ESITI EDUCATIVI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: IL PANORAMA INTERNAZIONALE E NAZIONALE

Zelarino (VE),

24 settembre 2016

Cristina Stringher, INVALSI

In questa presentazione

1. Cosa sono gli esiti educativi nell'ambito dei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni?
2. OECD Starting Strong IV (2015)
3. IEA ECES (2016)
4. Il sistema infanzia italiano
5. La Consultazione Nazionale sul RAV Infanzia
6. Conclusioni

1.

Cosa sono gli esiti educativi nell'ambito dei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni?

Definire gli esiti educativi

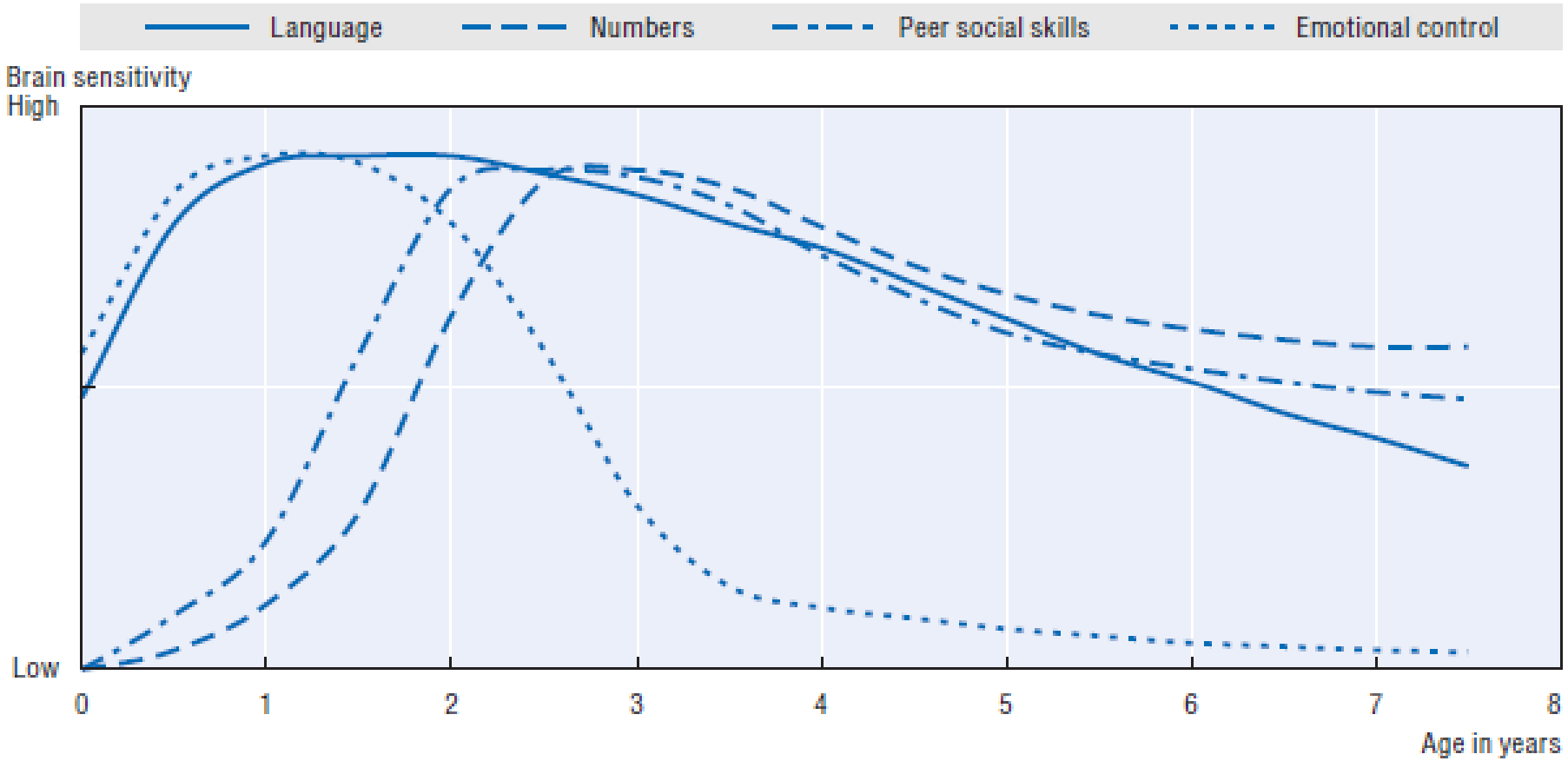
- Gli esiti sono il/la fine di un processo; al termine di un processo si dovrebbe ottenere un esito.
- Anche lo sviluppo del bambino è un esito della dotazione genetica in interazione con l'ambiente.
- Alcuni autori considerano esiti la prontezza dei bambini a frequentare la scuola primaria al termine della scuola dell'infanzia.
- Nel documento OECD SSIV2015 non c'è una vera e propria definizione di esiti, si parla sempre di sviluppo e esiti insieme, data anche la difficoltà di definirne le determinanti.
- Esiti e determinanti spesso si confondono, rendendo particolarmente difficile questo campo di ricerca (es.: lo sviluppo socio-emotivo pare essere una determinante dello sviluppo cognitivo per alcuni autori).
- Allora, viene prima l'uovo o la gallina?

Sviluppo e esiti?
O esiti di sviluppo?

- *Both genetically determined characteristics and those that are highly affected by experience are open to intervention.*
- *Each child's individual capacities are both limited and broadened by his or her genetic makeup and life circumstances. Both operate together in influencing the probability of any given outcome.*

(Shonkoff & Philips, 2000: 389)

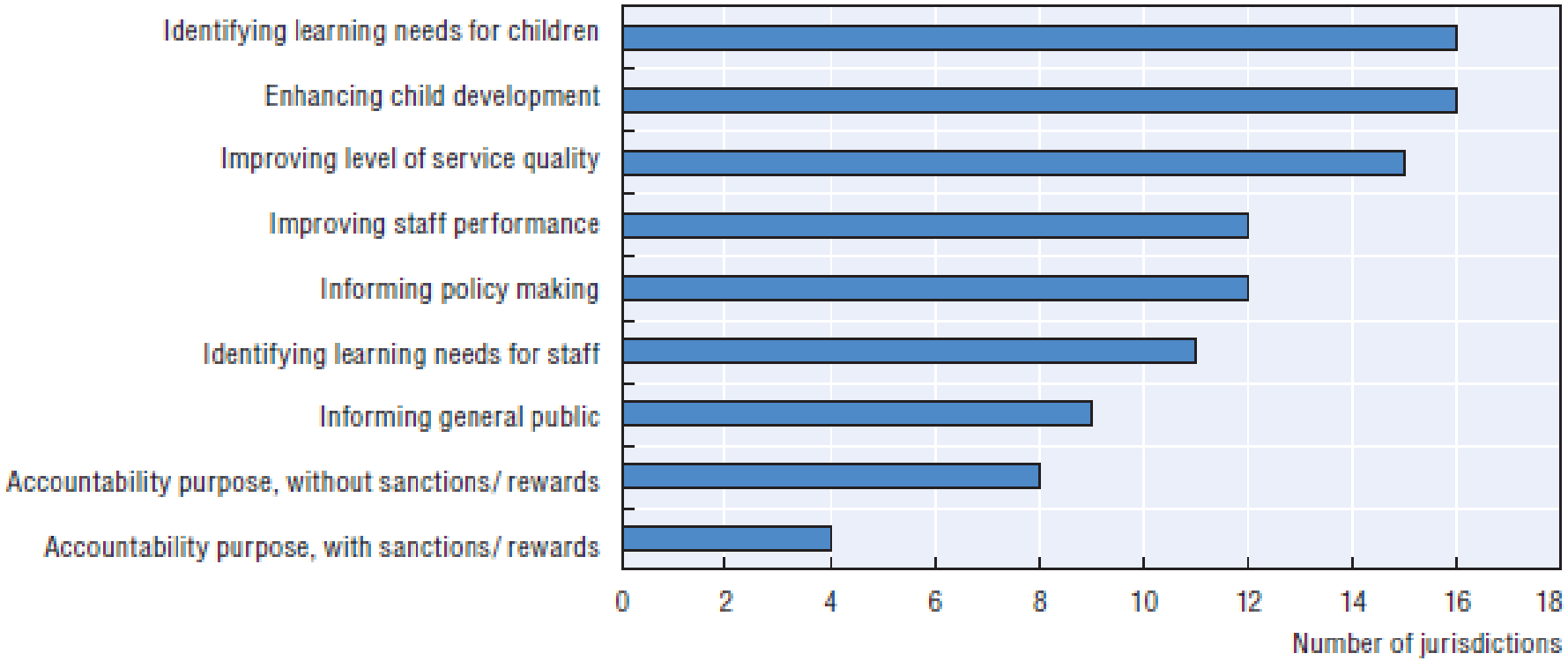
Sviluppo e esiti: la plasticità cerebrale



Fonte: Adattato da Council for Early Child Development (2010) citato in OECD SSIV (2015)

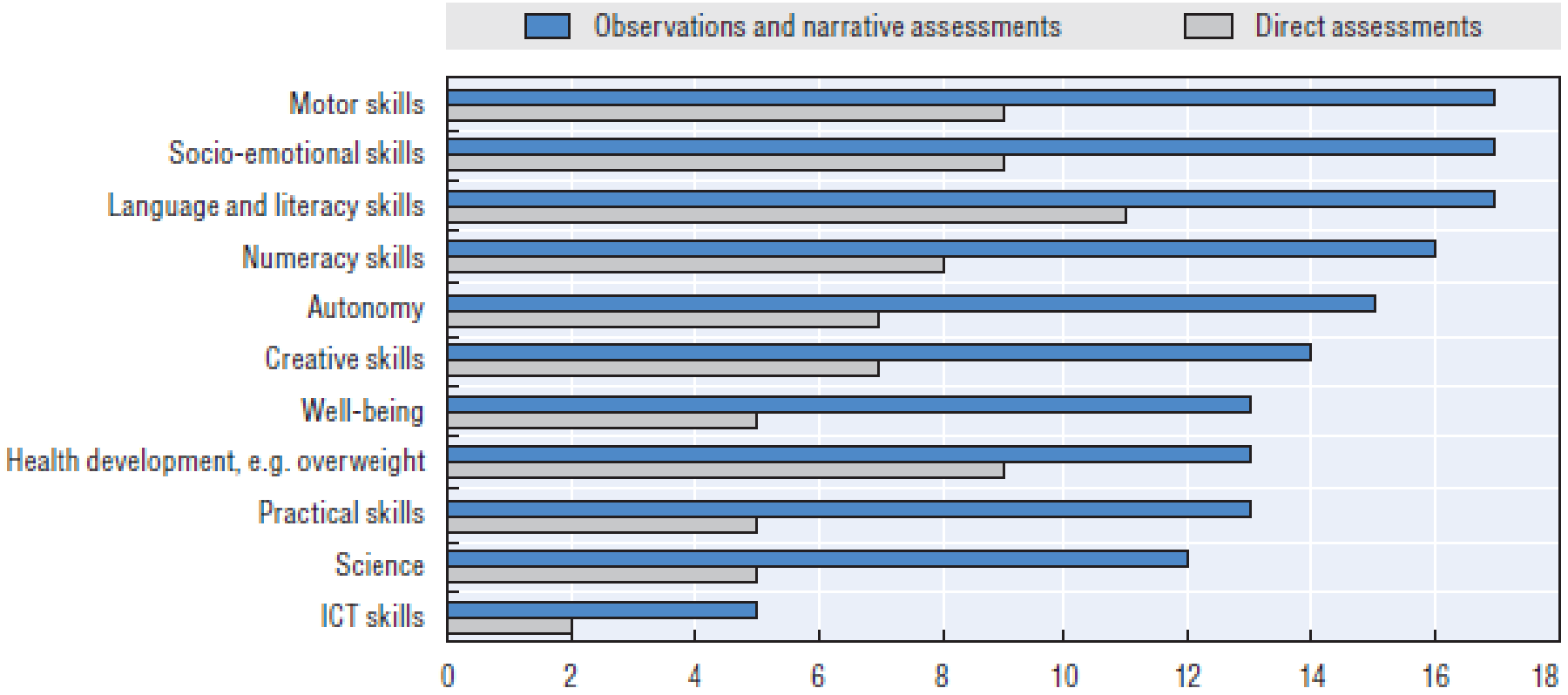
2. OECD Starting Strong IV (2015)

Perché monitorare sviluppo e esiti?



Fonte: OECD SSIV, 2015: 171

Quali aspetti dello sviluppo si monitorano?



Fonte: OECD SSIV, 2015: 180

In che modo si monitora lo sviluppo?

- Osservazioni mediante checklist (17/21) e scale di valutazione (12/21)
- Valutazione narrativa mediante pratiche tipo diario/storie (11/21) o portfolio (14/21)
- Monitoraggio dei punti di vista dei bambini durante la valutazione dello sviluppo: una pratica sempre più diffusa (11/21)
- Valutazione diretta mediante test (in 9/21 giurisdizioni) o screening (9/21)
- Il monitoraggio dello sviluppo avviene almeno una volta l'anno o in modo continuo in alcuni paesi. Insegnanti e esperti esterni svolgono il monitoraggio, generalmente all'interno degli ambienti che i bambini frequentano.

In che modo si monitora lo sviluppo?

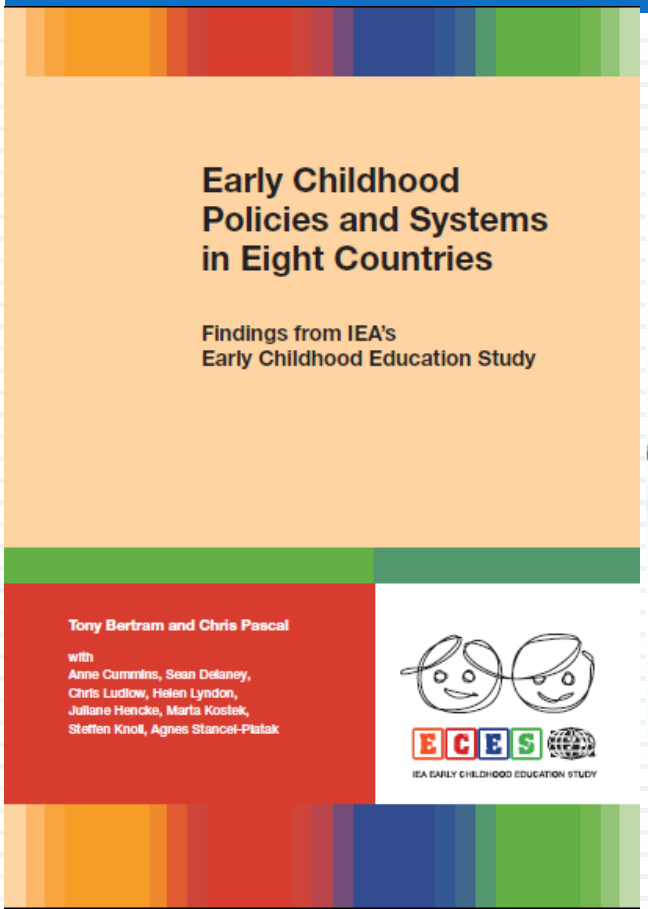
- Osservazioni mediante checklist (17/21) e scale di valutazione (12/21)

Esempio: Early Development Instrument (EDI) utilizzato in Emilia Romagna; School readiness Coggi & Ricchiardi

- Valutazione diretta mediante test (in 9/21 giurisdizioni) o screening (9/21)

Esempio: SR4-5 (Zanetti & Cavioni, 2014)

3. IEA ECES (2016)



Quali esiti?

- Gli 8 paesi dello studio indicano che nei documenti ufficiali sono espresse aspettative esplicite riguardo agli esiti dei bambini al termine della scuola pre-primaria.
- Gli esiti di sviluppo e apprendimento sono ampi e riflettono i curricoli nazionali.
- Gli esiti cognitivi e non-cognitivi sono bilanciati, con alcuni paesi che insistono su una preparazione pre-accademica.
- Anche in paesi nordici, dove rispetto ad altri la socializzazione è più importante, non si trascurano insegnamenti di tipo curricolare, ad esempio in scienze e tecnologia.
- A confronto con gli altri 7 paesi, il curricolo italiano sembra essere quello più ricco di esperienze diverse per i bambini.

Quali esiti?

Country	Level	Explicit expectations for child outcomes in areas of learning												
		Personal and emotional development	Social development, including citizenship, values	Attitudes and dispositions to learning	Physical development and health education	Language development and communication skills	Reading and literacy skills	Mathematical skills	Understanding the natural world	Science	Technology and digital world	Expressive arts, music and creativity	Second/foreign language	Religious and spiritual
Chile	ECED	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○
Czech Republic	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
Denmark	ECED	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
Estonia	ECED	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○
Italy	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Poland	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
Russian Federation	ECED	●	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	○	○	○
United States	ECED	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○

Key:
● Yes, there are expectations for child outcomes.
○ No, there are not expectations for child outcomes in this area.
n/a There are no stated expectations for child outcomes during this phase.

Fonte IEA ECES, 2016: 130

Valutazione nazionale degli esiti

Country [a, b]	Level	Existence of national or typical subnational assessments of children in different areas of learning													
		Personal and emotional development	Social development, including citizenship and values	Attitudes and dispositions to learning	Physical development and health	Language development and communication skills	Reading and literacy skills	Mathematical skills	Understanding the natural world	Science	Technology and digital world	Expressive arts, music and creativity	Second/foreign language	Religious or spiritual knowledge	'School readiness' (testing)
Chile	ECED	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○
	PPE	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○
Czech Republic	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○
Estonia	ECED	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●
Poland	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●

Key:

● Yes, rhere are national or typical subnational child assessments in this learning area.

○ No, there are no national or typical subnational child assessments in this learning area.

n/a There are no national or typical subnational child assessments during this phase.

Fonte IEA ECES, 2016: 132

Chi riceve l'informazione sugli esiti

Country	Level	Child outcomes data is reported to: Setting	Parents	Providers	Local body with responsibility for ECE	Regional body with responsibility for ECE	National body with responsibility for ECE	Published in media	Published on internet
Chile	ECED	○	○	○	○	○	●	○	●
	PPE	○	○	○	○	○	●	○	●
Czech Republic	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	○	●	●	●	○	●
Estonia	ECED	●	●	○	○	○	○	○	○
	PPE	●	●	○	○	○	○	○	○
Poland	ECED	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	PPE	●	●	●	●	●	●	○	●

Key:

● Yes, this assessment method is used.

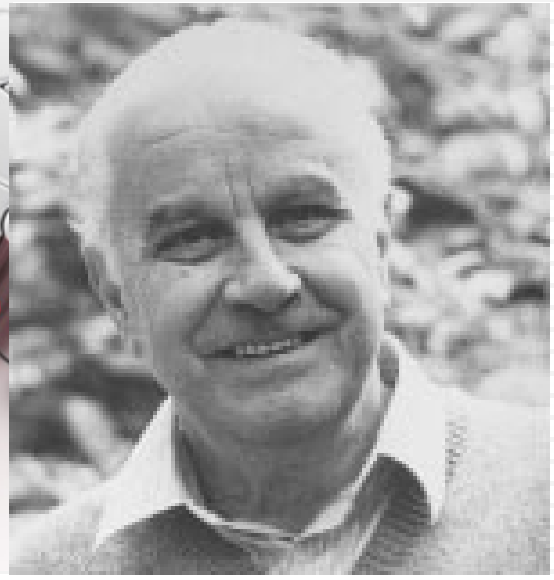
○ No, this assessment method is not used.

n/a There are no national child assessments during this phase.

Fonte IEA ECES, 2016: 134

- L'uso dell'informazione differisce tra paesi;
- in alcuni paesi l'obiettivo è informare le politiche centrali, in altri è guidare la programmazione dei centri, fino ai piani personalizzati di apprendimento dei bambini o alle scelte scolastiche dei genitori.
- **Come si usa l'informazione è ciò che veramente determina se la valutazione è o non è nel migliore interesse del bambino.**

4. Il sistema infanzia italiano nel sistema Europeo



La complessità del sistema italiano

Tipologia di scuole dell'infazia

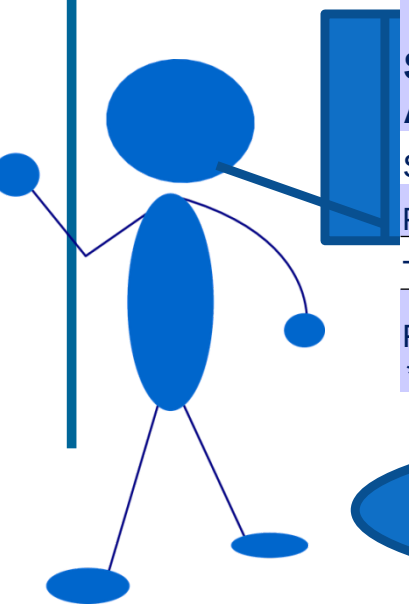
- Statali in IC e CD;
- Pubbliche paritarie e non;
- Private paritarie e non.

Servizi diversi nelle scuole dell'infanzia

- Scuole dell'infanzia;
- Sezioni primavera;
- Anticipi.

Scuola dell'Infanzia A.S. 2015-16	Scuole/Plessi	Sezioni	Bambini
Statali	13.466	43.314	1.000.304
Paritarie*	9.668	nd	604.130
Totali	23.134	43.383	1.604.434

Fonte: MIUR Servizio Statistico – Settembre 2015
* Fine A.S. 2014-15.



Governance multilivello:
Stato, regioni, P.A. e 8000 comuni.

Accesso ≈95%

Obiettivo EU raggiunto

Le diverse posizioni sugli esiti nella riflessione accademica italiana

- L'approccio allo screening secondo la metodologia "Response-to-instruction" aumenta l'efficacia degli interventi precoci prima che si strutturino difficoltà di apprendimento (Commodari, 2013)
- Misurare la prontezza è esigenza che può derivare da scopi diversi, nazionali o locali, per i genitori, per interventi precoci. Gli strumenti utilizzati per misurare la prontezza variano in funzione degli obiettivi (Coggi & Ricchiardi, 2014).
- Gli insegnanti hanno la possibilità di effettuare valutazioni dettagliate, resta da stabilire la validità di tali valutazioni, quando non sono supportate da strumenti adeguati (Coggi & Ricchiardi, 2014).
- L'approccio neurobiologio allo studio della prontezza è in grado di soppiantare concezioni innatiste e idealiste che si concentrano sulla "maturazione" spontanea del bambino. Occorre un modello teorico globale allo studio della prontezza (Blair, 2002), che non si concentri solo sugli aspetti cognitivi, ma integri lo sviluppo e il controllo degli aspetti emotivi e motivazionali implicati nell'apprendimento (Zanetti & Miazza, 2002; Zanetti & Cavioni, 2014)

- *La valutazione del bambino ha (…) un significato essenzialmente formativo, (…) di riferimento a partire dal quale l'insegnante può svolgere il compito (…) di sostegno allo sviluppo (Bondioli & Savio, 2015);*
- *La valutazione degli apprendimenti a fini sommativi (…) non risulta invece appropriata (…) l'attenzione ai processi (…) dovrebbe essere (…) prioritaria (Bondioli & Savio, 2015)*
- *(…) la valutazione in ambito educativo deve essere considerata una misurazione solo in senso molto remoto e metaforico. (Bondioli & Savio, 2015)*

Le diverse posizioni sugli esiti nella riflessione accademica italiana

- L'approccio allo screening secondo la metodologia "Response-to-instruction" aumenta l'efficacia degli interventi precoci prima che si strutturino difficoltà di apprendimento (Commodari, 2013)
- Misurare la prontezza è esigenza che può derivare da scopi diversi, nazionali o locali, per i genitori, per interventi precoci. Gli strumenti utilizzati per misurare la prontezza variano in funzione degli obiettivi (Coggi & Ricchiardi, 2014).
- Gli insegnanti hanno la possibilità di effettuare valutazioni dettagliate, resta da stabilire la validità di tali valutazioni, quando non sono supportate da strumenti adeguati (Coggi & Ricchiardi, 2014).
- L'approccio neurobiologio allo studio della prontezza è in grado di soppiantare concezioni innatiste e idealiste che si concentrano sulla "maturazione" spontanea del bambino. Occorre un modello teorico globale allo studio della prontezza (Blair, 2002), che non si concentri solo sugli aspetti cognitivi, ma integri lo sviluppo e il controllo degli aspetti emotivi e motivazionali implicati nell'apprendimento (Zanetti & Miazza, 2002; Zanetti & Cavioni, 2014)

È una valutazione realizzata *per* l'apprendimento e *come* apprendimento, cioè utilizzata per rilevare bisogni, curiosità, peculiarità evolutive e progettare interventi educativi *ad hoc*. Perciò dovrebbe rispondere a certe caratteristiche e in particolare dovrebbe essere:

- personalizzata e culturalmente situata (cioè tenendo conto della provenienza culturale del bambino);
- realizzata 'in relazione' (con i coetanei, con l'insegnante, facendo riferimento alla zona prossimale di sviluppo vygotskiana e cioè a ciò che il bambino è in grado di fare da solo e con l'aiuto di un partner più competente);
- contestualizzata, autentica e *ongoing* (cioè realizzata nel corso del farsi del percorso educativo);
- globale (cioè attenta a tutto ciò che il bambino è);
- partecipata: dai bambini (che dicono la loro sulla loro valutazione), dai genitori;
- multistrumentale.

Se realizzata in questa prospettiva la valutazione formativa degli apprendimenti può essere considerata un importante indicatore della qualità della scuola dell'infanzia.

(Bondioli & Savio, 2015)

Sintesi delle diverse posizioni sugli esiti

VANTAGGI

- miglioramento delle prassi didattiche basato su informazioni scientifiche;
- trasparenza del processo;
- decisioni informate sul passaggio alla scuola primaria;
- aiuto precoce a bambini in difficoltà, senza stigmatizzarli, ma neppure senza etichettarli come BES o DSA
- valorizzazione del lavoro delle maestre dell'infanzia;
- economicità nella valutazione in uscita dalla scuola dell'infanzia, se non si duplica quella in ingresso nella primaria
- eventuale comparazione nazionale degli esiti per interventi tempestivi e precisi nelle aree geografiche a rischio maggiore
- riduzione potenziale dei costi economici della collettività per bambini trattenuti nella scuola dell'infanzia senza motivazioni cogenti
- riduzione potenziale dei costi psicologici (attualmente incalcolabili) per i bambini trattenuti nella scuola dell'infanzia senza motivazioni cogenti
- riduzioni delle diagnosi improprie di BES o DSA.

CAUTELE

- la valutazione deve avvenire con modalità atte a promuovere il migliore interesse del bambino;
- i dati vanno utilizzati in modo anonimo e aggregato, non certo per schedatura;
- i dati a livello di scuola servono a produrre piani di aiuto precoce del bambino, non stigma.

(Stringher, 2016b)

Quali esiti definiti a livello nazionale?

- Il profilo in uscita dalla scuola dell'infanzia descritto nelle Indicazioni Nazionali 2012.
- Il RAV Infanzia s'inserisce nell'ambito delle iniziative sulla qualità del Sistema Istruzione e del Sistema integrato infanzia.
- Il RAV Infanzia suggerisce alcuni ambiti di esiti a breve e medio-lungo termine.

2. Esiti

I. Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio

II. Risultati di sviluppo e apprendimento → **Scala per la Valutazione degli Approcci all'apprendimento - SVA.** (Stringher, 2016c)

III. Risultati a distanza

Profilo del bambino in uscita dalla scuola dell'infanzia (Indicazioni 2012)

- *Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui.*
- *Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.*
- *Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti.*
- *Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.*
- *Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.*
- *Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.*
- *Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.*
- *Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.*
- *Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.*
- *È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.*
- *Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.*

La qualità nel quadro teorico del RAV Infanzia

- Qualità della scuola dell'infanzia in Italia vuol dire qualità degli aspetti (governo di sistema e curricolo, opportunità di accesso, aspetti strutturali e processuali all'interno delle strutture e orientamento di coordinatori e docenti) che concorrono a sostenere lo sviluppo e il benessere dei bambini, nonché il successivo apprendimento nel corso di vita.
- Scuola dell'infanzia di qualità = ambiente nel quale lo sviluppo armonico del bambino e il suo benessere sono i due punti di attenzione dell'attività educativa e di cura, della progettazione pedagogica, dell'organizzazione e gestione degli adulti nel loro fare intenzionale.

(Stringher, 2016a)

Obiettivo EU: ≈90% dei servizi è di qualità

Un quadro teorico per il Rapporto di Autovalutazione

(Stringher, 2016a)

- **Qualità per i bambini in funzione equitativa.**

Struttura del RAV Infanzia

- Rubrica di valutazione con situazioni corredate da una descrizione analitica. Esempio (Sez. 2.1 – Esiti):

Criterio di qualità
La scuola promuove il benessere, il coinvolgimento e l'inclusione di ciascun bambino, con particolare riguardo per quelli svantaggiati

Rubrica di valutazione	*Situazione della scuola*
La maggioranza dei bambini della scuola ha difficoltà nel momento del distacco dai genitori, non si coinvolge nelle attività proposte, ha scarsa autonomia, la relazione nel gruppo è molto povera e conflittuale, la maggioranza dei bambini vive con difficoltà le situazioni di routine (pranzo, riposo, uso dei servizi).	① Molto critica
	②
Alcuni bambini mostrano difficoltà nel momento del distacco dai genitori, in generale i bambini hanno tempi brevi di attenzione nelle attività proposte, hanno autonomia solo relativamente ad alcuni spazi e giochi, la socialità è di gruppi amicali ristretti, ci sono bambini esclusi da tutti i gruppi, alcuni bambini vivono con disagio le situazioni di routine.	③ Con qualche criticità
	④
La maggior parte dei bambini è serena nel momento del distacco dai genitori, mostrano interesse per le attività proposte, si autorganizzano con piacere utilizzando con competenza gli spazi della sezione, propongono attività o esplorazioni. Le relazioni amicali includono tutti i bambini. Tutti i bambini accettano con serenità le situazioni di routine.	⑤ Positiva
	⑥
I bambini vivono serenamente il distacco dai genitori, le difficoltà sono sporadiche e temporanee, mostrano interesse per le attività proposte e sono propositivi verso nuove possibilità, si autorganizzano con competenza e piacere negli spazi della sezione di cui si prendono cura stabilmente, sono incoraggiati a proporre attività o esplorazioni. Le relazioni amicali sono inclusive, cooperative e di solidarietà e i bambini sanno affrontare e risolvere autonomamente i conflitti. I bambini vivono le situazioni di routine partecipando con piacere e in autonomia, in un clima di rispetto delle esigenze anche personali.	⑦ Eccellente

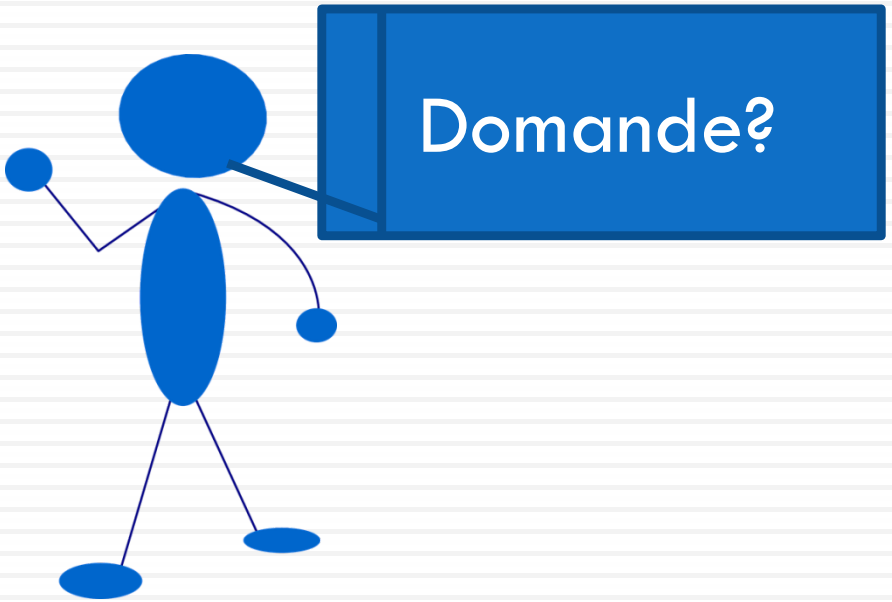
5. La Consultazione Nazionale sul RAV Infanzia: date chiave

Data	Operazione
• *5 settembre*	Email INVALSI alle scuole per conferma dati anagrafica
• *12 settembre*	*Termine conferma dati da parte delle scuole*
•15 settembre	Invito INVALSI alle scuole per la Consultazione
• *30 settembre*	*Termine compilazione questionario di Consultazione da parte delle scuole*
Nota MIUR n. 9644 del 25/08/2016.	

Tappe indicative del RAV Infanzia

Data	Operazione
• dal 30 settembre 2016	Analisi INVALSI dei dati sulla Consultazione Nazionale RAV Infanzia
• *entro dicembre 2016*	*Termine delle analisi ed eventuale RAV Infanzia Versione 2 e strumenti collegati*
• 2017	Sperimentazione del RAV Infanzia Versione 2 con le scuole ed eventuale produzione del RAV Infanzia V3
• *A.S. 2017-18*	*Entrata a regime del RAV Infanzia e compilazione da parte delle scuole*

6. Conclusioni



Conclusioni

- Sugli esiti **per** e non **dei** bambini non c'è una posizione univoca, ma una pluralità di vedute;
- **Misurare gli esiti è necessario** per informare i processi di insegnamento e per affermare che abbiamo raggiunto la finalità che tali processi si prefiggono;
- Ciò che conta è **come si utilizza l'informazione** sugli esiti, per promuovere qualità nella scuola dell'infanzia, nel migliore interesse di ciascun bambino;
- Il RAV Infanzia promuove qualità per i bambini nelle scuole dell'infanzia;
- Tenendo conto della complessità del sistema infanzia in Italia;
- In accordo con le Indicazioni Nazionali 2012;
- Con la collaborazione preziosa di ciascuna scuola dell'infanzia.

Grazie per l'attenzione.

cristina.stringher@invalsi.it

http://www.invalsi.it/infanzia/

Bibliografia essenziale

Bondioli, A.M. & Savio, D. (2015). La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia. Un approccio critico. In Rivista dell'Istruzione, 6/2015: 72-76.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *ECPS Journal* , 9/2014: 283-309.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133. doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.004

IEA ECES (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries - Findings from IEA's Early Childhood Education*. Study. Hamburg (DE): IEA.

OECD (2015). *Starting Strong IV - Monitoring quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publication Office

Stringher, C. (2016a). Cosa vuol dire qualità nella scuola dell'infanzia? Qualità per i bambini al primo posto. In *Scuola dell'Infanzia, 05/2016*.

Stringher, C. (2016b). *Valutazione e autovalutazione nella scuola dell'infanzia: logiche e obiettivi di fondo*. In *Scuola dell'Infanzia,* 08/2016.

Stringher, C. (2016c). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education, 1/2016*.

Zanetti, M.A. & Miazza, D. (2002). Commenti sull'articolo di Clancy Blair - Un approccio multifattoriale all'idoneità alla frequenza scolastica. Psicologia e Psicologi, vol. 2, 3: 335-341.

Zanetti, M. A. & Cavioni, V. (Eds.) (2014). SR 4-5. *School readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.*