigito, 2008) e l'ASEI (Darder, Mestres, 2000), in cui sono presenti descrizioni dettagliate e puntuali delle condizioni necessarie per l'assegnazione dei punteggi<sup>4</sup>, l'ACEI-IGA si caratterizza, in primo luogo per l'assenza di descrittori analitici per i diversi livelli della scala proposta e, in secondo luogo, per la presenza di specifici campi aperti di annotazione libera.

Nello specifico, ciascuno degli 88 items rimanda a precisi aspetti della vita di sezione rispetto ai quali viene chiesto di esprimere due tipologie di valutazione, una più prettamente "quantitativa" ed una più esplicitamente "qualitativa".

In particolare, per ogni item sono presenti: una scala di valutazione ordinale che comprende 6 gradi (eccellente, buono, adeguato, appena sufficiente, inadeguato, informazione non disponibile) e due spazi aperti, uno per riportare "Esempi in sezione" a supporto della valutazione quantitativa effettuata ed uno per registrare eventuali "Commenti" (vedi Fig. 1)<sup>5</sup>.

<u>Sotto-area: Ambiente e spazio fisico</u>			
<p>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.</p> <p>Esempi in sezione:</p> <hr/> <hr/>	<table border="1"> <tr> <td> <input type="radio"/> Eccellente  <input type="radio"/> Buono  <input type="radio"/> Adeguato  <input type="radio"/> Appena sufficiente  <input type="radio"/> Inadeguato  <input type="radio"/> Informazione non disponibile </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Commenti:</p> <hr/> <hr/> </td> </tr> </table>	<input type="radio"/> Eccellente <input type="radio"/> Buono <input type="radio"/> Adeguato <input type="radio"/> Appena sufficiente <input type="radio"/> Inadeguato <input type="radio"/> Informazione non disponibile	<p>Commenti:</p> <hr/> <hr/>
<input type="radio"/> Eccellente <input type="radio"/> Buono <input type="radio"/> Adeguato <input type="radio"/> Appena sufficiente <input type="radio"/> Inadeguato <input type="radio"/> Informazione non disponibile	<p>Commenti:</p> <hr/> <hr/>		

Fig. 1: Item 1 (area 1 - Ambiente di apprendimento e spazio fisico)

### 3. Il percorso di formazione-ricerca realizzato nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma

Il percorso di formazione-ricerca sulla valutazione attraverso l'adozione dello strumento ACEI-IGA ha coinvolto in un arco di tempo compreso tra febbraio e giugno 2011, 32 insegnanti, 2 per ognuna delle 16 scuole dell'infanzia comunali di Parma, affiancate da 4 coordinatori pedagogici e dal responsabile del servizio stesso. Sono stati in particolare 7 i momenti in cui tale percorso si è articolato:

1. incontro di presentazione dell'ACEI-IGA e somministrazione di un questionario d'ingresso sull'atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative;
2. consegna di lavoro in gruppo ristretto tra 1 coordinatore pedagogico e 2 insegnanti per ogni plesso centrato sui contenuti dello strumento;

4 Nell'AVSI, ad esempio, ogni sezione ed ogni item sono introdotti da una breve premessa che ne precisa il senso, quindi ogni item è strutturato come una scala ordinale a nove livelli, alcuni dei quali (i livelli dispari, 1, 3, 5, 7, 9) presentano una descrizione precisa delle condizioni a cui corrispondono, stabilendo così le condizioni necessarie per l'assegnazione dei punteggi corrispondenti (Savio, 2004).

5 Nella III versione delle GGA (2011), tali spazi sono stati accorpati in un unico spazio denominato "Examples Supporting Ratings"

3. incontro allargato, confronto tra coppie e in plenaria su contenuti e procedure di utilizzo dell'ACEI-IGA;
4. osservazione/valutazione nelle scuole (in ogni scuola veniva valutata una stessa sezione da 2 insegnanti di altre sezioni);
5. analisi quantitativa e qualitativa delle valutazioni raccolte da parte del gruppo di ricerca VALFOR;
6. incontro di restituzione al gruppo delle analisi condotte, confronto sugli elementi emersi, somministrazione del questionario in uscita sull'atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative e sul percorso formativo realizzato;
7. incontro di sintesi, lavori in 3 piccoli gruppi sui nodi critici emersi, riflessioni conclusive.

All'inizio del *primo incontro* è stato somministrato un questionario contenente una serie di domande a cui si poteva rispondere attraverso delle scale auto-ancoranti da 1 a 10, aventi come scopo quello di indagare l'atteggiamento delle insegnanti nei confronti delle pratiche valutative. In particolare, al fine di confrontare tale atteggiamento all'inizio e alla fine del percorso di formazione, si chiedeva alle insegnanti di contrassegnare il proprio questionario con un codice numerico da tenere a mente per possibili lavori di gruppo futuri.

Durante lo stesso incontro è stato quindi presentato in modo puntuale lo strumento valutativo ACEI-IGA e ne sono state discusse le specifiche modalità di somministrazione.

Al termine di questo incontro è stata data una consegna alle partecipanti, ovvero quella di leggere individualmente e con attenzione lo strumento e di individuarne i contenuti poco chiari, problematici o ambigui, e su questi confrontarsi con l'altro insegnante proveniente dalla stessa scuola e con il quale si sarebbe poi dovuto valutare in parallelo una stessa sezione, diversa dalla propria.

Il *secondo incontro* è stato dedicato in parte ad attività di piccolo gruppo, in parte ad attività di condivisione in gruppo allargato. Inizialmente le insegnanti, coppia per coppia, hanno ripercorso, confrontato e condiviso nuovamente gli aspetti problematici evidenziati in precedenza. Dopodiché tali riflessioni sono state riportate e discusse in plenaria.

Tra il secondo ed il terzo incontro, in un arco di tempo di 4 settimane, è avvenuta la somministrazione dello strumento ACEI-IGA, ovvero l'osservazione e la valutazione delle sezioni delle scuole oggetto di indagine.

Durante il *terzo incontro* sono stati restituiti al gruppo le prime analisi condotte sulle rilevazioni nelle sezioni, quindi le coppie di valutatori hanno avviato un processo di riflessione sulla somministrazione avvenuta.

Questo incontro, una volta acquisite tutte le informazioni sullo strumento e sulla sua utilizzazione nelle scuole, si è concluso con la compilazione di un questionario in cui erano presenti domande concernenti la valutazione complessiva dello strumento ACEI-IGA (scale auto-ancoranti da 1 a 10) e le stesse domande riguardanti l'atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative presenti nel questionario d'ingresso.

Tra il *terzo e il quarto incontro* si è proceduto all'approfondimento dei dati relativi alla somministrazione dello strumento ACEI-IGA nelle 16 scuole e all'analisi sia delle valutazioni dell'efficacia dello strumento valutativo, sia dell'atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative all'inizio e alla fine del percorso realizzato.

Il *quarto incontro*, infine, è stato dedicato alla restituzione dei dati analizzati tra il terzo e il quarto incontro e alla sintesi sull'esperienza realizzata. In questo ultimo appuntamento, i partecipanti sono stati suddivisi in 3 gruppi a cui è stato proposto un lavoro di riflessione e confronto ulteriore, ma specifico, su 3 differenti nodi critici emersi dalle analisi, uno particolare per gruppo (i bisogni educativi speciali, la dimensione delle relazioni tra scuole, famiglie e territorio, la dimensione morale ed etica della professione di insegnante).

#### 4. Uno sguardo d'insieme

Anche se non era negli scopi del percorso realizzato (formazione, riflessione, valutazione dello strumento), così come nelle condizioni in cui esso è andato realizzandosi (una sezione per scuola valutata da una coppia di insegnanti-valutatori), può essere utile fornire uno sguardo d'insieme sulla valutazione che le 32 insegnanti hanno dato dei contesti educativi di appartenenza<sup>6</sup>.

Nel complesso emerge una valutazione molto positiva delle scuole coinvolte: in ogni area di cui si compone l'ACEI-IGA, le sezioni indagate sono state valutate generalmente in modo molto positivo, in particolare tra 4 (buono) e 5 (eccellente).

Le aree in cui le sezioni delle scuole sono state valutate in modo più positivo sono l'area 2 (Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche) e l'area 5 (Bambini con bisogni educativi speciali) (vedi tab. 1).

	M	DS
1. Ambiente di apprendimento e spazio fisico	4,28	0,51
2. Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche	4,50	0,50
3. Insegnanti per la prima infanzia	4,45	0,54
4. Relazioni di collaborazione con le famiglie e la comunità	4,34	0,46
5. Bambini con bisogni educativi speciali	4,48	0,47

Tab. 1: Valutazioni (1 sezione per scuola) suddivise per area di contenuto ACEI-IGA

Valutazioni simili (in media superiori al punteggio di 4) sono rilevabili in quasi tutte le sottoaree in cui si articolano le cinque aree dell'ACEI-IGA.

Le diverse aree nel loro complesso presentano una "variabilità" nei punteggi simile. Tuttavia guardando alle loro diverse sottocategorie se ne evidenziano 4 che presentano, rispetto alle altre, una deviazione standard leggermente più accentuata (maggiore di 0,6): tre dell'area 4 ed 1 dell'area 3<sup>7</sup>.

In sintesi ciò che emerge è, quindi, da un lato una generale soddisfazione in tutte le aree e sottocategorie indagate, dall'altro lato una variabilità di giudizio maggiore, e, quindi, una divergenza maggiore tra i valutatori rispetto ad alcune sottocategorie di contenuto specifiche che hanno a che fare con la dimensione delle relazioni tra strutture prescolastiche, le famiglie e la comunità (area 4), ma anche con la dimensione etica dei comportamenti degli insegnanti (sottocategoria "La dimensione morale ed etica" dell'area 3).

- 6 Si farà qui riferimento a delle analisi condotte sulla base della seguente codifica delle valutazioni effettuate:  
 Inadeguato = 1  
 Appena sufficiente = 2  
 Adeguato = 3,  
 Buono = 4  
 Eccellente = 5  
 Informazione non disponibile = Dato mancante.
- 7 Riconoscimento della diversità" (DS = 0,63); Opportunità di partecipazione per la famiglia e la comunità locale" (DS = 0,62); Comunicazione con le famiglie" (DS = 0,61); La dimensione morale ed etica (DS = 0,63).

## 5. Lo scarto tra valutatori

Avendo a disposizione i dati relativi alle valutazioni effettuate per ogni scuola da due rilevatori che in modo parallelo hanno valutato una stessa sezione, è stato possibile indagare lo “scarto medio” tra coppie di osservatori per ogni singolo item dello strumento. In altre parole, per ogni singolo item dell’ACEI-IGA si è calcolato lo scarto medio tra le valutazioni effettuate dalle coppie di rilevatori che, di volta in volta, hanno valutato la stessa sezione all’interno delle varie scuole<sup>8</sup>.

Tale “scarto” è stato assunto come possibile indicatore della presenza di aree di contenuto critiche o sensibili a molteplici letture da parte dei valutatori. In altre parole si è inteso la discrepanza o l’accordo tra valutatori su uno stesso item o area dello strumento, sia come possibile misura della sua affidabilità<sup>9</sup> sia come una possibile indicazione della complessità intrinseca a specifiche aree di contenuto.

In modo più preciso, lo “scarto” è stato calcolato come la differenza in valore assoluto tra le valutazioni effettuate da ogni singolo insegnante componente la coppia di valutatori che doveva valutare la stessa sezione:  $\text{Scarto} = | \text{valutazione A} - \text{valutazione B} |$ .

Lo scarto medio non si riferisce, quindi, alla singola coppia di valutatori, ma al totale delle 16 coppie (32 insegnanti).

A differenza di quanto avvenuto per il calcolo della Media e della Deviazione Standard, in questo caso le risposte “Informazione non disponibile” sono state codificate come 0.

Come si può vedere dalla tabella 2, lo scarto maggiore (maggiore disaccordo tra valutatori) è stato registrato nell’area 5 (Bambini con bisogni educativi speciali), lo scarto minore (maggiore accordo tra valutatori) nell’area 2 (Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche):

	Scarto
1. Ambiente di apprendimento e spazio fisico	0,41
2. Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche	0,39
3. Insegnanti per la prima infanzia	0,42
4. Relazioni di collaborazione con le famiglie e la comunità	0,48
5. Bambini con bisogni educativi speciali	0,69
Totale	0,48

Tab. 2: Scarto medio tra valutatori suddiviso per area di contenuto ACEI-IGA

## 6. Un approfondimento qualitativo: i bisogni educativi speciali

Mettendo insieme i risultati emersi, relativi da un lato alle valutazioni delle sezioni e dall’altro allo scarto tra valutatori, è possibile abbozzare un quadro di sintesi degli aspetti salienti emersi

8 È il caso di specificare che la coppia di insegnanti-valutatori ha effettuato congiuntamente l’osservazione della sezione ma ha espresso il giudizio valutativo in modo indipendente l’uno dall’altro.

9 Per affidabilità (o attendibilità) di uno strumento di misurazione si intende la coerenza fra i punteggi rilevati con esso in due momenti successivi – rispetto allo stesso oggetto – da parte dello stesso rilevatore o da parte di rilevatori differenti (Dazzi, Pedrabissi, 1999).

dalla fase di indagine del percorso realizzato. Questo quadro tiene conto di 3 aspetti particolari:

- 1) le valutazioni medie (M) danno un'indicazione di come gli insegnanti-valutatori hanno valutato le sezioni oggetto di osservazione;
- 2) le dispersioni nei valori medi delle valutazioni (DS), danno un'indicazione su come, nel complesso dei 32 insegnanti-valutatori, si distribuiscono le valutazioni medie sulle singole aree di contenuto, ovvero se vi è omogeneità vs eterogeneità nei loro giudizi;
- 3) gli scarti danno un'indicazione del grado di accordo medio tra coppie di osservatori rispetto a ciò che dovevano valutare in parallelo.

Mettendo insieme questi tre aspetti, l'area di maggior interesse, ai fini della riflessione sui contenuti da valutare, così come sul processo valutativo stesso, è risultata essere quella relativa ai "Bambini con bisogni educativi speciali".

Tale area di contenuto si configura, rispetto alle altre, per essere, dopo l'area 2 (Contenuti del curriculum e scelte pedagogiche), quella valutata in modo più positivo, ma a differenza di quest'ultima, ed in modo opposto, anche l'area che presenta la maggiore discrepanza media tra valutatori.

A fronte dei risultati emersi ci si è chiesti quale fosse il significato delle risposte date ai singoli item di questa sezione dello strumento ACEI-IGA da parte dei singoli insegnanti-valutatori. A tale scopo sono stati, quindi, analizzati in modo qualitativo i testi prodotti a corredo dei giudizi valutativi presenti nei campi "Esempi in sezione" e "Commenti".

A titolo esemplificativo verrà qui presentata l'analisi dei testi relativi agli item 80 ("Viene identificato un responsabile a cui viene affidato il compito di pianificare, coordinare e monitorare i servizi erogati ai bambini con disabilità"; Scarto medio = 1,06; M = 4,45; Dati mancanti = 3) e 88 ("Le famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali sono coinvolte nel processo decisionale, nella pianificazione, nell'erogazione e nella valutazione dei servizi"; Scarto medio = 1,00; M = 4,28; Dati mancanti = 3), gli item che presentano all'interno dell'area 5 il maggiore scarto medio tra insegnanti-valutatori.

Per quanto riguarda entrambi gli item presi in considerazione, emerge come vi siano in 3 casi (sezioni), coppie di valutatori in cui una insegnante ha risposto "informazione non disponibile" (vedi Figg. 2 e 3).

Il contenuto dei commenti delle insegnanti componenti queste coppie appare del tutto simile tra loro e rimanda sostanzialmente alla dimensione normativa che regola i servizi prescolastici rivolti ai bambini e le famiglie con bisogni educativi speciali (i commenti che seguono fanno riferimento all'item 80):

"In caso di inserimento del bambino certificato (legge n. 104) nella classe viene inserita la terza insegnante e tutte hanno pari responsabilità." (Eccellente = 5)

"In caso di bambino certificato le insegnanti all'interno della sezione divengono tre e tutte hanno pari responsabilità." (Informazione non disponibile = 0)

Il motivo che può contribuire a spiegare la discrepanza di giudizio nelle valutazioni quantitative è più evidente nei commenti riportati da altre coppie di valutatori, dove si sottolinea l'assenza di bambini con bisogni speciali in queste sezioni:

"Non sono presenti in sezione bambini con bisogni educativi speciali." (Informazione non disponibile = 0)

"Il coordinatore." (Buono = 4)



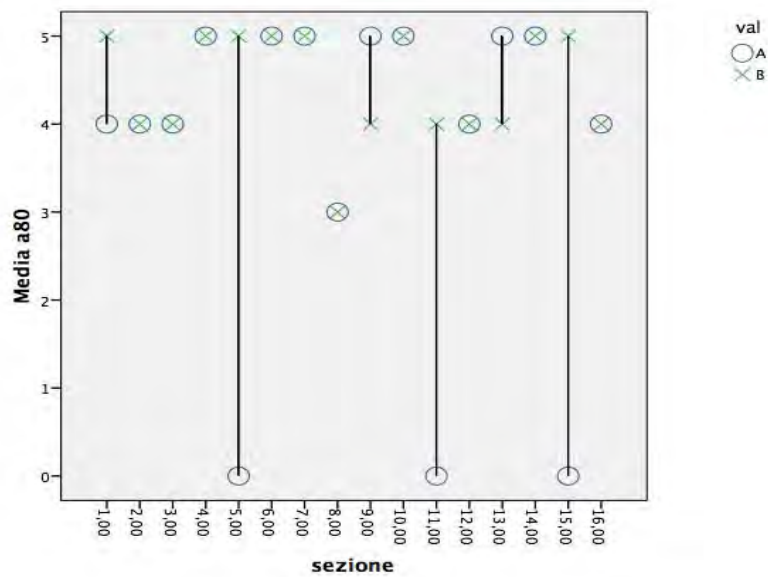


Fig. 2: Valutazioni Item 80 distinte per sezione (1-16) e per insegnante valutatore (A, B)

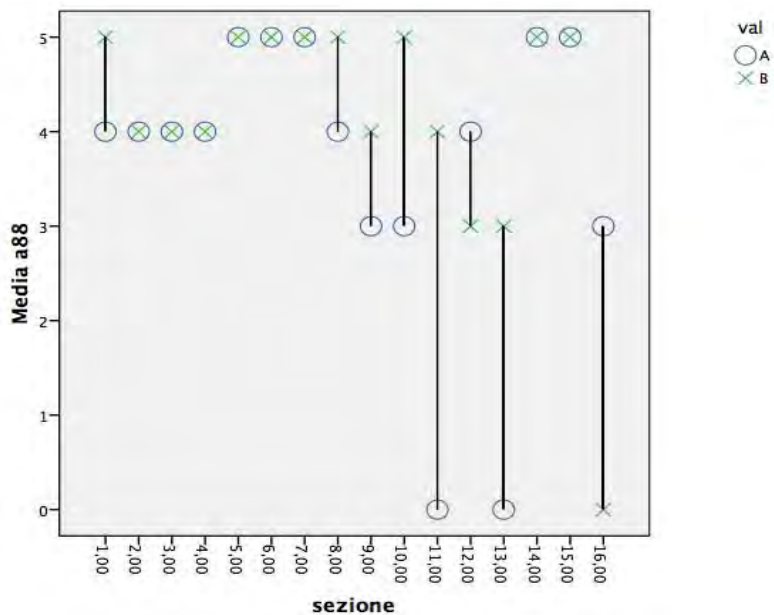


Fig. 3: Valutazioni Item 88 distinte per sezione (1-16) e per insegnante valutatore (A, B)

In altre parole, in questi casi alcuni insegnanti-valutatori hanno deciso di rispondere con una valutazione quantitativa a prescindere dalla presenza concreta di bambini con bisogni educativi speciali in sezione, altri in assenza di questi bambini non hanno ritenuto possibile compiere tale valutazione. Mentre i primi probabilmente hanno rivolto la propria attenzione alle norme che a livello centrale regolano l'erogazione dei servizi prescolastici rispetto ai bisogni educativi speciali, e/o come queste sono implementate a livello teorico dalle singole strutture, ovvero come la singola struttura si è predisposta all'eventualità dell'accoglienza di bambini con bisogni educativi speciali, i secondi si sono focalizzati su ciò che è stato con-

cretamente messo in pratica in termini di comportamenti, procedure e pratiche quotidiane rispetto alla presenza di bambini con bisogni educativi speciali.

Per questi insegnanti-valutatori non sono state probabilmente condivise a sufficienza le consegne della somministrazione, ovvero se ciò che gli veniva richiesto, come valutatori, fosse esclusivamente una valutazione delle pratiche realizzate (che hanno potuto osservare direttamente o rilevare indirettamente attraverso una qualche documentazione) o una valutazione su come il sistema si è predisposto in modo anticipatorio ai bisogni educativi speciali.

Questa ipotesi è stata confermata dal confronto con gli stessi insegnanti negli ultimi due incontri del percorso formativo, dove sono stati presentati i risultati di queste analisi e discusse le ipotesi interpretative a cui il gruppo di ricerca era pervenuto.

È possibile fare un discorso analogo per l'item 88, anche se in questo caso incide un ulteriore ordine di problema di natura squisitamente tecnica, ovvero la presenza di più contenuti evocati in una stessa domanda (coinvolgimento nel processo decisionale, nella pianificazione, nell'erogazione e nella valutazione dei servizi). I commenti che seguono sembrano confermare questa ipotesi:

“Le famiglie non hanno poteri decisionali all'interno della scuola, ma a fine anno viene distribuito a tutta l'utenza un questionario sulla qualità del servizio erogato.” (Informazione non disponibile = 0)

“Sì.” (Adeguito = 3)

## 7. La valutazione complessiva dell'esperienza

Come si è visto per quanto riguarda l'area specifica dei “Bambini con bisogni educativi speciali”, la disponibilità per ogni item di fornire esempi e commenti si è rivelata una risorsa preziosa per comprendere i giudizi valutativi espressi.

Utilizzati come materiale di discussione in precisi momenti del percorso formativo (terzo e quarto incontro), tali resoconti qualitativi si sono mostrati degli utili stimoli di confronto e discussione rendendo possibile una partecipata riflessione sia sulla complessità dei contesti educativi rivolti all'infanzia sia sui diversi e possibili modi di leggere tale complessità.

Come sottolinea Gariboldi (2007, p. 58), in chiave formativa, il confronto sui contenuti di uno strumento valutativo, sulla sua capacità di leggere e descrivere i contesti a cui è rivolto, attiva in chi ha esperienza di tali percorsi, un processo di precisazione dei significati attribuiti all'azione educativa che permette di mettere in luce, e quindi di ragionare, sui diversi modelli pedagogici che sottendono specifici contesti educativi e di cui sono portatori in modo più o meno consapevole i diversi attori che vi operano (educatori, insegnanti, dirigenti, pedagogisti, personale ausiliare, ecc.). In questo senso, non solo la negoziazione dei significati a monte del percorso formativo (primo e secondo incontro), ma anche la discussione dei risultati valutativi emersi, così come l'analisi critica dello strumento utilizzato (terzo e quarto incontro), ha permesso alle insegnanti coinvolte in questo percorso di confrontarsi sulla qualità percepita e sulla qualità ideale (e quindi a cui tendere) dei contesti educativi in cui operano.

In sintesi, quanto emerso dall'analisi dalle valutazioni delle sezioni mette in evidenza la presenza di aree di contenuto diversamente problematiche tra loro. Questo quadro è stato confermato durante gli incontri di restituzione dei risultati, ovvero negli incontri in cui le insegnanti potevano confrontarsi direttamente tra loro su quanto emerso dalle analisi dei dati.

In chiave di valutazione dello strumento, ciò porta ad ipotizzare un'affidabilità variabile dell'ACEI-IGA in funzione di specifiche aree di contenuto, che vede, appunto, l'area dei bisogni educativi speciali, come l'area più critica.

Tenendo conto anche di quanto emerso dalle valutazioni esplicite effettuate sullo strumento ACEI-IGA (terzo incontro), le considerazioni possibili sulla sua validità<sup>10</sup> e sulla sua pertinenza al contesto prescolastico italiano sembrano, tuttavia, incoraggianti. In particolare, come si vede dalla figura 1, l'ACEI-IGA si afferma come uno strumento particolarmente utile, completo, efficace ed adeguato al contesto, seppur di non facile utilizzo (vedi Fig. 4).

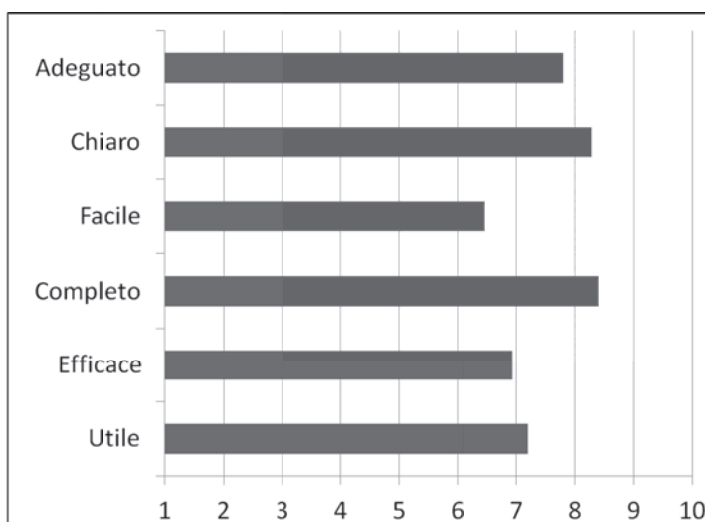


Fig. 4: Valutazione strumento ACEI-IGA (valori medi, scale auto-ancoranti 1-10)

Un'ulteriore notazione positiva rispetto all'esperienza di formazione-ricerca qui presentata è il confronto tra la rilevazione dell'atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative effettuata all'ingresso e in uscita del percorso realizzato. Pur tenendo conto del numero ridotto di partecipanti, che rende difficile una possibile generalizzazione di questi risultati, ciò che ci pare si evidenzi in modo abbastanza netto è comunque una tendenza, nel tempo trascorso, al miglioramento in senso positivo di tale atteggiamento (vedi tab. 3):

<i>In quale misura le pratiche valutative possono aiutare a:</i>	<i>Inizio percorso</i>	<i>Fine percorso</i>
Aumentare la consapevolezza rispetto ai propri contesti di lavoro	8,38	8,69
Migliorare la qualità del servizio educativo nel suo insieme	7,89	8,34
Migliorare la conoscenza del servizio da parte delle famiglie	6,59	6,97

Tab. 3: Atteggiamento nei confronti delle pratiche valutative (valori medi, scale auto-ancoranti 1-10)

10 Il concetto di validità è articolabile secondo Corbetta (2003, p. 60) in due aspetti, l'uno è detto "di contenuto" e l'altro "di criterio". Il concetto di validità qui evocato si richiama sostanzialmente al primo aspetto e corrisponde in estrema sintesi alla capacità di un corpo di indicatori prescelti di coprire in modo soddisfacente i domini di contenuto di un dato concetto.

Pensiamo che tali risultati siano legati principalmente al fatto di aver utilizzato lo strumento ACEI-IGA non come una scheda di valutazione fine a se stessa, uno strumento di valutazione esterna su cui essere addestrati individualmente, ma come uno strumento di formazione all'autovalutazione da condividere collettivamente, per riflettere sulle proprie e diverse intenzionalità educative, così come sulle diverse sfaccettature che qualificano un servizio educativo rivolto all'infanzia.

Riteniamo pertanto sia utile sviluppare ulteriori percorsi di ricerca centrati sull'utilizzo dello strumento ACEI-IGA (o di altri strumenti auto valutativi) secondo un approccio che enfatizzi sia la funzione formativa della valutazione (Scriven, 1981), sia le potenzialità della pratica della valutazione come occasione di riflessione e di autoriflessione (Schön, 1983), di confronto e condivisione tra docenti dei significati delle loro pratiche e delle loro scelte pedagogiche. In tal senso, la possibilità fornita dall'ACEI-IGA di sfruttare un registro di annotazione qualitativo (esempi/commenti) costituisce una caratteristica peculiare dello strumento rispetto agli altri strumenti valutativi più diffusi (per esempio l'AVSI, il SOVASI o il DAVOPSI), e per questo è senz'altro una risorsa da valorizzare nella prospettiva di un uso integrato di strumenti valutativi diversi.

## Riferimenti bibliografici

- ACEI - Association for Childhood Education International (2006). *ACEI global guidelines assessment (2nd ed.)*. Olney, MD: Author.
- ACEI - Association for Childhood Education International (2011). *ACEI Global Guidelines Assessment (GGA). Third Edition. An Early Childhood Care and Education Program Assessment*. Estratto da <http://acei.org/wp-content/uploads/introforrgga.pdf>.
- Bondioli A. (Ed.). *AVSI auto valutazione della scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2008). *AVSI - Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (Eds.) (2008). *Tempi, Spazi, Raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Corbetta P.G. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- Darder P., Mestres J. (2000). *ASEI, Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Traduzione e adattamento italiano di M.P. Gusmini. Milano: Franco Angeli.
- Dazzi C., Pedrabissi L. (1999). *Fondamenti ed esercitazioni di statistica applicata ai test*. Bologna: Pàtron.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Hardin B. J., Wortham S., Mbugua T., Bergen D. (2005). *Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI global guidelines assessment*. Montreal, CAN: American Educational Research Association.
- Harms T., Clifford R.M. (1994). *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*. Traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Savio D. (2004). L'AVIS. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formative. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 181.189). Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Scriven M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Inverness Ca: Edgepress.