



More Opportunities for Every Child

# REPORT PROCESSO DI VALUTAZIONE E GARANZIA DELLA QUALITÀ DEL PROGETTO

Photo by Dylan Gillis, Unsplash



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnuovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner





# RAPPORTO

## VALUTAZIONE E PROCESSO DI GARANZIA DELLA QUALITÀ

Agosto 2022

AUTORI:

Maggiolini S.<sup>1</sup>, Molteni P., Aseda M. M. Baquero E. T., Borowska B., d'Alonzo L., Domagała-Zyśk E., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Osete Y., Sala R., Salas Labayen M. R., Zanfroni E.

Co-finanziato dal Programma Erasmus+ dell'Unione Europea.



Il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono le opinioni di tutti i partecipanti.  
La Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni in esso contenute.

<sup>1</sup> [silvia.maggiolini@unicatt.it](mailto:silvia.maggiolini@unicatt.it), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (IT)





# Indice

## 1. Il contesto

### 2. La ricerca di base

2.1. Introduzione

2.2. Risultati dall'Italia

2.3. Risultati dalla Francia

2.4. Risultati dalla Spagna

2.5. Risultati dalla Polonia

2.6. Discussione e dimensioni emergenti nei bisogni di formazione e osservazione scolastica.

### 3. Monitoraggio e controllo della qualità del processo di formazione

3.1. Italia

3.2. Francia

3.3. Spagna

3.4. Polonia

### 4. Monitoraggio e controllo di qualità dello strumento di osservazione e della MOEC WebApp.

4.1 Revisione e sviluppo dello strumento di osservazione

4.2 Processo di garanzia della qualità della WebApp

### 5. Processi di garanzia della qualità durante la pandemia COVID-19



## 1. Il contesto

Negli ultimi anni, la presenza di alunni con disabilità e con difficoltà di vario tipo è stata un elemento costante, se non in continua crescita. Ciò ha contribuito a rendere sempre più complessa la gestione delle realtà educative, fin dall'età prescolare. Accanto a questo fenomeno, è necessario considerare alcuni aspetti rilevanti, soprattutto se analizzati in relazione alle possibili applicazioni in campo educativo:

i) i recenti studi sulle neuroscienze hanno promosso una migliore comprensione dello sviluppo delle strutture cerebrali e hanno sottolineato il ruolo dell'intervento educativo precoce per lo sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale dei bambini. Le modalità con cui gli adulti si prendono cura del bambino, grazie a un'ampia gamma di stimoli (comunicazione verbale e non verbale), hanno un'influenza significativa sul processo di sviluppo del bambino, non solo in termini di competenze, ma anche nella costruzione di una personalità forte e ben strutturata (Conkbayir M., *Early Childhood and Neuroscience: Theory, Research and Implications for Practice*, Bloomsbury Academic Publishing, New York 2017; Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, ottobre 2016);

ii) la necessità di garantire servizi educativi prescolari di alta qualità come obiettivo prioritario delle politiche educative e del welfare europeo (ECEC). Per promuovere lo sviluppo e il potenziamento di queste agenzie, è importante garantire non solo il raggiungimento di parametri quantitativi, ma anche - e soprattutto - il miglioramento qualitativo. A questo proposito, un aspetto molto importante è rappresentato dalla possibilità di individuare tempestivamente i segnali di difficoltà fin dai primi anni di vita del bambino.

iii) Vanno citati anche gli obiettivi di sviluppo sostenibile individuati per l'Europa 2030 e, nello specifico, il punto 4., dedicato alla necessità di "Fornire un'istruzione di qualità, giusta ed equa, inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" e l'obiettivo 4.2, in cui viene dettagliato il focus che qui sta emergendo: "Entro il 2030, assicurarsi che tutte le bambine e i bambini abbiano accesso a uno sviluppo della prima infanzia di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola materna, affinché siano pronti per l'istruzione primaria".

All'interno di questo quadro teorico, che evidenzia le priorità educative perseguite dalle politiche europee, il MOEC ha promosso una stretta collaborazione e un partenariato strategico tra ricercatori, organizzazioni politiche e operatori in Italia, Francia, Spagna e Polonia, al fine di: i) ricercare e rivedere le attuali politiche di individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nelle scuole dell'infanzia in ciascun Paese; ii) condividere le pratiche educative, le esperienze e le conoscenze in materia di individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nelle scuole dell'infanzia; iii) progettare una suite di formazione per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia al fine di sviluppare competenze pedagogiche specifiche che consentano loro di individuare precocemente le difficoltà dei bambini; iv) sviluppare un kit di strumenti educativi per supportare l'osservazione degli insegnanti al fine di individuare correttamente le difficoltà e l'ulteriore comunicazione ai genitori e agli specialisti; v) creare un sito web con le risorse educative aperte sviluppate dal progetto per supportare sia l'educazione dei bambini con disabilità e difficoltà sia le attività quotidiane degli insegnanti a livello internazionale.

Il controllo della qualità dei processi formativi e delle risorse digitali è stato fondamentale per garantire la sostenibilità dei risultati del progetto, in quanto possiamo utilizzare i feedback positivi dei partecipanti per arricchire i contenuti e migliorare il processo di formazione per un'ulteriore



diffusione. È di primaria importanza imparare a migliorare un determinato programma di formazione verificando se le esigenze formative sono state soddisfatte e come i partecipanti hanno reagito ai contenuti forniti.

Le attività di formazione comprendono una collaborazione estesa attraverso la condivisione delle conoscenze e l'apprendimento tra pari. Questo può avvenire attraverso workshop attivi, spazi di collaborazione virtuale, discussioni aperte, presentazioni e scambio di buone pratiche basate su casi reali.

La relazione includerà l'elaborazione e l'implementazione di standard di qualità per il processo di formazione fornito agli insegnanti in tutti e quattro i Paesi e lo sviluppo della WebApp. È fondamentale ricordare che alcune delle formazioni sono state condotte durante la pandemia COVID-19, che ha portato alla collaborazione online. Alcune riflessioni su questo tema saranno presentate alla fine della relazione. Inoltre, la relazione conterrà alcune osservazioni sulla collaborazione all'interno dei team in riferimento a tutti i risultati del progetto.

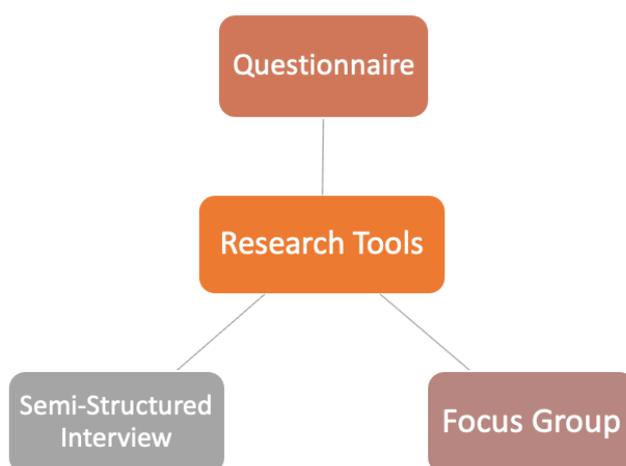
Questa parte del rapporto prevede una breve descrizione dei corsi di formazione condotti da ciascun gruppo nazionale del MOEC, composto da personale accademico e da esperti nell'area dello sviluppo infantile. Vengono presentati gli obiettivi principali, i contenuti di ogni formazione e la sua rilevanza rispetto ai requisiti del progetto.

## 2. La ricerca di base

### 2.1. Introduzione

Nell'ambito del progetto, prima dello sviluppo dei materiali formativi, abbiamo condotto una ricerca per individuare le pratiche educative attuali nell'individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nella scuola materna in Italia, Francia, Spagna e Polonia, per garantire che lo sviluppo del programma formativo fosse supportato dalla ricerca.

La ricerca di base ha incluso uno studio di scoping della letteratura politica; interviste (16) e focus group (n=12) con i principali responsabili politici e operatori del settore, e questionari a insegnanti e altro personale scolastico in Italia (n=68), Francia (n=18), Spagna (n=46) e Polonia (n=10).



*Panoramica degli strumenti di ricerca*

Lo studio di scoping della letteratura si è concentrato in particolare sui documenti politici e sulla letteratura relativa ai concetti e alle pratiche di individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nella scuola dell'infanzia e di inclusione, esaminando i) le più ampie concezioni europee in evoluzione dell'ECEC e dell'inclusione; ii) le politiche specifiche nei diversi Paesi; iii) i quadri politici a sostegno della formazione degli insegnanti per l'osservazione e l'individuazione precoce delle difficoltà; e iv) le pratiche efficaci nella formazione dei bambini nella prima infanzia, con particolare attenzione ai modelli di sviluppo del personale per l'osservazione e il sostegno all'inclusione dei bambini con difficoltà e disabilità nella scuola dell'infanzia.

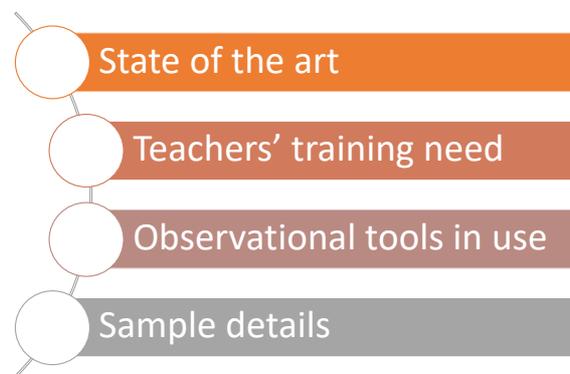
Lo studio di scoping è stato integrato da focus group, interviste e questionari. In ciascuno dei tre Paesi abbiamo condotto tre focus group distinti. I focus group sono un metodo consolidato di raccolta dei dati negli studi di ricerca sociale e sono considerati utili negli studi che richiedono la considerazione dei processi di gruppo. Offrono un contesto naturalistico che può incoraggiare i partecipanti a fornire maggiori dettagli sulle loro idee. È inoltre probabile che l'interazione di gruppo aiuti le persone a formulare idee o a sviluppare aspetti dell'argomento che altrimenti non sarebbero emersi. In questo contesto, l'uso dei focus group ci ha permesso di lavorare con un gruppo di operatori di ciascun Paese coinvolti nello sviluppo professionale continuo di insegnanti e altro personale e di raccogliere il loro feedback su ciò che consideravano importante. In questo modo abbiamo potuto raccogliere le opinioni di operatori di grande esperienza che erano in contatto regolare con gli insegnanti e il personale e che quindi erano in stretto contatto con le loro esigenze.



Le discussioni dei focus group si sono concentrate sui temi dell'inclusione, della legislazione, della politica e della formazione.

Il questionario ha esaminato l'atteggiamento degli insegnanti e del personale scolastico nei confronti dell'educazione degli alunni autistici. Si è basato su un questionario sviluppato originariamente da d'Alonzo L. (eds., 2017) ed è stato adattato per essere utilizzato in tutti e quattro i Paesi. I questionari erano suddivisi in cinque sezioni.

Le cinque sezioni dei questionari comprendevano: i) informazioni generali; ii) stato dell'arte; iii) bisogni formativi degli insegnanti; iv) strumento di osservazione in uso e v) dettagli del campione. I questionari sono stati inviati per via elettronica in Italia, Francia, Spagna e Polonia, utilizzando il software online Google Form®.



*Aree di ricerca del questionario*

Abbiamo integrato i dati del focus group e del questionario con interviste semi-strutturate.

Sono utilizzate nella ricerca sociale per raccogliere dati relativi alle interpretazioni e ai sentimenti delle esperienze. Le interviste semi-strutturate ci hanno permesso di variare l'ordine delle domande in base alle circostanze. Abbiamo potuto porre domande più dettagliate e gli intervistati hanno avuto la possibilità di farsi chiarire le domande, mentre il ricercatore ha potuto chiedere chiarimenti se necessario. L'importanza di questo metodo di raccolta dei dati è stata quella di raccogliere dati da esperti del settore, concentrandosi su domande aperte relative a diverse questioni legate all'inclusione, alla formazione e alle buone pratiche per l'individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nella scuola materna.

In sintesi, il nostro approccio a metodo misto è stato quello di raccogliere e analizzare dati provenienti da diverse fonti, utilizzando sia dati quantitativi che qualitativi e integrando le diverse fonti di dati in modo da ottenere un quadro completo dei bisogni formativi. Per una spiegazione più dettagliata delle procedure e dei risultati di questa ricerca, si rimanda alla relazione di sintesi della prima fase del MOEC.

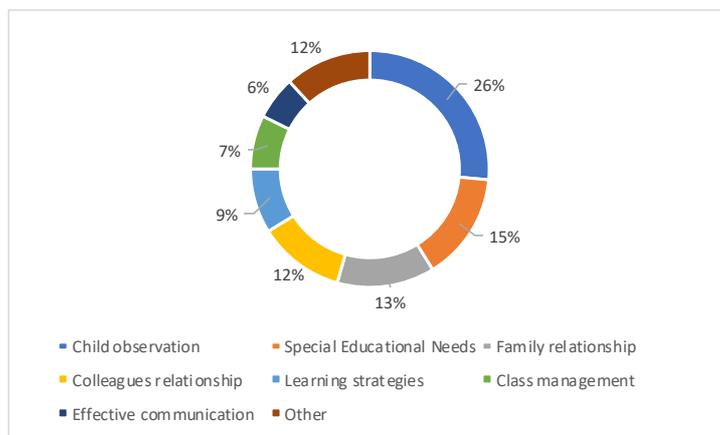
## 2.2. Risultati dall'Italia

Alla luce della crescente complessità della società attuale, le riflessioni di questo saggio mirano ad analizzare un tema attuale e di grande responsabilità etica, quale la formazione degli insegnanti. Il suo obiettivo, quindi, è quello di promuovere in modo sempre più strutturato una riflessione articolata

sulle possibili pratiche formative, per rispondere alla professionalità degli insegnanti che operano nelle scuole di ogni ordine e grado.

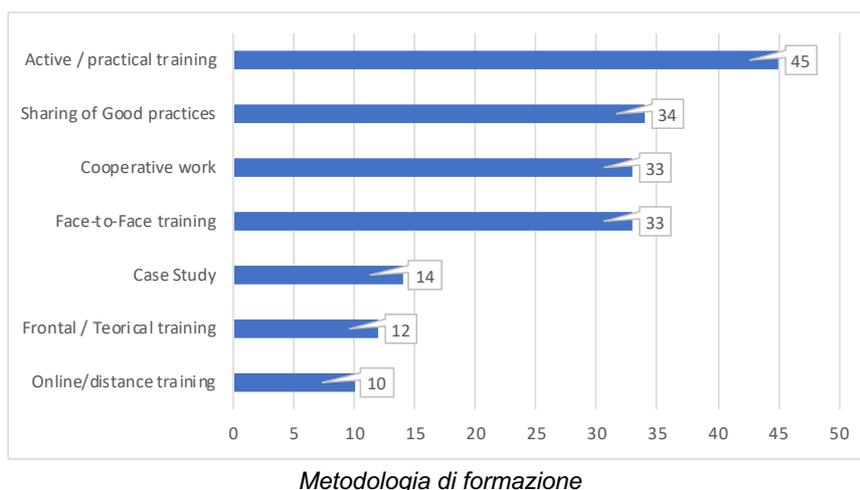
A questo proposito è possibile affermare che gli sviluppi delle diverse discipline hanno sì contribuito a porre l'accento sui vantaggi della divisione del lavoro, ma allo stesso tempo hanno generato potenziali derive legate alla super specializzazione, alla compartimentazione e alla distribuzione del sapere. Non solo hanno prodotto conoscenza e delucidazione, ma hanno anche generato ignoranza e cecità; invece di correggere questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento li obbedisce. Ci insegna, fin dalla scuola primaria, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a isolare le discipline (invece di riconoscerne la solidarietà), a separare i problemi, invece di collegarli e integrarli.

Il dibattito in corso sulla formazione degli insegnanti, in particolare di quelli con bisogni speciali, sollecitato anche dalla pubblicazione dei recenti decreti sull'inclusione<sup>2</sup>, sottolinea con forza la necessità di responsabilizzare i principali attori che, a vario titolo, operano nelle scuole, per delineare gli elementi specifici che devono caratterizzare le competenze degli insegnanti con bisogni speciali. Ciò è necessario per evitare sia una logica basata sull'"iper-specialismo" e sull'eccessiva medicalizzazione contro la promozione di un reale approccio inclusivo, sia un atteggiamento disfattista del personale scolastico, che talvolta assume la forma di alibi e di richieste retoriche. Chiedere il parere di chi opera sul campo, consentendo al tempo stesso una continua rielaborazione della propria esperienza personale e professionale, diventa quindi prioritario per definire il profilo di insegnanti di sostegno autentici, qualificati e riflessivi, che rispondano pienamente alle esigenze del proprio contesto.



Argomento della formazione

<sup>2</sup> Si veda il D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

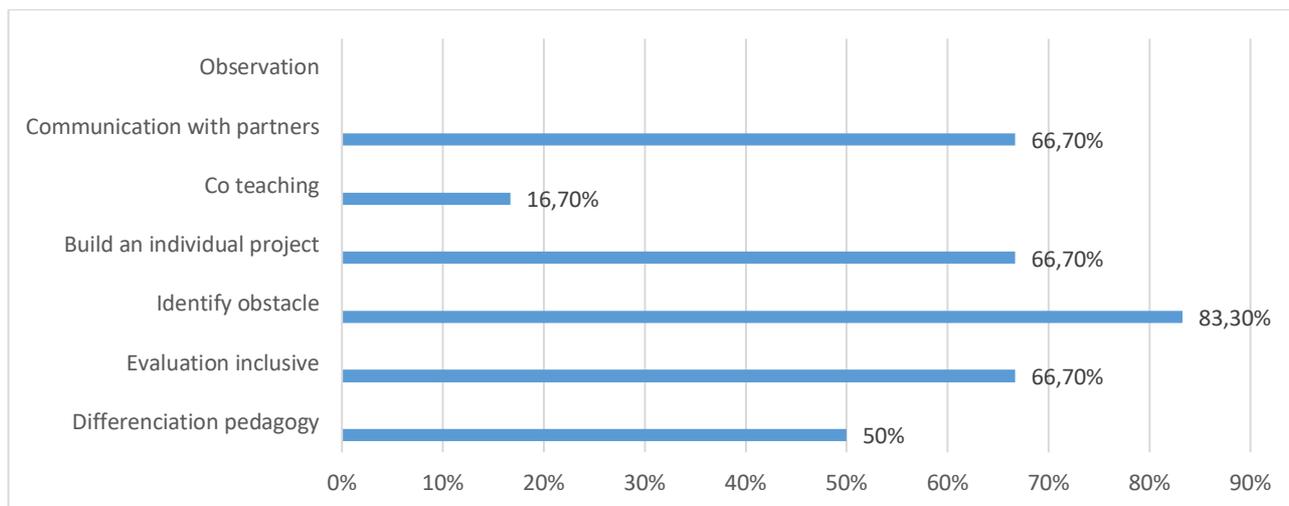


### 2.3. Risultati dalla Francia

In Francia, il numero di bambini nelle classi della scuola dell'infanzia può raggiungere la cifra di 28-32 studenti, ed è proprio questo il caso delle classi della nostra scuola Notre Dame de la Source. Alla luce di questo numero elevato di studenti, abbiamo voluto interrogare i nostri insegnanti sul numero di studenti con bisogni educativi speciali che potevano identificare nel 2019/2020 e sui quadri umani su cui potevano o meno contare nella loro classe.

5 I focus group sono stati programmati e svolti da settembre 2019 ad aprile 2020. Le registrazioni audio e video sono state effettuate e trascritte per ogni focus group. Abbiamo discusso sullo stato delle pratiche di educazione inclusiva nei cicli 1, 2 e 3 e abbiamo identificato le difficoltà affrontate dagli insegnanti.

Nel corso dei focus group, si individua la necessità di fornire risposte specifiche agli studenti con bisogni educativi speciali, pur mantenendo la collegialità della classe. C'è la necessità di ottimizzare i gesti professionali nel campo dell'osservazione, dell'identificazione e della comunicazione verso le famiglie. Esistono anche questioni etiche, deontologiche ed etiche sulle missioni dell'insegnante nella comunicazione ai genitori, allo studente (Evitare lo stigma - Prudenza nella diagnosi fatta o da chiedere). C'è una maggiore enfasi sui codici della scuola primaria che sono in linea con gli standard. C'è la necessità di attrezzare gli studenti prima dell'ingresso all'università, il che li porta a essere più interventisti con i vari partner (famiglia, assistenza). Il divario con gli standard si sta ampliando. Gli insegnanti si pongono quindi il problema della definizione del successo scolastico e del significato della scuola (Being well, flourishing there). La questione della rottura tra scuola primaria e università è ansiogena per gli insegnanti, si teme.



Argomento della formazione

## 2.4. Risultati dalla Spagna

Una delle prime azioni svolte dai diversi team del MOEC di ciascun Paese è stata la revisione dello Stato dell'Arte, con l'obiettivo di conoscere lo stato della questione in ciascuno dei Paesi. L'équipe spagnola ha effettuato una ricerca di informazioni sull'istruzione scolastica in Spagna, sulle sue diverse modalità e sulle diverse opzioni di sostegno per gli studenti.

Inoltre, è stata effettuata una revisione bibliografica e contenutistica dello sviluppo neurotipico dai 3 ai 6 anni, con i tipici marcatori evolutivi nelle diverse aree di sviluppo: processi psicologici di base, competenze cognitive, motricità fine e grossolana, comunicazione e linguaggio, area socio-emotiva.

Infine, è stata effettuata una revisione dei disturbi del neurosviluppo e di altre possibili cause di diversità funzionale, esplicitandone i marcatori atipici più significativi. In questo modo, in primo luogo, sono stati rivisti gli indicatori atipici del Ritardo Globale di Sviluppo, dei disturbi della comunicazione, dell'ADHD, dei disturbi specifici dell'apprendimento e dell'ASD. Successivamente, sono stati trattati i marcatori atipici più significativi nelle persone con diversità funzionale uditiva, visiva e motoria, per finire con le alte capacità.

Una parte importante del progetto MOEC è stato il Focus Group, poiché da esso sono partite le altre attività future. Prendendo in considerazione i suggerimenti alle domande proposte al KOM, sono stati riuniti gli insegnanti della scuola collaboratrice che hanno partecipato direttamente al progetto o che, per il loro ruolo nella scuola, potevano intervenire con i bambini colpiti. Per oltre un'ora (praticamente a causa della pandemia), sono state poste loro le domande riportate di seguito.

Dopo ognuna di queste, ci sono le conclusioni più significative raggiunte dopo l'analisi della registrazione della sessione:

**1** 

Che cosa significa individuazione precoce delle difficoltà?



Cosa significa individuazione precoce delle difficoltà: L'individuazione precoce delle difficoltà comporta un processo di osservazione diretta e continua che il personale docente svolge durante il proprio lavoro di insegnamento; per farlo, è necessario disporre di uno strumento che permetta di effettuare misurazioni comuni; questo strumento deve basarsi su schemi evolutivi neurotipici che permettano di rilevare le differenze; deve essere effettuato prima del cambio di fase educativa; l'adattamento dell'azione educativa alle caratteristiche dei bambini; Gli insegnanti hanno anche messo in guardia su alcuni possibili problemi che possono verificarsi quando si parla di individuazione precoce: l'im maturità del bambino nella fase dell'educazione prescolare, l'aggravarsi della situazione personale di alcuni studenti a causa del mancato rilevamento in tempo della loro situazione e la necessità di disporre di strumenti efficaci.

Perché è importante fare una diagnosi precoce e, in particolare, prima di iniziare la scuola primaria: A 3 anni, gli insegnanti sottolineano che si tratta di un'età troppo precoce, per cui ritengono che si debba essere prudenti; I 4 e i 5 anni sembrano essere età chiave per individuare eventuali problemi, essendo una fase in cui l'intervento può avere un effetto positivo; Tra i 5 e i 6 anni è un'età molto delicata a causa della vicinanza all'inizio della Scuola Primaria e, nel caso in cui le difficoltà non vengano individuate, ciò può comportare problemi di adattamento.

Quali sono i bisogni formativi degli insegnanti che devono essere in grado di effettuare un'individuazione precoce delle possibili difficoltà dei loro studenti: Conoscenza dei parametri neurotipici per ogni età; Identificazione dei marcatori di atipicità per ogni età; Formazione all'intervento in funzione delle difficoltà rilevate; Strumenti di registrazione rivolti alle famiglie che consentano loro di integrare le osservazioni in classe.

Come dovrebbe essere lo strumento ideato nel progetto MOEC per l'individuazione dei marcatori di sviluppo atipici: Dovrebbe essere applicabile a tutti gli studenti; Dovrebbe includere marcatori tipici e atipici; Formato pratico e semplice; Dovrebbe consentire l'inclusione di informazioni aggiuntive; Digitalizzato.

## 2.5. Risultati dalla Polonia

Alla luce dei risultati della ricerca, si può ipotizzare che gli insegnanti abbiano espresso l'esigenza di utilizzare uno strumento di osservazione meno formale rispetto a una vasta gamma di strumenti di screening già applicati relativi allo sviluppo del bambino. L'esame delle misure di valutazione e diagnosi esistenti dimostra che gli insegnanti di scuola materna possono adottare strumenti standardizzati e validati che si riferiscono alla norma stabile di un determinato risultato comportamentale.

Tuttavia, i partecipanti hanno riferito chiaramente che vorrebbero utilizzare maggiormente il loro giudizio personale in termini di comportamento del bambino basato sull'osservazione. Questa forma di strumento di screening include un aspetto cruciale dell'intero processo di valutazione: la riflessione personale dell'insegnante che è a diretto contatto con il bambino e può condurre l'osservazione in una prospettiva a lungo termine. Secondo i partecipanti, uno strumento di osservazione di questo tipo trarrebbe vantaggio dall'essere strutturato sulla base di liste di controllo con un'indicazione concisa e chiara degli indicatori comportamentali in ogni area di sviluppo del bambino (sociale, emotiva, linguistica, motoria). I bisogni educativi speciali più frequenti riscontrati dai partecipanti riguardano difficoltà comportamentali che possono essere radicate in disfunzioni affettive. Questo strumento di osservazione potrebbe anche supportare/facilitare una comunicazione chiara con i genitori, che è un aspetto cruciale nella valutazione generale dello sviluppo del bambino.

Un altro dato fondamentale riguarda il fatto che la diagnosi formale dello sviluppo del bambino viene effettuata a partire dall'età di tre anni (è regolata da disposizioni specifiche). Gli insegnanti di scuola materna hanno chiaramente indicato che il loro lavoro sarebbe più efficace in termini di stimolazione dello sviluppo del bambino se potessero condurre la valutazione del bambino fin dalla nascita. Questo potrebbe anche garantire un processo agevole di individuazione precoce di eventuali difficoltà di educazione del bambino.

Considerando l'aspetto dei bisogni educativi speciali, i partecipanti hanno segnalato la necessità di aumentare le loro competenze attraverso una formazione specializzata in relazione alla costruzione dell'integrità emotiva del bambino, compresa la stimolazione della crescita sociale ed emotiva del bambino. Tenendo presente che è disponibile un'ampia gamma di strumenti di screening specializzati, si può ipotizzare che gli insegnanti abbiano bisogno di un approccio olistico e di strumenti integrati per lo sviluppo del bambino. Per rispondere a questa esigenza, sarebbe utile ottenere una panoramica generale dagli esperti nell'area dello sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e del linguaggio. Per questo motivo, hanno segnalato la formazione in logopedia e la lingua inglese come strumento di comunicazione con i bambini con disturbi.

In Polonia, la diversità culturale non è il problema principale affrontato dalle istituzioni scolastiche. I partecipanti al nostro studio non hanno segnalato alcuna sfida legata a una classe culturalmente diversificata. Invece, la diversità della classe riguarda principalmente i bisogni educativi speciali o la gestione di comportamenti difficili/esigenti dei bambini in un gruppo di pari. Pertanto, si può valutare che qualsiasi intervento debba basarsi su attività interattive/dinamiche con particolare attenzione agli elementi di cambiamento, tolleranza, comunicazione e comprensione profonda. Lo strumento di osservazione dovrebbe anche valutare (in modo più informale) le competenze di adattabilità/flessibilità e cooperazione dei bambini.



## 2.6. Discussione e dimensioni emergenti nei bisogni di formazione e osservazione scolastica.

Da quanto detto in precedenza, appare evidente che gli insegnanti considerano la formazione come il fondamento di un percorso positivo verso l'individuazione precoce delle difficoltà nei bambini della scuola dell'infanzia e, come tale, ritengono che la formazione debba essere promossa e creata per rispondere ai reali bisogni formativi degli insegnanti e della loro rete.

Nel tentativo di riassumere i diversi stimoli emersi da questa ricerca, potrebbe essere importante evidenziare alcune dimensioni emergenti che costituiscono un utile punto di partenza per una riflessione su un possibile rinnovamento delle attività formative rivolte agli insegnanti che lavorano nelle scuole dell'infanzia:

1 - Il ruolo dell'insegnante si sta spostando "da un ruolo meramente esecutivo a un ruolo professionale"<sup>3</sup> ; pertanto, gli *insegnanti hanno bisogno di una formazione continua* per essere in grado di rispondere efficacemente alle esigenze sempre più diversificate dei loro alunni.

2 - L'analisi dei bisogni non può evidentemente essere una fase estranea all'intero processo e di esclusiva responsabilità delle istituzioni di ricerca incaricate della sua realizzazione. Un'analisi dei bisogni ecologicamente fondata non può in alcun modo prescindere dal *coinvolgimento degli allievi* e da una modalità condivisa in cui gli insegnanti assumono il ruolo di co-lettori dei propri bisogni formativi. In questo contesto, caratterizzato da una positiva interdipendenza, l'istituto di ricerca condivide le proprie competenze metodologiche (progettazione di un piano di indagine, sviluppo e validazione di strumenti di indagine specifici, elaborazione di sistemi di analisi e interpretazione dei dati raccolti), mentre le scuole forniscono indicazioni adeguate alle esigenze del contesto in cui deve svolgersi la formazione. Precisione metodologica e solidità ecologica, in termini di sensibilità al contesto, sono due elementi necessari nel percorso di conoscenza delle esigenze formative.

<sup>3</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma, 2006, p. 17.



3 - Sembra ormai assodato che un modello formativo che preveda un'asettica articolazione degli incontri, basato sull'alternanza di input teorici e attività applicative, sia ormai giunto al capolinea. Tali modelli, pur essendo spesso stimolanti e sapientemente coordinati, non sono in grado di lavorare sulle reali esigenze dei docenti e trasmettono un'idea di tecnicismo, spesso lontana dalle aspettative dei singoli e delle organizzazioni. L'orientamento attuale, spesso auspicato dagli stessi partecipanti ai focus group, è stato quello di creare un sistema di formazione modulare basato sugli interessi e sui livelli di conoscenza dei partecipanti, basato sul principio del *learning by doing*, flessibile nelle strategie e, soprattutto, significativo a livello sistemico, cioè in grado di dare indicazioni pedagogicamente sostenibili e realisticamente trasferibili sui metodi all'interno delle singole realtà scolastiche, in modo da individuare precocemente le difficoltà degli studenti.



4 - Risulta ora di estrema importanza la necessità, espressa dai partecipanti ai focus group, di *monitorare l'influenza e l'impatto della formazione degli insegnanti sui processi di osservazione dei bambini*. È interessante notare come la consapevolezza del divario tra ciò che si apprende nella formazione e ciò che viene messo in pratica in un contesto reale riveli possibili problemi nei processi di formazione: da un lato, l'essere troppo distanti dalla realtà; dall'altro, l'essere incapaci di diventare autentici promotori di un cambiamento. Occorre stabilire una forza unificante tra l'aula di formazione e l'aula scolastica, per dare vita a un arricchimento reciproco tra teoria e pratica, ricerca e azione sul campo, competenze acquisite e nuovi bisogni educativi.



### 3. Monitoraggio e controllo della qualità del processo di formazione

Dopo aver completato la ricerca di base, il passo successivo è stato quello di utilizzare quanto appreso da questa ricerca per applicarlo allo sviluppo del programma di formazione.

Il primo passo è stato uno scambio dettagliato di prospettive, esigenze e opinioni sui risultati del MOEC della Fase Uno (stato dell'arte - O1). Questo scambio critico è stato fondamentale per capire come sviluppare i materiali per ogni sistema scolastico nazionale, selezionando i contenuti giusti e aggiungendo informazioni rilevanti relative al contesto, in modo che siano specifiche per le esigenze del Paese.

La cooperazione all'interno di ciascun team nazionale, insieme al coordinatore che monitora il progetto, avviene attraverso incontri diretti (riunioni del team) e comunicazioni indirette (e-mail, Skype). Durante le riunioni si discutono le singole fasi di attuazione del progetto, si identificano le possibili minacce e si indicano le contromisure.

I progressi sono stati monitorati in base ai risultati e alle tappe fondamentali descritte nelle attività del progetto. Il team del MOEC sta istituendo un gruppo consultivo transnazionale di esperti politici, professionisti e genitori, con rappresentanti di ogni Paese. Questo gruppo si riunisce in teleconferenza durante ogni fase. Ogni partner ha un gruppo consultivo di esperti locali che monitorerà la qualità del lavoro di quel partner esaminando i materiali associati a ciascuna fase.

Le date degli incontri faccia a faccia del progetto sono state comunicate all'inizio del progetto; gli avvisi per gli incontri online sono stati dati con almeno un mese di anticipo, con un ordine del giorno distribuito una settimana prima e con i verbali distribuiti dopo le riunioni. Il progetto dispone di un Drive (Google) generale per l'intero progetto e di drive individuali per ciascun Paese. Questo drive condiviso è stato utilizzato per la gestione del progetto (ad esempio, per fissare le date nel calendario, per informare i membri del team di questioni importanti, per pubblicare i documenti di discussione) e consentirà anche un controllo di qualità coerente e tempestivo (monitorando che i partner siano in regola, ad esempio, nella progettazione, nell'implementazione e nell'analisi del questionario). Il responsabile del progetto monitora regolarmente il drive e ogni Paese ha designato una persona responsabile del drive in quel Paese.

I promotori del progetto MOEC hanno garantito per tutto il corso del progetto il supporto ai vari partner del progetto. È stato offerto un supporto regolare attraverso strumenti digitali di tipo TEAMS. Questo ci ha permesso di fare regolarmente il punto sullo stato di avanzamento del progetto a livello dei nostri territori (università e scuole). Un aggiornamento regolare sulle diverse fasi del progetto (risultati intellettuali/attività: Stato dell'arte - Sviluppo e consegna di materiali didattici e formativi - Progettazione, sviluppo e implementazione di strumenti di osservazione per l'individuazione precoce delle difficoltà dei bambini - Feedback sugli strumenti da parte di stakeholder e insegnanti - Relazioni - Valutazione).

Gli incontri internazionali hanno dato luogo a momenti di coordinamento e di direzione locale, rispondendo a domande di natura amministrativa ma anche scientifica (metodologia/risultati). Il coordinamento, il follow-up della parte amministrativa assicurato da una persona esperta nel follow-up dei progetti Erasmus è stato un supporto molto importante. La metodologia del progetto è stata quindi discussa e formalizzata durante questi incontri internazionali. Ad esempio, fin dal primo incontro, abbiamo lavorato insieme su un modello di questionario (definizione di inclusione, bisogni



formativi) da inviare a tutti gli insegnanti coinvolti nelle nostre rispettive scuole nel programma di ricerca e nella formazione del MOEC.

Gli incontri transnazionali organizzati a Madrid per la Spagna (novembre 2019), a distanza per la Francia (maggio 2020 - considerando il contesto Covid), a Lublino per la Polonia (novembre 2021) e a Milano per l'Italia (giugno 2022), hanno permesso di definire i criteri di osservazione degli alunni e quindi di sviluppare congiuntamente la griglia di osservazione che consente di individuare le difficoltà di apprendimento degli alunni della scuola dell'infanzia nei nostri diversi Paesi. La stesura delle varie relazioni ha inoltre permesso di garantire l'unità su scala internazionale. I supporti, i temi, della formazione offerta nei diversi territori agli studenti sono stati condivisi sul sito web del progetto di ricerca del MOEC.

Il monitoraggio e il controllo della qualità del processo di formazione sono una fase essenziale per la sua valutazione, in quanto consentono a formatori e discenti di raccogliere informazioni sulla formazione in termini di efficacia e soddisfazione e di individuare eventuali punti critici. Lo scopo principale del controllo di qualità è quello di consentire revisioni lungo il percorso e di migliorare la metodologia e i contenuti.

Analizzeremo ora il monitoraggio e il controllo di qualità utilizzati in ciascun Paese.



### 3.1. Italia

La formazione degli insegnanti oggi richiede un alto livello di qualità e professionalità e rappresenta un problema importante per tutti coloro che sono chiamati a progettare ed erogare corsi di formazione. Dobbiamo considerare che oggi più che mai, in un momento in cui non mancano le

proposte di formazione a distanza, il tema della formazione/aggiornamento degli insegnanti dovrebbe essere considerato una priorità per lo sviluppo dell'intero sistema educativo. La formazione può essere definita come quel processo attraverso il quale "le potenzialità soggettive raggiungono la maturità o si apprende ciò che è necessario per svolgere un determinato ruolo, come risultato dell'interazione con l'ambiente, della partecipazione al patrimonio sociale e culturale e della mediazione e del sostegno di figure e istituzioni appositamente preposte"<sup>4</sup>. Formare gli adulti non significa semplicemente istruirli, dare loro la possibilità di avere gli strumenti professionali per poter svolgere il proprio lavoro, ma offrire loro l'opportunità, la possibilità di rivisitare la propria esperienza personale, valorizzandola e interpretandola per generare un cambiamento.

È necessario, quindi, lasciare spazio a sperimentazioni e proposte di carattere innovativo, in cui tutti si sentano coinvolti e direttamente implicati nel raggiungimento del successo o dell'insuccesso formativo delle azioni promosse. Saper rileggere le proprie esperienze, personali e lavorative, saper riconoscere le proprie competenze e capacità e saper individuare le proprie criticità diventano così gli obiettivi principali che ogni processo formativo dovrebbe consentire di raggiungere.

Ciò è particolarmente vero in professioni come quella educativa, dove la routine quotidiana, la ripetitività di gesti, azioni e procedure, il rispetto della ciclicità del tempo rischiano di trasformarsi in veri e propri ostacoli, che minano la ricerca dei significati più profondi alla base di ogni professione. In questo senso, si riconosce che la formazione, intesa come occasione di confronto, di rilettura delle esperienze, di condivisione di buone pratiche e di ascolto attivo, svolge il ruolo primario di motore del cambiamento, essendo quest'ultimo lo scopo di ogni processo formativo.

Un aspetto, troppo spesso sottovalutato, riguarda la rilevazione dei bisogni formativi su cui innestare la progettazione di un corso ad hoc che possa realmente contribuire a soddisfare le esigenze professionali del professionista. Si corre così il rischio che si moltiplichino le proposte formative, anche erogate in modalità diverse (in presenza, online, blended, mooc, ecc.), e che tuttavia vi sia una sostanziale difficoltà, da parte dei possibili fruitori, a individuare la proposta più idonea e adeguata al proprio profilo professionale.

Questo potrebbe tradursi in una possibile insoddisfazione non solo per i contenuti di uno specifico corso, percepiti come non pienamente congruenti con le proprie esigenze professionali, ma più in generale anche per la validità della formazione stessa, erroneamente interpretata come una proposta lontana dalle reali esigenze della vita quotidiana.

Al contrario, è fondamentale che ogni professionista possa valorizzare il proprio ruolo, attraverso una formazione ad hoc e personalizzata che consolidi le competenze di ciascuno, attraverso un processo di formazione continua non fine a se stesso ma aperto a un progetto formativo più ampio. Nel promuovere proposte formative, sarebbe quindi auspicabile evitare percorsi pensati più per rispondere a esigenze non problematiche e decontestualizzate che per rispondere alle reali richieste dei diversi operatori. La struttura poliedrica del contesto sociale evidenzia la necessità di occuparsi, in maniera sempre più decisa, della formazione long-life degli operatori e dell'acquisizione da parte loro non solo di abilità e conoscenze ma anche di competenze specifiche del settore di riferimento. Il riferimento all'importanza delle soft skills, decisive per acquisire la fiducia non solo del soggetto diretto dell'intervento educativo - ad esempio, il bambino - ma anche di coloro che indirettamente sono determinanti per il successo di un progetto educativo - ad esempio, le famiglie.

In particolare, la formazione dei professionisti che svolgono il loro intervento educativo nei servizi per l'infanzia merita un'attenzione specifica per la grande responsabilità esercitata nei confronti di una fascia d'età, quella da 0 a 6 anni, particolarmente sensibile in termini di apprendimento e sviluppo psicofisico.

<sup>4</sup> Nanni C., voce "Formazione" in *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1999, p.5043.



È secondo questa logica che è stato pensato e progettato il corso di formazione per gli insegnanti delle scuole coinvolte nel progetto MOEC. Nello specifico, questo percorso è partito da una prima fase di raccolta dei reali bisogni avvertiti dal professionista, soprattutto in relazione alla gestione di situazioni complesse, come la presenza in classe di un bambino con bisogni speciali. Attraverso la somministrazione di un questionario articolato, sono stati analizzati i bisogni espressi dagli insegnanti delle scuole coinvolte nel progetto. Il 97% dei partecipanti ritiene importante promuovere una tempestiva individuazione precoce delle difficoltà nelle scuole dell'infanzia. Il dato è di estrema importanza ai fini della presente ricerca, poiché indica come il tema centrale del progetto sia fortemente sentito dagli insegnanti partecipanti, confermando la necessità di implementare competenze specifiche per sostenere una buona intuizione educativa attraverso strumenti di lavoro scientificamente fondati. Per migliorare le capacità di osservazione e rilevazione, il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno indagare su quali tematiche educative gli insegnanti vorrebbero essere formati. Le richieste emerse sono varie e diversificate, tra cui spiccano le seguenti: osservazione del bambino; bisogni educativi speciali; relazione con la famiglia; relazione con i colleghi; strategie di apprendimento; gestione della classe, comunicazione efficace. Altre richieste di formazione riguardano i disturbi del comportamento (disturbo oppositivo provocatorio, disturbo della condotta), la gestione di una classe difficile e il rapporto con gli alunni in difficoltà, l'aggressività e l'iperattività nei bambini, la disabilità e i disturbi dello sviluppo. Inoltre, attraverso il questionario, è stato chiesto agli insegnanti di indicare la metodologia formativa che ritenevano più adatta. Anche in questo senso, si ritiene che la condivisione della struttura del corso con il professionista adulto possa rappresentare un ulteriore punto a favore e a sostegno della qualità e dell'efficacia del corso stesso. Molti partecipanti hanno sottolineato la necessità di mantenere in primo piano l'aspetto motivazionale, considerato l'elemento essenziale per sostenere i percorsi di specializzazione degli insegnanti e il loro desiderio di individuare precocemente le difficoltà dei bambini. All'epoca in cui è stata condotta questa ricerca, la formazione in servizio non era obbligatoria. Tenendo conto di questa premessa, è fondamentale che ogni corso di formazione sia presentato agli insegnanti in modo efficace, coinvolgente e stimolante, al fine di motivarli a frequentare il corso anche se, e proprio perché, non è obbligatorio.

### 3.2. Francia

Il 5 luglio 2019, i due insegnanti (ricercatore e formatore) hanno incontrato l'intero team educativo e didattico della scuola NDLS. L'obiettivo per noi era quello di presentare adeguatamente gli assi didattici e politici del progetto MOEC. Un progetto di ricerca che si inserisce negli obiettivi di sviluppo sostenibile, in termini di educazione inclusiva, definiti dall'Europa entro il 2030: la necessità di fornire un'istruzione di qualità, giusta ed equa, inclusiva e che offra opportunità di apprendimento per tutti. [...] Garantire servizi educativi prescolari di alta qualità come obiettivo prioritario delle politiche educative e di protezione sociale europee. [...] Promuovere lo sviluppo e il miglioramento delle istituzioni, garantire un miglioramento qualitativo avendo la possibilità di identificare rapidamente i segnali di difficoltà fin dai primi anni di vita del bambino.

Viene presentato e spiegato l'obiettivo generale del progetto MOEC "mettere in discussione l'intervento precoce per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento nei bambini della scuola dell'infanzia" e le modalità di conduzione del progetto: Pensare e collaborare insieme (insegnanti, insegnanti-ricercatori, insegnanti-formatori, dirigenti scolastici) nel progetto MOEC - Combinare pratica, approfondimenti teorici, formazione - Discutere le rappresentazioni della scuola inclusiva, della scuola dell'infanzia - Condividere le pratiche, lo strumento di monitoraggio delle difficoltà di apprendimento creato nell'ambito del progetto, i momenti di formazione offerti durante il programma.



Mettere in prospettiva i colleghi insegnanti con la presentazione del calendario del programma dal 2019 al 2022, la presentazione dei vari partner associati al programma, la metodologia (gruppi di analisi delle pratiche di tipo Focus Group implementati per tutta la durata del programma - Milestones: incontri internazionali).

A livello metodologico, ogni Focus group è stato registrato e trascritto per tenere traccia del racconto degli insegnanti sulla loro pratica, sull'uso dello strumento di osservazione. Queste registrazioni audio e talvolta video hanno permesso ai due membri dell'UCO (insegnante-ricercatore e insegnante-formatore) di ritornare su questi materiali professionali e di entrare in un approccio riflessivo guidato da queste diverse storie.

Tenendo conto delle aspettative stabilite dal calendario, ci siamo basati su queste storie per definire, da un focus all'altro, i nostri obiettivi di ricerca, i nostri progetti di formazione, i nostri scambi. Abbiamo voluto sostenere per tutto il progetto una postura di analisi delle pratiche da parte dei professionisti, rispettando il calendario fissato dal programma e i requisiti di quest'ultimo a livello metodologico (rispetto dei diversi output).

Tutte le regole etiche sono state presentate e rispettate nel corso del programma MOEC. Non ci sono state parole di troppo, abbiamo costruito e portato avanti il progetto con gli insegnanti. Anche le famiglie degli studenti della scuola sono state coinvolte nel progetto. Gli studenti osservati nelle classi hanno permesso agli insegnanti di evolvere nelle loro pratiche e di dare un feedback alle famiglie. La comunicazione con le famiglie è stata molto importante per tutta la durata del programma. La comunicazione regolare sul sito della scuola, la produzione di un filmato, la pubblicazione di articoli, hanno permesso alle famiglie di essere associate al programma.

Il primo passo è consistito nell'effettuare una revisione dettagliata e analitica dei testi di riferimento sulle scuole inclusive in Francia per impostare correttamente il contesto del programma. Lo sviluppo di un questionario comune per tutti gli insegnanti dei diversi istituti coinvolti nel programma MOEC. Gli insegnanti della scuola NDLS sono stati invitati a compilarlo attraverso un questionario online nel 2019. Questo questionario ci ha permesso di condividere una definizione di inclusione, di scomporre le rappresentazioni delle scuole inclusive, di tracciare i bisogni formativi (temi/bisogni/modalità di formazione).

Durante tutto il programma sono stati offerti momenti di formazione da parte di insegnanti-ricercatori e formatori con il team di insegnanti della scuola NDLS. Questi momenti di formazione sono stati tutti organizzati nella sede della scuola alla presenza di tutti gli insegnanti, del dirigente scolastico e dell'insegnante specializzato. Gli insegnanti hanno sistematicamente redatto una relazione sul contenuto della formazione offerta. Queste valutazioni hanno quindi guidato le discussioni e gli eventuali aggiustamenti (identificazione di nuovi bisogni formativi e risposta ad essi) per tutta la durata del programma. I materiali formativi sono stati trasmessi sistematicamente agli insegnanti, consentendo loro di ritornarvi in modo scaglionato nel tempo, per poter sviluppare una cultura comune. Questi momenti di formazione hanno permesso agli insegnanti di mettere in discussione la loro pratica, di sviluppare la loro rappresentazione, di includere l'uso della griglia di osservazione per l'identificazione delle difficoltà di apprendimento in una riflessione più ampia sul concetto di scuola inclusiva, discutendo con i loro colleghi della scuola primaria (per pensare alle continuità e alle discontinuità in termini di valutazione).

Le griglie di osservazione elaborate a livello di progetto sono state tradotte in francese dalla responsabile dell'UCO e sottoposte alle modifiche, alla correzione e all'appropriazione delle insegnanti della scuola materna NDLS. Sono emerse quindi delle consapevolezze: concezioni dell'alunno, della scuola, diverse a seconda del Paese. Sono emerse domande sulle categorie



proposte nello strumento, che hanno dato luogo a un lavoro di chiarimento da parte degli insegnanti dell'UCO. Uno degli obiettivi principali consisteva nel far corrispondere il più possibile gli elementi proposti nella griglia comune ai programmi educativi nazionali francesi. Questi viaggi di andata e ritorno, questi aggiustamenti, hanno permesso di individuare alcuni punti mai osservati prima nel contesto della valutazione degli apprendimenti (abilità motorie) degli alunni della scuola dell'infanzia.

Gli scambi proficui intorno alla griglia hanno permesso anche di identificare il ruolo delle risorse presenti accanto alle insegnanti nella classe dell'asilo nido. Una griglia che prende in considerazione il bambino (mobilità/comunicazione/relazioni interpersonali ed emozioni/apprendimento e metodi di apprendimento). Un focus group all'inizio del programma MOEC ha riunito questi attori dell'equipe pedagogica. Un punto metodologico che si è rivelato molto importante per garantire la corretta implementazione della griglia di osservazione alla fine del secondo anno del programma. Un focus group programmato all'incirca ogni 2 mesi con l'équipe pedagogica della scuola materna ha permesso di accompagnare l'inserimento nell'applicazione dei dati di osservazione, di riportare ai portatori eventuali difficoltà tecniche, di portare risposte il prima possibile, di discutere le osservazioni fatte, le difficoltà incontrate in termini di valutazione.

La scelta è stata fatta in gruppo di unire la griglia per i bambini di 3-4 anni con quella per i bambini di 5-6 anni per rispettare i testi, le pratiche di valutazione nelle scuole materne francesi (approccio per ciclo, per competenze). Alcuni item sono stati riclassificati nelle categorie per aderire maggiormente agli strumenti esistenti (programmi della scuola materna francese - 2015). Sono state apportate delle correzioni in seguito alla traduzione linguistica, in modo che le parole utilizzate si riferiscano maggiormente agli obiettivi di apprendimento. Lo strumento di osservazione ha permesso di categorizzare e affinare le aree di valutazione nelle scuole dell'infanzia francesi.

Una prima esperienza di valutazione oggetto di discussione con tutti i colleghi della scuola materna. Una grande opportunità per misurare l'interesse della griglia di osservazione costruita in relazione agli strumenti di valutazione esistenti in un approccio collaborativo e formativo.

Il programma collaborativo di ricerca e formazione del MOEC ha permesso di associare tutti i diversi attori nelle varie fasi. Si trattava di partire dal campo, dalle pratiche di valutazione inclusiva, per co-costruire uno strumento di osservazione delle difficoltà di apprendimento degli alunni della scuola materna. Tutte le comunicazioni presentate nell'ambito degli incontri internazionali sono state condivise con l'intero team coinvolto nel programma MOEC.

È stato prodotto un filmato con l'aiuto di due professionisti per presentare il progetto e la scuola Notre Dame de la Source a tutti i partner nell'ambito della conferenza organizzata a distanza dall'UCO. Uno strumento messo online sul sito della scuola e dell'UCO per promuovere il programma MOEC. Numerose comunicazioni in conferenze nazionali e internazionali hanno permesso di condividere i risultati del programma MOEC. Un lavoro collettivo dal titolo "Verso una scuola dell'infanzia inclusiva - Prospettive europee per un'alleanza educativa" (previsto per il 1° semestre del 2023) permetterà di promuovere un partenariato strategico, una stretta collaborazione tra insegnanti ricercatori, formatori, scuole dell'infanzia. Un libro per gli insegnanti che lascerà spazio alle testimonianze degli insegnanti coinvolti nel programma.



### 3.3. Spagna

Al fine di assicurare un livello omogeneo di conoscenze pregresse tra tutti i partecipanti al progetto, sia tra i docenti dell'Università che tra i docenti del centro collaboratore, nei mesi di ottobre e novembre 2020 sono state realizzate due azioni formative.

Il primo corso, tenuto dal Prof. José Antonio Fernández Bravo, riguardava lo *sviluppo del pensiero nei bambini dai 3 ai 6 anni*. 37 insegnanti hanno partecipato a questo workshop, che si è svolto in formato on-line a causa dell'impossibilità di farlo di persona a causa delle norme di allontanamento sociale imposte dalla pandemia COVID 19. L'obiettivo di questa attività formativa è stato quello di favorire la riflessione tra i partecipanti su situazioni quotidiane che si verificano nel corso della vita. L'obiettivo di questa attività formativa è stato quello di favorire la riflessione tra i partecipanti sulle situazioni quotidiane che possono portare a discrepanze tra ciò che l'insegnante desidera che l'alunno apprenda e come vuole che lo apprenda, e il modo in cui l'alunno - indipendentemente dalla sua età - può interpretarlo, portandolo a fornire risposte considerate sbagliate dai suoi insegnanti. Un secondo obiettivo è stato quello di presentare ai partecipanti l'ordine in cui, dal punto di vista del pensiero, si apprende: comprendere, enunciare, memorizzare e applicare.

Il secondo corso, suddiviso in 4 workshop di 2 ore, è stato tenuto dalla dott.ssa Marta Fernández Sánchez. Si trattava dello sviluppo *evolutivo dei bambini dai 3 ai 6 anni e dei marcatori di rischio di disturbi del neurosviluppo*. Nei primi tre workshop sono state trattate le caratteristiche evolutive dei bambini rispettivamente dai 3 ai 4 anni, dai 4 ai 5 anni e dai 5 ai 6 anni, insieme ai marcatori di rischio più significativi per ogni fascia d'età. Queste fasce d'età sono state scelte appositamente perché sono quelle a cui, nelle fasi future, saranno indirizzate le azioni specifiche degli strumenti ideati nel progetto MOEC. Il quarto e ultimo workshop ha trattato, in modo monografico, i marcatori di rischio e ha fornito una panoramica degli strumenti diagnostici e osservazionali attualmente utilizzati con frequenza in Spagna. Anche per la necessità di mantenere la distanza sociale, questi



quattro workshop sono stati svolti virtualmente attraverso la piattaforma Teams. In totale, si sono iscritti 31 insegnanti e una media di 25 ha partecipato in modalità sincrona, mentre gli altri hanno partecipato in modalità asincrona.

### 3.4. Polonia

La Prof.ssa Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, in qualità di esperta del settore, ha tenuto un corso di formazione specialistica finalizzato alla diagnosi e al supporto delle abilità matematiche dei bambini, con particolare attenzione alla diagnosi. La formazione della dott.ssa Barbara Borowska aveva l'obiettivo di discutere i cambiamenti dello sviluppo legati al linguaggio dei bambini in età prescolare. Un altro obiettivo importante riguardava la familiarizzazione con metodi e forme innovative di lavoro con i bambini per l'educazione del linguaggio, in particolare con il metodo *glottodidattico*. La dott.ssa Ewa Domagała-Zysk ha condotto dei workshop che hanno introdotto gli insegnanti nelle questioni legate a 1. Valutazione delle competenze sociali ed emotive dei bambini della scuola dell'infanzia, 2. Principi e metodi di valutazione funzionale dei bisogni e dei punti di forza dei bambini, 3. Valutazione dei bisogni educativi speciali dei bambini della scuola dell'infanzia e 4. Applicazione del modello di design universale nella vita quotidiana. Applicazione del modello di progettazione universale nell'educazione quotidiana di gruppi diversi. La dott.ssa Klaudia Martynowska ha condotto corsi di formazione incentrati sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti nella gestione delle emozioni dei bambini negli asili. I corsi si sono concentrati principalmente sulla fornitura di conoscenze ai partecipanti in merito allo sviluppo emotivo dei bambini di età compresa tra i 2 e i 6 anni.

La procedura di valutazione è stata attuata in tutte le fasi della formazione. Queste sono le fasi che sono state monitorate e valutate di conseguenza:

#### 1) *Valutazione dei bisogni formativi*

Gli insegnanti hanno fornito informazioni ai formatori sulle lacune riscontrate in termini di competenze professionali richieste nel loro lavoro quando si tratta di osservare e diagnosticare i bambini. Tali informazioni erano riservate e gli insegnanti hanno riferito apertamente ciò che pensavano e sperimentavano nelle loro attività professionali quotidiane. È stato elaborato un questionario (indagine). In questo modo sono emerse alcune esigenze formative che sono state poi ridiscusse con gli insegnanti per confermare se le esigenze erano state valutate correttamente. Questo ha aiutato a valutare le opportunità di costruire fiducia, coinvolgere e promuovere l'equità attraverso la formazione. Inoltre, i formatori hanno avuto la possibilità di identificare e descrivere i discenti, riconoscere le possibili barriere e i facilitatori per l'erogazione della formazione. Questo processo si è concluso con lo sviluppo di obiettivi di apprendimento per i partecipanti.

#### 2) *Creare contenuti accurati e pertinenti*

Questa fase riguarda lo sviluppo di contenuti che soddisfino le esigenze degli insegnanti sulla base dell'analisi dei bisogni. Ogni formatore è uno specialista nel proprio campo, ma la progettazione della formazione ha permesso discussioni aperte relative a casi reali derivati dall'esperienza degli insegnanti. I formatori hanno cercato di progettare corsi di formazione interattivi e coinvolgenti, offrendo agli insegnanti l'opportunità di condividere e imparare dalle esperienze degli altri. I contenuti della formazione sono stati messi a disposizione degli insegnanti tramite una piattaforma online, che ha garantito un accesso aperto a tutti i materiali, con un impatto sulla garanzia di qualità. Inoltre, i formatori hanno sviluppato



materiali semplici e di facile utilizzo, che sono stati pienamente esaustivi per gli utenti finali. I contenuti della formazione sono stati condivisi e discussi anche all'interno del team polacco di formatori.

### 3) *Consegna della formazione*

Alcune formazioni sono state condotte di persona, mentre altre, a causa dell'esplosione della pandemia COVID-19, hanno dovuto essere svolte online. I work shop in loco sono stati attentamente monitorati e valutati dai partecipanti attraverso un modulo di feedback. I formatori si sono adattati in modo flessibile alle dinamiche di gruppo per garantire la massima qualità della formazione. I formatori hanno tenuto alcune riunioni per condividere le loro preoccupazioni e dare suggerimenti sulle dinamiche di gruppo.

### 4) *Valutazione della formazione*

Per garantire lo sviluppo della formazione e valutarne l'efficacia è stato progettato e implementato un modulo di feedback. Gli insegnanti hanno fornito un modulo di feedback scritto che comprendeva le risposte ad alcune domande relative alle loro riflessioni personali sulla formazione (questioni come la rilevanza del contenuto della formazione, le tecniche e i metodi utilizzati, le capacità e le competenze del formatore, la soddisfazione generale, ecc.) Va detto che il feedback è stato inviato immediatamente dopo ogni sessione di formazione (in forma anonima). In seguito, ai formatori è stato chiesto di fornire un feedback scritto sulle informazioni raccolte dagli insegnanti (punti di forza e di debolezza della formazione) e il team centrale ha avuto accesso a queste relazioni. Il feedback è stato valutato, sono state apportate correzioni e i materiali sono stati integrati con i suggerimenti e le preferenze degli insegnanti. Ogni formatore ha presentato i risultati del feedback agli altri membri del team, facilitando la verifica dei contenuti e della metodologia progettata.

In generale, sulla base del feedback degli insegnanti, si può concludere che hanno apprezzato la discussione su casi reali supportati da spiegazioni teoriche. I partecipanti sono stati soddisfatti della forma di formazione che ha stimolato una comunicazione aperta. Di conseguenza, hanno potuto condividere le loro esperienze e riflettere sul loro comportamento in un contesto professionale e talvolta personale. Complessivamente, gli insegnanti hanno convenuto che gli obiettivi principali della formazione sono stati raggiunti e hanno acquisito conoscenze e competenze che applicheranno nel loro lavoro con i bambini.

Per quanto riguarda l'uso della WebApp dello strumento di osservazione MOEC, progettato per rappresentare le difficoltà dei bambini nelle prime fasi dell'istruzione, gli insegnanti hanno riferito ai team polacchi osservazioni che hanno contribuito a migliorare l'efficacia dello strumento. Conducendo osservazioni quotidiane dei bambini, gli insegnanti sono in grado di monitorare la qualità dello strumento MOEC progettato. È di primaria importanza menzionare che qualsiasi commento sui punti di forza e di debolezza dello strumento viene riferito immediatamente (via e-mail o tramite una riunione online) al team centrale. Ciò consente di apportare modifiche rapide e pertinenti al contenuto dello strumento in ogni contesto culturale. In questo modo, vengono rispettati elevati standard di qualità, soprattutto perché gli utenti finali sono impegnati ad adattare lo strumento alle loro esigenze professionali.

## 4. Monitoraggio e controllo di qualità dello strumento di osservazione e della MOEC WebApp.

### 4.1 Revisione e sviluppo dello strumento di osservazione

Individuare precocemente le condizioni critiche nello sviluppo di bambini e ragazzi non significa fare diagnosi cliniche o valutazioni fossilizzanti, ma piuttosto creare le condizioni indispensabili per progettare attività educative efficaci ed elaborare strategie di intervento scientificamente fondate.

Questa consapevolezza, supportata dalle più recenti scoperte sul funzionamento del cervello umano, ha suggerito nel 2017 ai Dirigenti della Federazione Italiana Scuole Materne (FISM) di Parma di affidare al Centro Studi Disabilità e Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica di Milano una ricerca-azione con l'obiettivo di studiare, costruire e validare uno strumento di osservazione e analisi, rivolto a educatori e insegnanti, utile a intercettare le difficoltà e le problematiche riscontrate nei bambini da 0 a 6 anni.

Lo strumento di osservazione sviluppato dal team del MOEC si basa su questa ricerca condotta nel 2017 dal team dell'UCSC, descritta in un libro che presenta i risultati di questo importante e innovativo lavoro, che si pone come una preziosa risorsa per chiunque lavori nel campo dell'educazione.



Il primo passo è stato una revisione dettagliata e analitica dello strumento di osservazione CeDisMa sviluppato nel 2017. Tale revisione critica è stata fondamentale per capire come adattare i materiali ai sistemi scolastici francese, spagnolo e polacco, selezionando i contenuti giusti, eliminando gli argomenti inappropriati e aggiungendo informazioni rilevanti relative al contesto che mancavano nella versione originale.

Elaborando i contenuti degli strumenti di osservazione e allineandoli con i risultati della ricerca della Fase Uno, i team partner hanno iniziato a capire come organizzare lo strumento, in termini di design, contenuti, applicazione digitale e utilizzo nelle scuole con gli insegnanti.



Le traduzioni sono state eseguite per un certo periodo di tempo con il feedback dei gruppi di riferimento di esperti in ciascun Paese. I gruppi di riferimento di esperti erano composti da un misto di insegnanti, stakeholder e professionisti, come medici, psicologi e terapisti, in ogni Paese. Questi gruppi si sono incontrati regolarmente con l'équipe del progetto e hanno svolto un ruolo attivo nel consigliare l'équipe, nel fornire un feedback sui materiali e nel contribuire agli incontri transnazionali e alle attività di divulgazione.

Gli strumenti si sono concentrati attentamente sulle esigenze dei professionisti locali e sulle loro necessità di osservazione, come identificato nella Fase Uno del progetto. Tutte e quattro le équipes, compresa quella italiana, hanno introdotto importanti modifiche al materiale originale italiano. Ciò ha comportato modifiche al contenuto, alla struttura e all'usabilità (versione digitale anziché cartacea).

Dopo aver terminato le traduzioni, queste sono state riviste da tutti i membri dei team principali del MOEC. Inoltre, ciascuno dei team di Spagna, Francia e Polonia ha lavorato con referenti italiani che avevano una conoscenza approfondita sia dei materiali CeDisMa sia del sistema educativo e della cultura ECEC. Altri cambiamenti negli strumenti di osservazione in tutti i Paesi hanno incluso l'aggiunta di elementi specifici per ogni Paese, importanti per gli insegnanti locali.

Il lavoro dei team è stato collaborativo: i membri dei team hanno lavorato insieme per discutere, suggerire e implementare i cambiamenti.

### QUADERNO DELLE OSSERVAZIONI 3 ANNI (Piccoli)

Data di osservazione	17/06/2022
Nome e cognome dello studente	Molteni Paola
Età in anni e mesi	5 anni e 9 mesi
Genere	Femmina
Corso accademico	Cedisma
Anno scolastico	2021/2022

#### 4.2 Processo di garanzia della qualità della WebApp

Prima di rilasciare l'applicazione MOEC a tutti gli insegnanti partecipanti, il team TIC attua le buone pratiche di assicurazione della qualità (QA). L'AQ per i prodotti web digitali è una forma di controllo della qualità, che consente di ottenere il miglior risultato possibile per l'utente finale dell'applicazione web. Il team del MOEC era alla ricerca di qualsiasi elemento che potesse compromettere l'efficacia dell'applicazione o influire negativamente sull'esperienza che le persone hanno con l'applicazione.

Il team ICT ha sviluppato le seguenti strategie per implementare il processo di AQ:

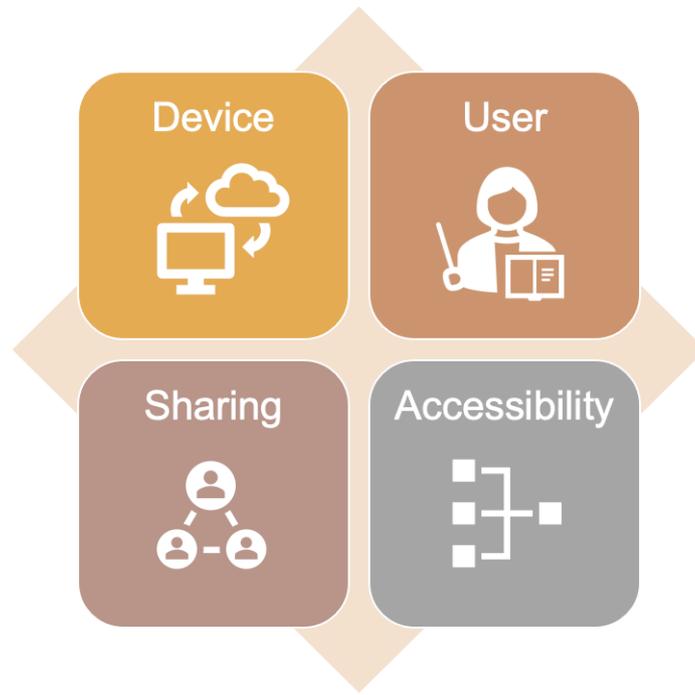


- 1. Iniziare presto la QA:** In alcuni casi, la percezione che si ha dell'attività di QA è che essa avvenga in ritardo nel processo di sviluppo e che venga testata prima della distribuzione o del rilascio. Tuttavia, è nel vostro interesse che il team di sviluppo capisca che l'obiettivo è testare presto e spesso. Questo è il modo migliore per mantenere il prodotto in carreggiata, assicurarsi che soddisfi i requisiti aziendali ed evitare problemi di prestazioni.
- 2. Test di funzionalità:** Il processo per assicurarsi che l'applicazione MOEC funzioni è stato fondamentale per la qualità. L'ICT ha controllato tutti i diversi componenti dell'applicazione web del MOEC, compresi i collegamenti, i moduli e i flussi di lavoro, per assicurarsi che tutto funzioni come deve. Ogni elemento dell'app è importante, perché tutti insieme creano un'esperienza per l'utente finale dell'insegnante.
- 3. Test delle prestazioni:** Il team del Nucleo e delle TIC volevano essere sicuri che tutto ciò che è presente nell'applicazione web del MOEC funzionasse, è un buon primo passo. Tuttavia, molte volte sono stati necessari alcuni aggiustamenti perché insegnanti e ricercatori hanno riscontrato crash in diversi tipi di condizioni. Capire e affrontare questo problema in questa fase, e anche in futuro, renderà l'applicazione MOEC più stabile e assicurerà la sostenibilità del progetto.
- 4. Garantire la compatibilità con i browser:** nell'idea progettuale, gli insegnanti avrebbero dovuto accedere all'applicazione MOEC da diversi browser e dispositivi. Per fornire la migliore esperienza utente possibile, era importante garantire che l'applicazione fosse reattiva su tutti i browser più comuni. Grazie a questa fase, gli insegnanti non hanno avuto problemi di accesso o problemi tecnici.
- 5. Test di usabilità:** l'applicazione MOEC può funzionare bene solo se gli insegnanti possono usarla senza perdersi. Cerchiamo di rispondere alle seguenti domande per garantire la qualità: L'applicazione soddisfa i requisiti di qualità per gli insegnanti? Le funzioni che abbiamo inserito nella web app per aiutare gli insegnanti a osservare e a lavorare sono quelle che intendiamo? C'è qualcosa che potrebbe essersi perso nella traduzione e che dovremmo affrontare? Si tratta di domande importanti da porre prima di rilasciare la web app a un gruppo più ampio di scuole.

## 1.ACCOGLIENZA/INSERIMENTO

INDICATORI TIPICI	Non rispondere	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
1.1 Al mattino lascia la figura di riferimento con serenità attraverso l'aiuto dell'adulto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Manifesta le emozioni base (gioia, tristezza, rabbia, paura)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Esplora l'ambiente della sezione	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Utilizza gli spazi-zona/angoli di gioco	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Si lascia coinvolgere nelle proposte di gioco dell'insegnante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Segue le routine principali della vita scolastica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GRADO DI PREOCCUPAZIONE PER IL RAGGIUNGIMENTO DELLA COMPETENZA					
OSSERVAZIONI					

6. *Fare del controllo qualità un lavoro di squadra:* Lo scopo della nostra AQ era semplice: migliorare la qualità complessiva della webapp e delle osservazioni. Era molto importante che tutti, comprese le TIC, i ricercatori e gli insegnanti, fossero sulla stessa lunghezza d'onda riguardo all'AQ e al motivo per cui è così fondamentale. Il team italiano ha lavorato duramente per rendere tutti consapevoli dello sforzo di testing e per riunire il team MOEC, gli insegnanti, i presidi e i ricercatori su questa iniziativa. Questo lavoro di squadra coinvolge anche le controparti delle TIC e della progettazione. È noto che i risultati migliori derivano da un approccio collaborativo e dalla comprensione da parte dell'AQ dei requisiti dell'utente finale. Mantenere una linea di comunicazione aperta con il team di sviluppo aiuterà il team del MOEC a garantire un ciclo di sviluppo di successo per la sostenibilità del progetto.



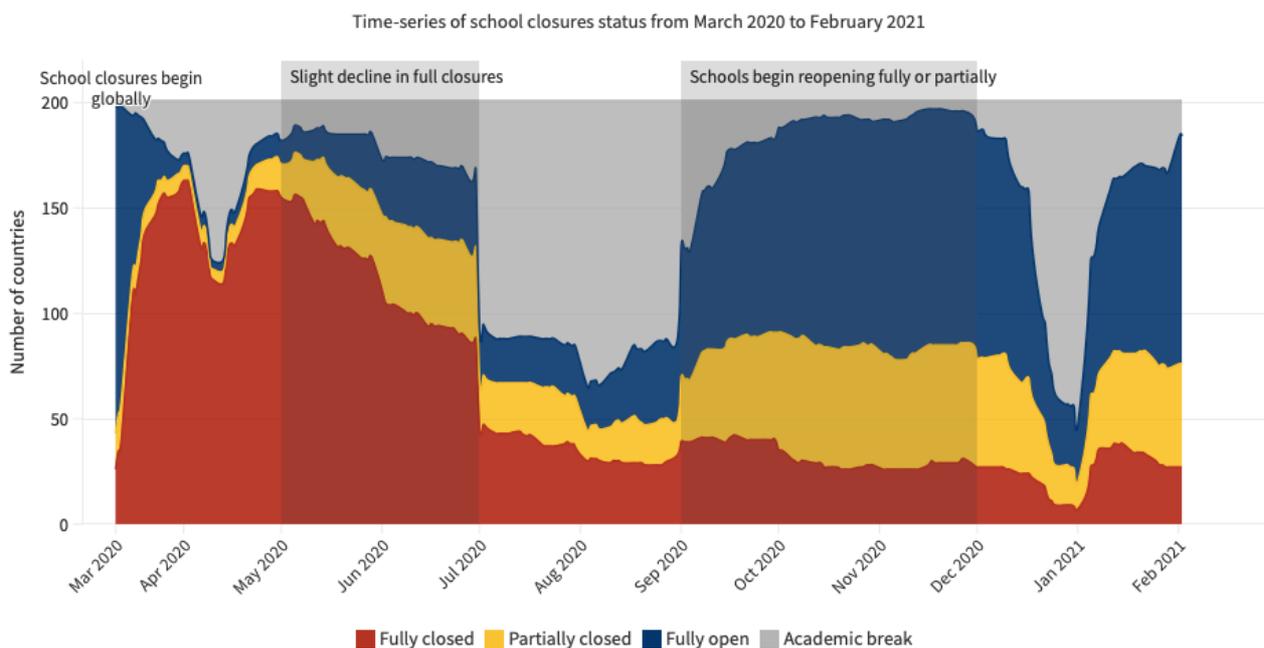
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



## 5. Processi di garanzia della qualità durante la pandemia COVID-19

La situazione sanitaria, Covid 19, ha portato le équipes a supportare gli insegnanti a distanza. Diversi focus group dedicati specificamente alla questione della continuità e della differenziazione pedagogica al momento dell'internamento hanno permesso di evidenziare i gesti professionali sviluppati dagli insegnanti in questo periodo così particolare. L'équipe del MOEC ha così potuto considerare il contesto sanitario, i suoi effetti per mettere in discussione gli strumenti di valutazione (la griglia di osservazione), le pratiche messe in atto nel contesto della valutazione delle difficoltà di apprendimento nella scuola dell'infanzia nel momento in cui l'insegnamento è passato per due volte alla modalità a distanza. Independentemente dal contesto sanitario, il team è riuscito a rimanere in sintonia con il programma di formazione.

A causa della massiccia infezione della popolazione da parte del coronavirus, in Italia, Spagna, Francia e Polonia il governo ha decretato la sospensione delle lezioni a tutti i livelli scolastici, a partire da febbraio/marzo (data diversa in ogni Paese). Questa misura è stata successivamente integrata dall'isolamento residenziale dell'intera popolazione, con un'uscita graduale (non massiccia) che non è stata ancora pianificata o resa nota alla popolazione.



Source: UNESCO Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19 • Note: The analysis covers schools from pre-primary to upper secondary level.

Nel periodo compreso tra l'11 marzo 2020 e il 2 febbraio 2021, le scuole sono rimaste completamente chiuse per una media di 95 giorni di lezione a livello globale, pari a circa la metà del tempo destinato all'istruzione in classe<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> UNICEF, COVID-19 e chiusura delle scuole: Un anno di interruzione dell'istruzione, Rapporto UNICEF, marzo 2021.

La virulenza della pandemia in ogni Paese partecipante ha fatto sì che dopo un primo periodo di "stato di allarme", ne siano arrivati altri due in successione. Questo ha lasciato i membri del team incapaci di prevedere le conseguenze a medio termine. A questa situazione si è aggiunto il contagio di un membro grave dell'équipe.

Prima del confino, è stata progettata e parzialmente erogata anche la formazione degli insegnanti che fa parte del Progetto. In questo momento, e data la situazione degli insegnanti in ogni Paese (assenza di aule, sovraccarichi di formazione on-line dei loro studenti - molti dei quali senza esperienza in queste metodologie e facendo molti sforzi per servire i loro studenti -, compresi quelli dell'educazione della prima infanzia, e senza sapere quando sarà possibile tornare in classe), riteniamo che non sia possibile realizzare nessuna delle attività che erano state programmate per i mesi di marzo e aprile prima della fine dell'anno scolastico.



In questo modo, la crisi del coronavirus ha impedito a tutti i team di svolgere le attività nei tempi previsti, ma siamo molto fiduciosi che saremo in grado di completare i risultati molto presto. Al momento non sappiamo come la popolazione tornerà alla normalità, in particolare per quanto riguarda i centri educativi. È prevedibile che l'attività accademica non riprenda prima del mese di agosto o che venga svolta prima solo per attività molto specifiche (esami, ad esempio, nei corsi superiori) o su base volontaria.

In conformità alle Disposizioni di attuazione del Rettore dell'Università Cattolica Giovanni Paolo II di Lublino (KUL) dell'11 marzo 2020 sulla prevenzione della diffusione del virus SARS-Cov-2 tra le comunità dell'Università Cattolica Giovanni Paolo II di Lublino, la collaborazione del team di progetto polacco (team leader) con il leader, i partner di progetto si è svolta solo in forma online via Skype, e-mail e telefono. Il responsabile del team di progetto ha comunicato (delegando e monitorando i



compiti) con il team di progetto, la scuola materna partner e i servizi amministrativi e finanziari anche a distanza. Tutti i corsi di formazione per insegnanti di aprile si sono svolti online. I materiali formativi e gli strumenti didattici sono stati forniti tramite piattaforma online. La forma di lavoro a distanza implementata non ha messo a rischio il completamento tempestivo dei compiti del progetto. I membri del team hanno tenuto numerose riunioni che sono state più facili da programmare, in quanto è stato eliminato il pendolarismo verso l'università o la scuola materna partner. Il personale accademico ha sviluppato le proprie competenze tecnologiche che hanno garantito una comunicazione fluida attraverso diverse piattaforme/applicazioni online.