



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

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



## QUALIMENTARY

ATTUAZIONE DEI PROCESSI DI SVILUPPO DELLA QUALITÀ  
NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE PER L'INFANZIA E DI CURA

### Report di progetto

Eva Pölzl-Stefanec, Mailina Petritsch and Catherine Walter-Laager

## Gruppo di progetto

**Universität Graz**

Institut für Pädagogische  
Professionalisierung  
Elementarpädagogik  
Strassoldogasse 10/I, 8010 Graz  
Austria  
[www.uni-graz.at](http://www.uni-graz.at)

**Società cooperativa sociale Sumo**

Via Milano, 50 30172 Mestre  
Italy  
<https://www.sumonline.it/wordpress/>

**Pedagoski Institut**

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana  
Slovenia  
<https://www.pei.si/en/educational-research-institute/>

**APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância**

Bairro da Liberdade  
Lote 9 – Loja 14, Piso 0  
1070-023 Lisboa  
Portugal  
<http://apei.pt/>

**University of Pécs - Pécsi**

**Tudományegyetem**  
H-7622 PÉCS, VASVÁRI PÁL UTCA 4.  
Hungary  
<https://international.pte.hu/>

**Stadt Offenbach am Main**

**Eigenbetrieb Kindertagesstätten EKO**  
Berliner Straße 100  
63065 Offenbach  
[www.offenbach.de](http://www.offenbach.de)

Il supporto della Commissione Europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflette solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.



PEDAGOGSKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



apei Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



## Tabella dei contenuti

PREFAZIONE.....	4
1. IntroduZIONE.....	5
2. backgrounds TEORICI ED EMPIRICI.....	7
3. FASI DEL PROGETTO E OBIETTIVI.....	10
3.1. IO 1 – Analisi dei bisogni (Settembre 2019 – Gennaio 2020).....	10
3.1.1 Questionario .....	11
3.1.2 Osservazioni non partecipate (GraziAS).....	14
3.2. IO 2 – Moduli formativi (Febbraio 2020 – Marzo 2021) .....	18
3.3. IO 3 – Strumento digitale di auto-valutazione (Marzo 2021 – Agosto 2021).....	21
3.3.1. Auto-valutazione .....	21
3.3.2 Seconda valutazione non partecipata.....	24
4. Conclusioni .....	29
5. Bibliografia.....	30



PEDAGOGSKI INŠTITUT

UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZapei  
Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância

## PREFAZIONE

La qualità dell'istruzione nell'educazione della prima infanzia è complessa e può essere vista da varie prospettive. In generale, la qualità dell'insegnamento deve essere misurata rispetto ai bisogni di sviluppo specifici dei bambini nei primi sei anni di vita (Wertfein & Mayer, 2018). A livello internazionale, in particolare nell'area anglo-americana, da molti anni sono stati compiuti grandi sforzi di ricerca in merito alla qualità dell'interazione nell'ambito dell'educazione e della cura della prima infanzia (ECEC): risultati di studi rilevanti mostrano in particolare che interazioni di alta qualità tra bambini e insegnanti hanno un'influenza decisiva sullo sviluppo e sul benessere dei bambini piccoli (e.g., NICHD; CQC; ECDE; EPPE; NCCSS; NUBBEK; BiKS).

Negli ultimi due decenni sono stati effettuati ingenti investimenti nell'espansione delle istituzioni per l'educazione e la cura dei bambini all'interno dell'UE. Di conseguenza, al momento è a malapena possibile reagire alla carenza di lavoratori qualificati e in alcuni luoghi si registra un aumento del numero di personale non qualificato o poco qualificato che lavora negli istituti di educazione e cura dei bambini. Molti paesi stanno già lottando per fornire l'istruzione e la formazione necessarie. Mancano le infrastrutture necessarie per i centri di formazione (compresi i luoghi di pratica), non ci sono abbastanza educatori ben qualificati per la prima infanzia e, in una certa misura, non ci sono risorse finanziarie sufficienti per finanziare l'istruzione e la formazione continua. Questo è un problema serio, perché è noto da numerosi studi che la qualità dell'istituto è associata a insegnanti che possiedono un alto livello di istruzione e formazione e che i bambini beneficiano solo della frequentazione di un asilo nido o di un asilo nido di alta qualità.

Come in molti campi, anche l'educazione della prima infanzia è soggetta a rapidi cambiamenti nelle condizioni di lavoro. Di conseguenza, come affermato da Mertens (1989), i concetti di istruzione e formazione devono ora essere progettati pensando al futuro, altrimenti diventeranno obsoleti. Nel 21° secolo, è impossibile evitare la digitalizzazione, che ha subito una significativa spinta in avanti a causa delle situazioni di COVID 19, specialmente nell'istruzione. Le unità didattiche digitali hanno il vantaggio di poter essere utilizzate indipendentemente dal tempo e dal luogo.

Con una durata di due anni (da settembre 2019 ad agosto 2021), è emersa l'opportunità di concentrarsi sulla qualità - in particolare sulla qualità dell'interazione - in un contesto di formazione continua online basato sui bisogni per gli educatori della prima infanzia, da condurre in più fasi.

Lo sviluppo, la verifica e la valutazione del concetto di formazione garantisce che gli standard accademici siano incorporati nella pratica dei professionisti di tutta Europa a livello locale, regionale e internazionale. I moduli educativi aggiuntivi valutati possono essere utilizzati in modo flessibile e in vari modi (sia nella formazione di base, continua e avanzata, sia nella consulenza educativa professionale).

Vorremmo cogliere l'occasione per ringraziare tutti i partner di progetto provenienti da Germania, Ungheria, Slovenia, Italia e Portogallo per la loro eccellente cooperazione internazionale.

Ass.-Prof. Dr. Eva Pözl-Stefanec, Mailina Petritsch, MA., Univ.-Prof. Dr. Catherine Walter-Laager  
Università di Graz, Consortium Administration

## 1. INTRODUZIONE

Per più di 10 anni, c'è stato un aumento degli investimenti nell'espansione di asili nido e centri per l'infanzia: sempre più bambini frequentano gli asili nido in Europa e quasi tutti frequentano la scuola materna (OCSE, 2017). Questa intensificata offensiva espansiva è stata seguita da un dibattito sulla qualità. I responsabili delle politiche educative stanno spingendo il settore dell'educazione della prima infanzia nella speranza che ciò contribuisca a una maggiore parità di opportunità e istruzione (Stamm & Edelmann, 2010).

L'attenzione è sempre più rivolta al lavoro degli educatori della prima infanzia e di conseguenza alla loro professionalizzazione. Professionalizzazione è un termine multiforme. Nel mondo accademico viene fatta una distinzione tra professionalizzazione formale, basata sull'azione e basata su indicatori (Nittel, 2011; Terhart, 2011; Smidt & Burkhardt, 2018; Smidt et al., 2018). Nel progetto Qualimentary, viene stabilito il collegamento tra la professionalizzazione degli educatori della prima infanzia, basata sul concetto di istruzione e formazione continua, appropriata e individualizzata e la garanzia della qualità e del suo sviluppo nel contesto dell'interazione.

È noto da numerosi studi internazionali (ad es., NICHD; CQC; ECDE; EPPE; NCCSS; NUBBEK; BiKS) che i bambini in contesti di alta qualità hanno maggiori probabilità di sperimentare interazioni positive tra professionista e bambino e di avere maggiori capacità di autoregolamentazione. In questo contesto, le azioni professionali degli educatori della prima infanzia sono un indicatore importante del fatto che i bambini si sentano a proprio agio nella struttura e se la visita sia favorevole allo sviluppo dei bambini. Per questo motivo, il focus di questo progetto è sulle conoscenze e le competenze dei professionisti.

Sulla base di un'analisi dei bisogni, è stato determinato ciò che i professionisti sanno sulla qualità dell'insegnamento e in particolare sulla qualità dell'interazione nell'ambito dell'istruzione e della cura istituzionale e quali ulteriori esigenze di formazione hanno al riguardo (N= 517). Allo stesso tempo, sono state effettuate misurazioni della qualità dell'interazione con 82 educatori della prima infanzia in Germania, Austria, Ungheria, Slovenia, Italia e Portogallo. Sulla base di questa determinazione dello stato attuale, è stato progettato, testato e valutato un programma di formazione flessibile con componenti digitali. A questo proposito, i professionisti sono stati responsabilizzati nel perseguire il proprio sviluppo individuale e nella salvaguardia della qualità dell'interazione. Il programma di formazione consisteva in parti di apprendimento misto (50%), gruppi dal vivo (30%) e coaching individuale (20%). Sia l'impostazione dell'apprendimento misto che gli aspetti dell'impostazione del gruppo dal vivo sono stati condotti online. Non da ultimo dallo scoppio della pandemia di COVID 19 nella primavera del 2020, questo ha avuto il vantaggio che il progetto poteva essere implementato in tempo, ma anche che la partecipazione alla formazione era un risparmio di tempo e risorse per i professionisti. Durante la formazione sono state pianificate altre due misurazioni della qualità dell'interazione. Tuttavia, la seconda misurazione dell'interazione ha dovuto essere sostituita da un coaching online individuale a causa della pandemia di COVID-19 in Germania, Austria, Ungheria, Slovenia e Portogallo. Le normative derivanti dalla pandemia di COVID-19 nei rispettivi paesi non hanno consentito ai valutatori di entrare negli istituti di educazione della prima infanzia come visitatori esterni.

Tuttavia, nella primavera o all'inizio dell'estate 2021, è stato possibile eseguire ulteriori misurazioni della qualità dell'interazione in tutte le strutture educative della prima infanzia partecipanti. Questi risultati sono stati discussi e approfonditi con i professionisti in loco. I partecipanti hanno anche tenuto un diario di apprendimento, che è stato discusso con i valutatori sul posto dopo aver seguito e completato la formazione online.

Lo sviluppo, la verifica e la valutazione del concetto di formazione garantisce che gli standard accademici siano incorporati nella pratica dei professionisti di tutta Europa a livello locale, regionale e



PEDAGOGSKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



apei Associação de Profissionais de Educação de Infância



internazionale. I moduli didattici aggiuntivi possono essere utilizzati in modo flessibile e in vari modi (sia nella formazione di base, continua e avanzata, sia nella consulenza educativa professionale).

Nella terza fase del progetto, è stato sviluppato uno strumento digitale per l'autovalutazione in generale e per l'autovalutazione dei risultati ottenuti in termini di miglioramento della qualità dell'interazione per i professionisti coinvolti, ascrivibili all'aver partecipato al programma di formazione pilota. In futuro, questo strumento è destinato all'uso da parte dei professionisti sia come punto di partenza che come conclusione di ulteriori processi di sviluppo della qualità. L'approccio semplice e autoesplicativo consente agli specialisti di eseguire autonomamente processi di valutazione e sviluppo della qualità professionale in loco.

Il consorzio dei partner del progetto è composto da una rete di istituzioni esperte che insieme hanno la capacità, la competenza, l'esperienza e l'accesso per condurre processi di sviluppo della qualità nella pratica. Ciò ha permesso di portare a termine il progetto nei tempi previsti anche a seguito della pandemia di COVID 19.

## 2. BACKGROUNDS TEORICI ED EMPIRICI

Per anni, l'importanza dell'educazione e della cura nelle istituzioni per la prima infanzia è stata in costante aumento negli Stati membri europei. Di conseguenza, negli ultimi anni in tutti gli Stati membri dell'UE c'è stata una spinta per espandere i posti nelle strutture dedicate all'istruzione e alla custodia dei bambini nel settore dell'educazione della prima infanzia (Moser et al.). Il livello di formazione degli insegnanti in Europa varia. In tutta Europa, i vari sistemi di educazione e cura dei bambini sono stati ampliati, consolidati e riformati. Uno studio di Oberhuemer et al. (2010) ha studiato il panorama dell'istruzione e della formazione degli educatori della prima infanzia in 27 paesi europei. Questo studio mostra che gli insegnanti nei paesi europei seguono una formazione di base diversa e che esistono diversi quadri sistematici per la formazione continua nel settore. Il modo in cui il settore dell'educazione della prima infanzia è integrato nel sistema educativo varia.

La spinta accademica di questo progetto si basa sul fatto che il processo di professionalizzazione consiste da un lato nel consentire agli operatori pedagogici di intraprendere un'azione pedagogica e, dall'altro, sul fatto che la professionalizzazione presuppone in primo luogo una progettazione delle condizioni quadro che rendono possibile un'azione pedagogica (von Hippel, 2011). Una modularizzazione delle teorie pedagogiche della prima infanzia, delle aree disciplinari e delle aree di azione ha, da un lato, il vantaggio di stabilire un riferimento pratico più forte in relazione all'azione professionale e ai riferimenti teorici. D'altra parte, ciò consente la connettività internazionale e la permeabilità dell'ulteriore qualificazione degli insegnanti (Viernickel, 2007).

Negli ultimi anni, l'importanza dei professionisti nell'educazione della prima infanzia è stata evidenziata a livello europeo. Da allora, i fattori dello sviluppo e della garanzia della qualità sono stati sempre più al centro della ricerca e della pratica dell'educazione della prima infanzia (Bennett & Tayler, 2006, Tietze et al., 2013, Viernickel et al., 2016). Nel campo dell'educazione, della cura e dell'educazione della prima infanzia, è stato generalmente accettato che le implementazioni di successo relativamente alla qualità coinvolgano l'intera organizzazione. Secondo questo punto di vista, le iniziative di formazione sono più efficaci quando sono rivolte all'intero team di un'istituzione (Tietze et al., 2013). Affinché lo sviluppo della qualità emerga a lungo termine in un'adeguata cultura organizzativa e possa essere utilizzato come strumento metodologico continuo e professionalmente progettato per la riflessione teorica e organizzativa, richiede iniziative professionali e ben congegnate con cui i membri del team possano relazionarsi individualmente e in gruppo (Merchel, 2013).

Attraverso l'alternanza continua tra valutazione e attuazione, è possibile implementare un processo pratico di sviluppo della qualità nelle strutture di educazione e cura della prima infanzia e garantire un trasferimento ottimale di teoria e pratica a lungo termine. L'UE varia in termini di sistemi nazionali di educazione e cura dei bambini. La differenza tra gli Stati membri dell'UE è maggiore quando si tratta di educazione e cura della prima infanzia. Ciò vale sia per le qualifiche degli insegnanti che per le condizioni quadro negli istituti di educazione e cura dei bambini (Oberhuemer et al., 2010). Mentre negli ultimi anni c'è stato un aumento del numero di posti di asili nido nei paesi occidentali a causa dell'obiettivo di Barcellona, c'è stata una riduzione del numero di posti di istruzione e cura per neonati e bambini molto piccoli fuori casa nei paesi dell'Europa orientale. Tuttavia, la richiesta di una maggiore professionalizzazione e garanzia e sviluppo della qualità può essere vista come una delle principali caratteristiche comuni di tutti i professionisti coinvolti negli Stati membri europei (ibid., 2017).

Ci sono alcuni progetti in corso nel campo dell'educazione della prima infanzia in cui sono stati progettati, implementati e valutati moduli di formazione e perfezionamento per professionisti (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015; Beckerle, Kucharz & Mackowiak, 2012; Nentwig-Gesemann, Fröhlich -Gildhoff & Pietsch, 2011). Il presente progetto si differenzia da quelli esistenti per i vari livelli di valutazione dei bisogni, per l'organizzazione a moduli e per lo strumento digitale di autovalutazione e valutazione. Grazie agli elementi digitali innovativi e alla possibilità di un'applicazione indipendente dal tempo e dalla posizione, può essere implementato anche a livello internazionale. Poiché in molti

paesi i professionisti hanno un tempo limitato, anche a causa della carenza di lavoratori qualificati, il processo di sviluppo della qualità offre anche il vantaggio che i professionisti possono formarsi in modo flessibile e indipendente.

Anche il focus sui contenuti scelto è di grande attualità: dopo una fase di espansione quantitativa, diversi paesi si stanno ora dedicando allo sviluppo della qualità. La qualità dell'interazione, in particolare, è una questione chiave, poiché ha un'influenza significativa sullo sviluppo dei bambini. Fukkink & Lont (2007) hanno scoperto che i professionisti con un livello di istruzione più elevato rispondono in modo più individuale ai bisogni dei bambini e sono più empatici e coinvolti nelle loro interazioni con i bambini rispetto ai professionisti con un livello di istruzione inferiore. In una meta-analisi di 17 studi di intervento tra il 1980 e il 2005, hanno scoperto che il completamento della formazione continua ha avuto un'influenza sulle conoscenze, sugli atteggiamenti e sul comportamento degli insegnanti. Werner et al. (2016) hanno analizzato 16 studi incentrati sull'interazione professionista-bambino. Sono stati riscontrati effetti aggregati in relazione al comportamento dell'insegnante, che a sua volta è un indicatore di qualità per il comportamento di gruppo. I risultati di studi che si concentrano sulla qualità dell'insegnamento hanno anche mostrato una correlazione tra il livello di formazione del professionista e le interazioni organizzate. (Pianta et al., 2020; Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., 2009). Vari format di formazione continua incentrati specificamente sugli educatori della prima infanzia sono considerati promettenti; intendono dare un contributo importante alla professionalizzazione dei professionisti dell'istruzione (Buschle & König, 2018).

I programmi di istruzione, formazione e perfezionamento svolgono un ruolo centrale; queste impostazioni si traducono nel trasmettere le conoscenze attuali, praticare abilità pragmatiche e sviluppare processi di riflessione. La formazione degli insegnanti è classificata come parte del sistema di istruzione formale e in Europa spazia dall'istruzione scolastica al diploma di laurea, fino a vari programmi di laurea magistrale. La frequenza di corsi di formazione continua, tuttavia, si basa principalmente sul principio del volontariato (Buschle & Friedrich, 2020a; Oberhuemer et al., 2010). È un dato di fatto che frequentare ulteriori corsi di formazione ha un effetto sulla condotta pedagogica in loco.

L'istruzione a distanza è cresciuta nell'educazione degli adulti dagli anni '60 e si è sviluppata in diverse fasi dagli anni '80 (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Di conseguenza, le offerte di e-learning hanno una lunga tradizione e sono diventate parte integrante della cultura dell'apprendimento e dell'istruzione (Knauf, 2020). In numerosi studi (ad esempio: Doo et al., 2020; Naidu, 2020; Zawacki-Richter & Naidu, 2016), ai partecipanti è stata chiesta la loro valutazione dei vari format online. Gli studi (Askov et al., 2003; Drummond, 2011) mostrano che l'insegnamento online si è dimostrato efficace quanto l'insegnamento di persona, ma la tendenza attuale è sempre più verso l'apprendimento interattivo online (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Il gruppo target di insegnanti dell'Europa centrale ha finora utilizzato poco le offerte di formazione continua sotto forma di e-learning e offerte digitali. (Brandt et al., 2018; Buschle & Friedrich, 2020b)

Nei paesi di lingua tedesca mancano riferimenti specifici tra l'educazione della prima infanzia e il suo utilizzo di offerte di insegnamento e apprendimento virtuali e c'è una panoramica insufficiente di tutte le offerte di istruzione superiore (Buschle & König, 2018). Una ricerca mirata in vari database (banca dati FIS Bildung, server educativi tedeschi e homepage di fornitori di formazione continua) ha rivelato che esistono numerosi corsi di formazione continua online gratuiti e a pagamento offerti da specialisti dell'istruzione, ma che questi sono difficilmente visibili nel settore della formazione continua per gli educatori della prima infanzia.

La formazione online ha molti vantaggi, in quanto i corsi di formazione online vivaci, coinvolgenti e pratici hanno un impatto positivo sulle diverse fasi di partecipazione (Salmon et al., 2015). I risultati degli studi hanno inoltre dimostrato che la definizione degli obiettivi, la gestione del tempo e le





PEDAGOŠKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



apei Associação de Profissionais de Educação de Infância



conoscenze strettamente legate alla propria pratica professionale hanno un impatto positivo sulla partecipazione alla formazione online. (Doo et al., 2020). Per i fornitori di educazione e cura dei bambini, la formazione online è un modo efficace per massimizzare l'accesso alla formazione limitando i costi. (Reeves & Li, 2012; Stone-MacDonald & Douglass, 2015). In particolare nei paesi in cui l'istruzione è di basso livello e vi è un'elevata carenza di lavoratori qualificati, ad esempio in Austria, un'istruzione continua online di alta qualità può contribuire alla professionalizzazione degli educatori.

<sup>1</sup>Cf. also: Pölzl - Stefanec, E. (2021). Challenges and barriers to Austrian early childhood educators' participation in online professional development programmes. In: British Journal of Educational Technology. DOI: 10.1111/bjet.13124.

<sup>2</sup> <https://qualimentary.uni-graz.at/de/oer-publications/>

<sup>3</sup>Figures in percent (%)

<sup>4</sup> Cf. homepage: [qualimentary.uni-graz.at](https://qualimentary.uni-graz.at), OER/Publications, Handbücher

### 3. FASI DEL PROGETTO E OBIETTIVI

Il progetto "Qualimentary - Implementare processi di sviluppo della qualità nelle strutture per la prima infanzia e l'assistenza" ha avuto una durata progettuale di 24 mesi ed è stato strutturato in tre fasi.

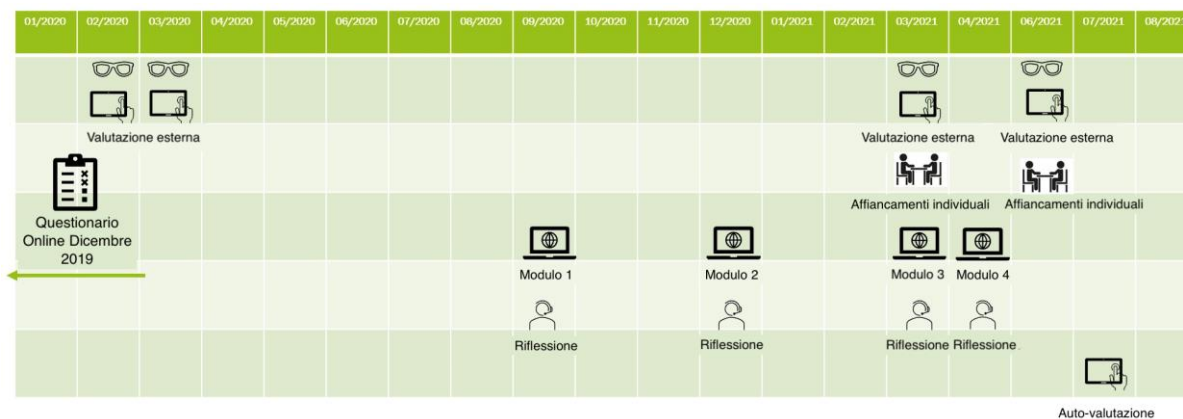


Figura 1 flusso del progetto – illustrazione propria

All'inizio del progetto, è stata intrapresa una selezione costruttiva di quali potessero essere le più efficaci iniziative per garantire la qualità nella pratica del lavoro con i bambini, grazie ad un'analisi dei bisogni – iniziative che sono state considerate significative in una prospettiva transnazionale in accordo con lo stato attuale della ricerca. Sulla base dell'analisi dei bisogni, una seconda fase ha progettato e stabilito una formazione modulare per il personale dirigente e docente degli istituti di educazione e cura dell'infanzia, composta da 20 moduli di contenuto nel contesto della qualità dell'interazione, la pianificazione di cicli di riflessione online dal vivo, e coaching individuale con educatori della prima infanzia.

La formazione è stata condotta da formatori dei paesi partner del progetto, tenendo conto delle caratteristiche nazionali e culturali dei partner del progetto. L'impatto della formazione modulare è stato monitorato e seguito attraverso una valutazione formativa continua.

Infine, è stato sviluppato e testato uno strumento di autovalutazione e valutazione digitale. Di seguito vengono descritte in dettaglio le singole fasi del progetto.

#### 3.1. IO 1 – Analisi dei bisogni (Settembre 2019 – Gennaio 2020)

I risultati di uno studio internazionale mostrano che i bambini possono trarre beneficio dalla frequentazione di un asilo nido o di un servizio per l'infanzia solo se il lavoro di insegnamento e soprattutto le interazioni nelle strutture sono di alta qualità. Inoltre, sono stati recentemente pubblicati un numero crescente di studi che mostrano una correlazione positiva tra la qualità generale dell'insegnamento e la progettazione delle interazioni tra professionisti e bambini (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). La qualità del lavoro di insegnamento può essere ulteriormente definita differenziando le varie dimensioni della qualità. Le dimensioni qualitative della qualità strutturale, della qualità dell'orientamento, della qualità dei risultati e della qualità del processo, insieme alla qualità dell'interazione (come parte della qualità del processo) sono riconosciute nel contesto accademico e forniscono un buon punto di partenza per l'analisi dei bisogni e l'IO1. In una prima fase sono stati sviluppati strumenti per rilevare le conoscenze dei professionisti sulla qualità dell'interazione.

Come ulteriore passo, era necessario che almeno una persona dei rispettivi paesi del progetto fosse formata all'uso degli strumenti. La formazione si è svolta online in consultazione con i rispettivi partner di progetto. Per la valutazione dei fabbisogni effettivamente prevalenti circa la qualità didattica, tale formazione è indispensabile, in quanto consente un'attendibilità dei risultati e quindi il raggiungimento della comparabilità tra i paesi del progetto

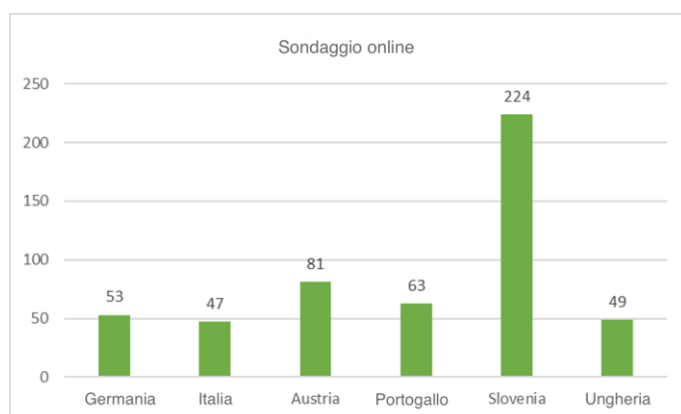
Dopo aver completato la formazione, la valutazione dei bisogni è stata condotta a dicembre 2019 e gennaio 2020 nei rispettivi paesi del progetto da tali persone formate. I lavoratori qualificati hanno preso parte al questionario standardizzato (N = 517). Inoltre, la qualità dell'interazione è stata osservata dalle persone formate e valutata sulla base di alcuni "item". Sulla base di queste dimensioni, la necessità di contenuti specifici nei moduli formativi è stata rilevata da due diverse prospettive. Da un lato, l'obiettivo è acquisire dati sulla conoscenza della qualità dell'insegnamento tra gli insegnanti. Dall'altra, sono stati raccolti dati che rivelano lo stato oggettivo attuale della qualità dell'insegnamento negli istituti di educazione della prima infanzia dei rispettivi paesi partner. I risultati delle indagini sono stati valutati congiuntamente; dato che una valutazione specifica per paese avrebbe avuto poco senso a causa del piccolo campione nella valutazione dei dati delle osservazioni. I dati del questionario sono stati analizzati su base specifica per paese. A questo punto, da un lato, sono disponibili i risultati rispetto alla conoscenza degli insegnanti sulla qualità dell'interazione e sui processi di sviluppo della qualità (N= 517) e, dall'altro, sono disponibili i risultati delle misurazioni dell'interazione nei paesi coinvolti nel progetto (Austria, Germania, Ungheria, Slovenia, Italia e Portogallo, N= 82).

La necessità di contenuti specifici per l'istruzione e la formazione per i professionisti, è risultata evidente dall'elaborazione dei risultati delle due parti dell'indagine. La discussione sulle esigenze di formazione per i professionisti è presentata per iscritto in questo rapporto di progetto ed è pubblicamente disponibile per le persone interessate, in particolare le parti interessate degli Stati membri europei (sulla homepage del progetto in un rapporto intermedio).

### 3.1.1 Questionario

Insieme a tutti i partner del progetto, nell'autunno 2019 è stato sviluppato e testato un questionario sui fabbisogni formativi degli insegnanti su temi relativi alla qualità dell'interazione e il questionario online è stato infine condotto da dicembre 2019 a marzo 2020.

Al questionario hanno partecipato in totale 1.457 docenti. L'indagine completata ha portato a 517 set di dati completamente compilati. Hanno compilato i questionari 507 donne, otto uomini e due persone che si sentono appartenenti al terzo genere provenienti da Austria, Germania, Ungheria, Italia, Portogallo e Slovenia. Il tasso di risposta dalla Slovenia è stato particolarmente elevato, con 224 questionari completati. In media, i partecipanti al questionario lavoravano in istituti di istruzione della



prima infanzia da 15 anni e avevano in media 41 anni.

Figura 2- Questionario a campione - illustrazione propria

Il questionario online è stato suddiviso in tre blocchi tematici: sostegno e costruzione di relazioni, motivazione allo sviluppo e comunicazione e linguaggio con i bambini. Il questionario conteneva domande chiuse e in parte aperte, per cui queste ultime sono state tradotte dalle rispettive lingue nazionali in tedesco o inglese per la valutazione.

L'84% (n = 434) degli educatori della prima infanzia intervistati ha espresso un'esigenza molto alta ed elevata di ulteriore formazione sul tema "Sostegno alle strategie di regolazione delle emozioni nei bambini". Le strategie di regolazione delle emozioni contribuiscono ai sentimenti dei bambini e alla regolazione delle loro emozioni, che è un importante compito di sviluppo per i bambini (Kullik & Petermann, 2012).

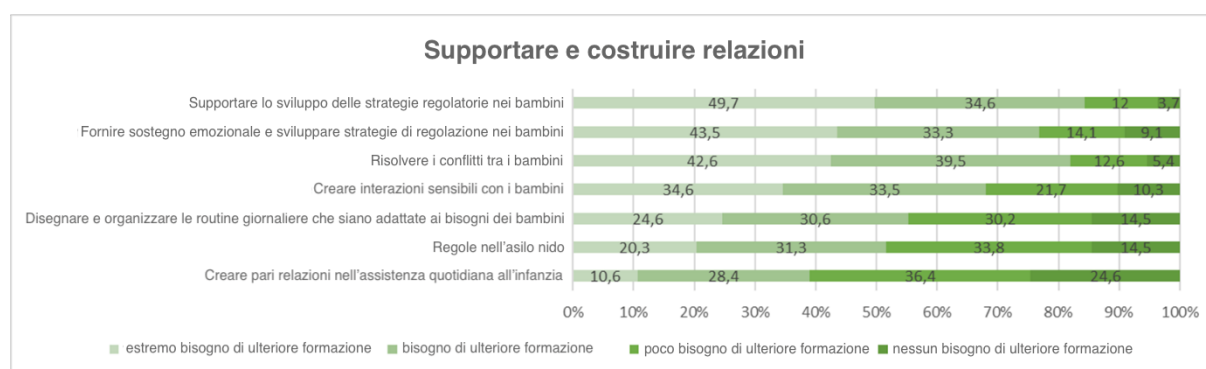


Figura 3 Dati del questionario, supportare e costruire relazioni - illustrazione propria

Una percentuale quasi altrettanto alta dei professionisti intervistati, ovvero l'82% (n = 424), ha espresso un'esigenza molto alta di formazione continua qualificata su "prestare la supervisione in caso di conflitti tra bambini". Le controversie e i conflitti fanno parte della vita sociale; nel contesto dell'educazione della prima infanzia, l'obiettivo non è evitare conflitti ma fornire ai bambini una supervisione professionale quando si presentano (Schneider & Wüstenberg).

Solo poco meno di un intervistato su quattro non ha espresso la necessità di ulteriore formazione e istruzione nel contesto della supervisione delle relazioni tra pari nel lavoro educativo quotidiano.

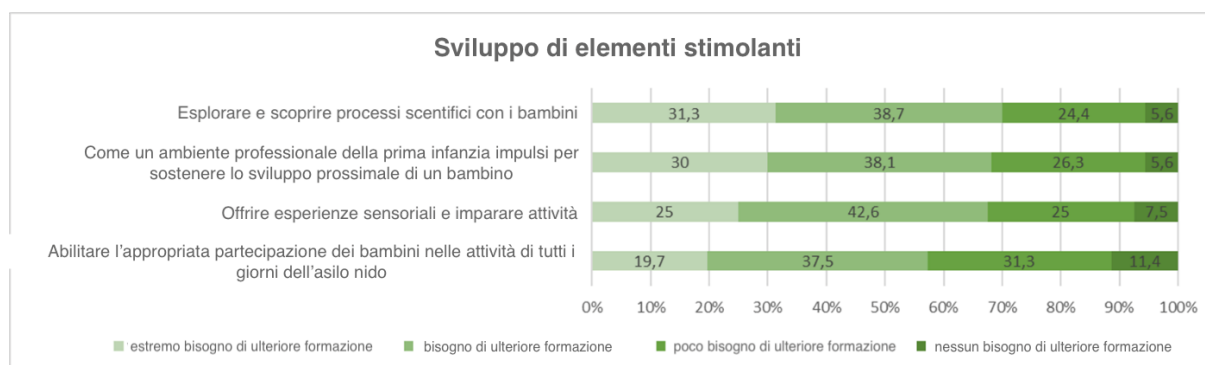


Figura 4 Dati del questionario, componenti motivazionali dello sviluppo - illustrazione propria

Il lavoro educativo quotidiano dovrebbe essere progettato per motivare il progresso dello sviluppo e le abilità di tutti i bambini e dovrebbe essere adattato individualmente alle esigenze dei bambini in base alla situazione (Walter-Laager, et al., 2018).

Il 69% (n = 357) degli intervistati ha espresso un'esigenza molto alta ed elevata di ulteriore formazione su "esplorare e scoprire processi scientifici con i bambini". Allo stesso modo, il 68% (n = 352) ha espresso un bisogno "molto alto" ed "alto" di ulteriore formazione su "come professionista, fornire motivazione per l'ulteriore sviluppo dei bambini".

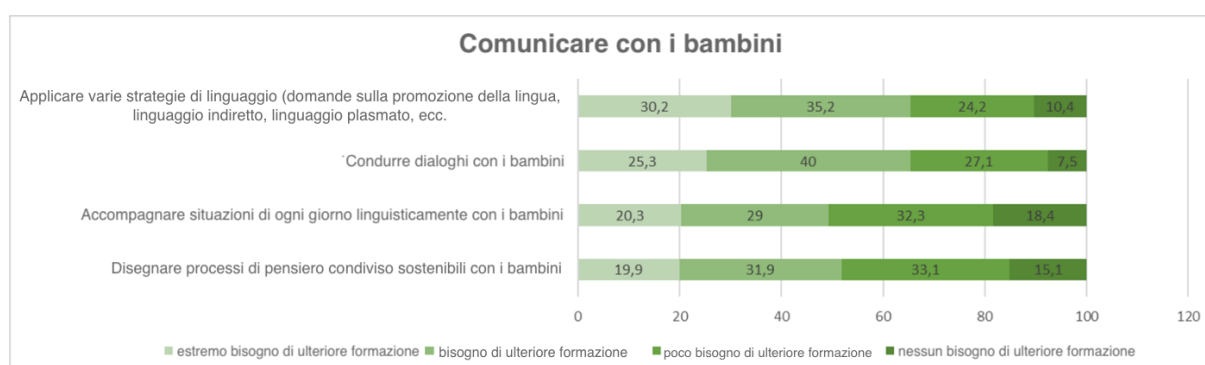


Figura 5 Dati del questionario, comunicazione e linguaggio con i bambini - illustrazione propria

L'educazione linguistica è sulla bocca di tutti e lo è da molti anni. Tutti gli insegnanti sono consapevoli del fatto che i bambini hanno bisogno di un ambiente linguistico stimolante in modo che possano sviluppare un vocabolario differenziato e modellare in modo ottimale la loro istruzione e il loro percorso di vita.

Il 66% (n = 341) degli intervistati ha espresso un'esigenza molto alta di ulteriore formazione sull'"organizzazione di processi di pensiero condiviso con i bambini". Il 65% (n = 336) ha espresso un'esigenza "molto alta" ed "alta" di ulteriore formazione su "l'uso di varie strategie linguistiche"

### 3.1.2 Osservazioni non partecipate (GrazIAS)

Nel periodo da gennaio 2020 a marzo 2020, un totale di 82 insegnanti di asili nido e servizi per l'infanzia tedeschi, austriaci, ungheresi, sloveni, italiani e portoghesi sono stati osservati su base non partecipata utilizzando lo strumento di osservazione digitale GrazIAS-digital (Graz Interaction Scala). 63 insegnanti su 82 hanno partecipato alla formazione online e sono stati nuovamente osservati dopo il completamento della formazione. Di seguito sono riportati i dati della prima fase di osservazione.

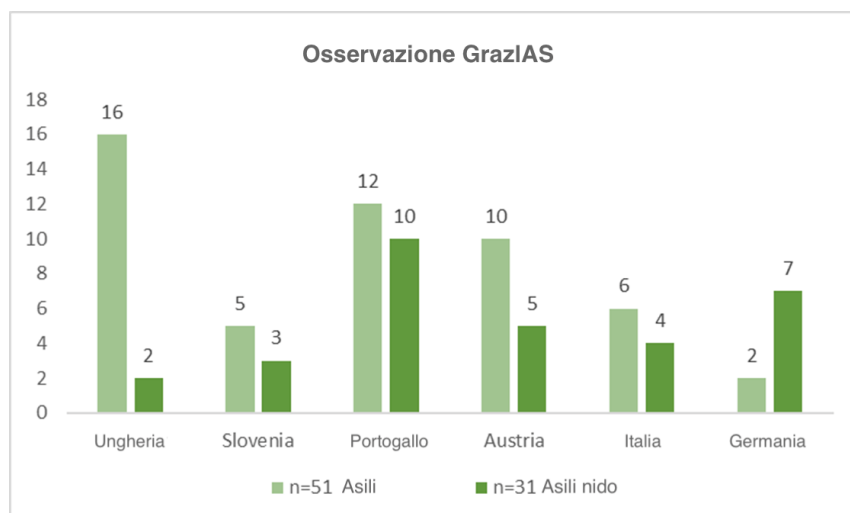


Figura 6 dati GrazIAS, campione – illustrazione propria

Un totale di 31 insegnanti che lavorano in asili nido e 51 insegnanti che lavorano nelle strutture per l'infanzia sono stati osservati nel loro lavoro di insegnamento quotidiano per 4-5 ore. Lo strumento di osservazione standardizzato GrazIAS è stato utilizzato per valutare le prestazioni dell'interazione tra insegnanti e bambini.

La qualità dell'interazione è descritta nella Graz Interaction Scale sulla base di undici caratteristiche assegnate a diverse aree di interesse (Petritsch, Geißler & Pölzl-Stefanec, 2019). Questi sono stati descritti in testi accademici, illustrati con esempi video e pubblicati come risorsa educativa aperta per la comunità professionale (Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018; Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Bachner, Rettenbacher, Vogt & Grassmann, 2018). Il grafico seguente mostra una panoramica delle caratteristiche osservate utilizzando GrazIAS.

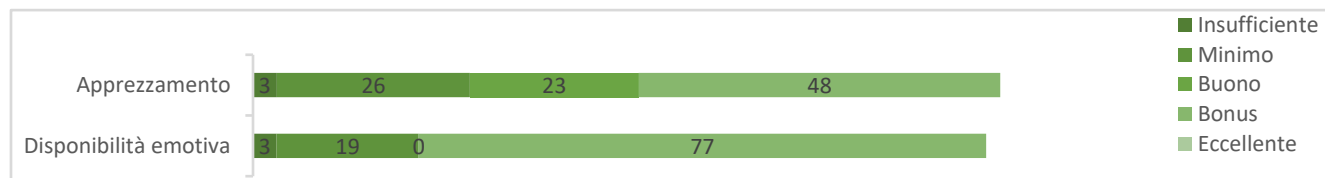
CONSENTIRE LA PARTECIPAZIONE	VIVERE LE RELAZIONI	COMUNICARE IN UN MODO STIMOLANTE
FORNIRE STIMOLI	INTRODURRE REGOLE E ADERIRNE	DISEGNARE INTERAZIONI DI LUNGA DURATA CON I BAMBINI
INTERPRETARE SEGNALI		ESPANDERE IL VOCABOLARIO DEI BAMBINI
SUPPORTARE LA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI	SUPERVISIONARE I CONFLITTI	DOMANDE DI PROMOZIONE DELLA LINGUA
ESSERE PRESENTI	CONSIDERARE I BISOGNI INDIVIDUALI	DARE FORMA AL LINGUAGGIO

Figura 7 Panoramica delle caratteristiche GrazIAS - illustrazione propria

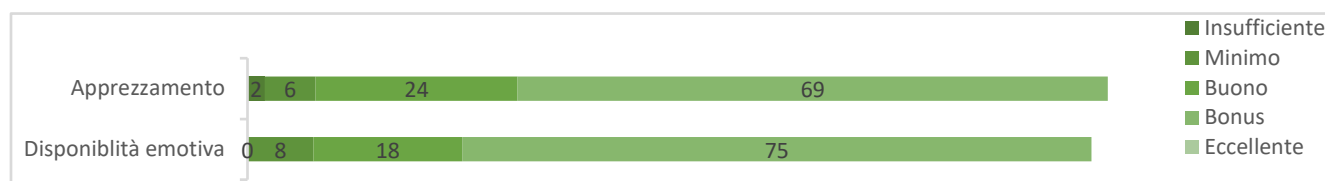
Ciascuna delle caratteristiche individuali è costituita da due a sette aspetti, che sono formulati utilizzando indicatori su una scala da “qualità insufficiente” a “qualità minima e buona”, fino a “qualità eccellente” (Pözl-Stefanec, et al., 2019).

Le figure seguenti forniscono una panoramica della distribuzione dei valori ottenuti per caratteristica del GraZIAS.

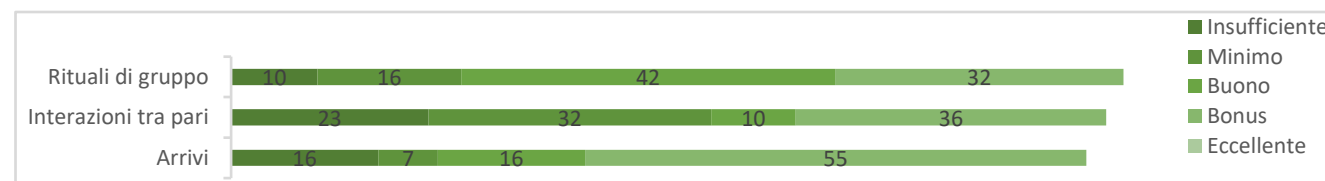
### Essere presente - Asilo Nido (N = 31)



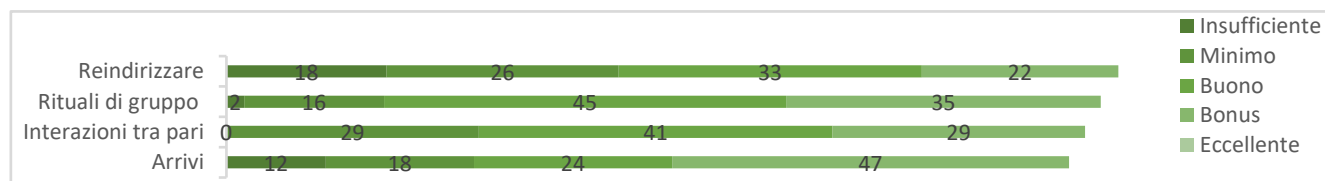
### Essere presente - Asilo (N = 51)



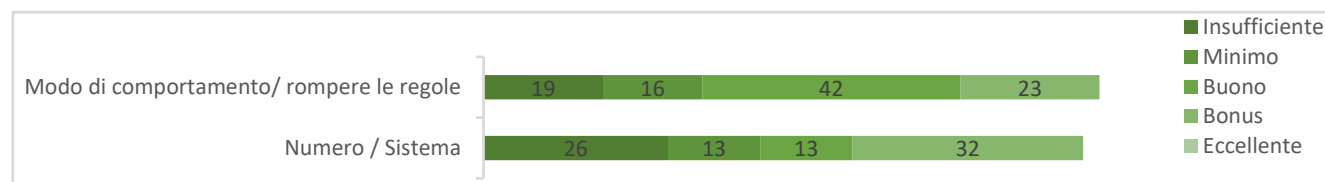
### Vivere le relazioni - Asilo Nido (N = 31)



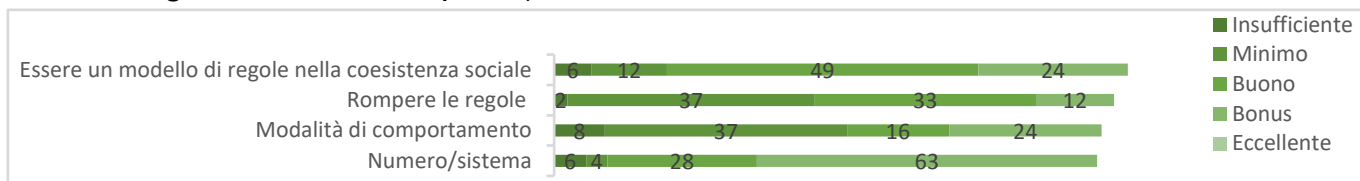
### Vivere le relazioni - Asilo (N = 51)



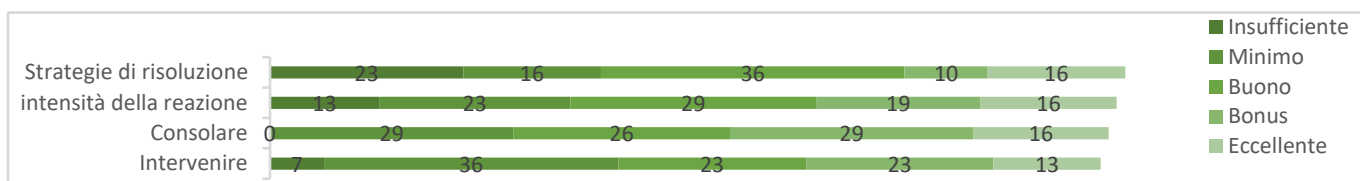
### Introdurre regole e aderirne - Asilo Nido (N = 31)



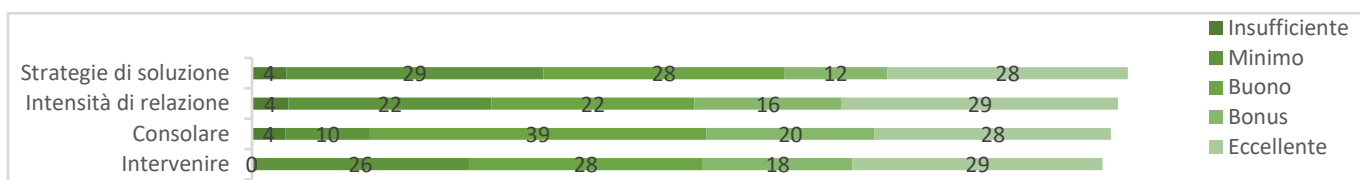
### Introdurre regole e aderirne - Asilo (N = 51)



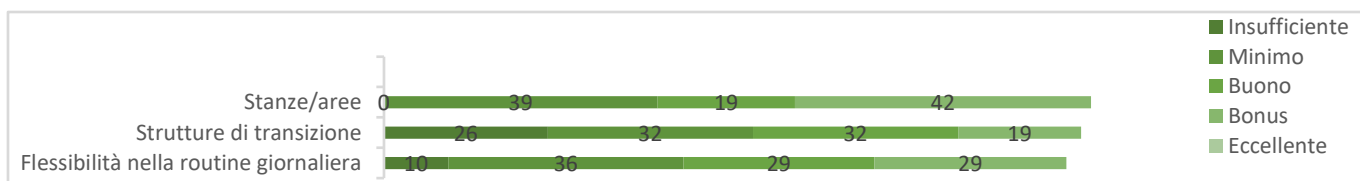
### Supervisionare i conflitti - Asilo Nido (N = 31)



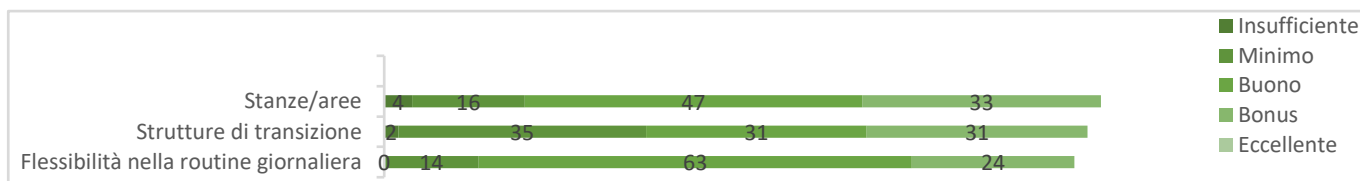
### Supervisionare i conflitti - Asilo (N = 51)



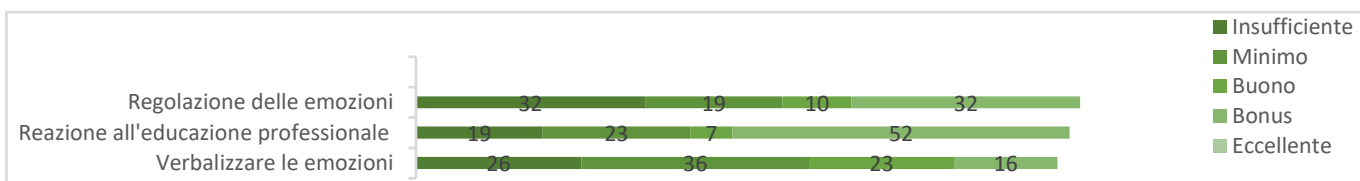
### Considerare i bisogni individuali - Asilo Nido (N = 31)



### Considerare i bisogni individuali - Asilo (N = 51)

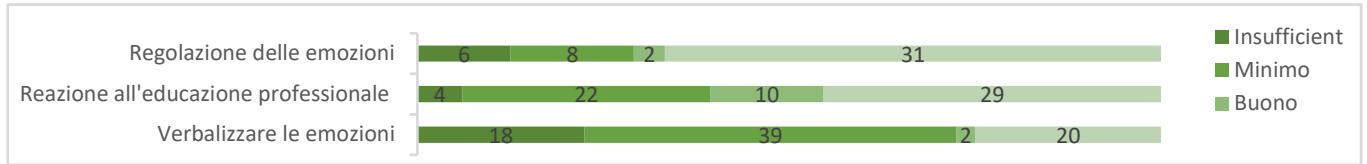


### Sostenere e regolare le emozioni - Asilo Nido (N = 31)

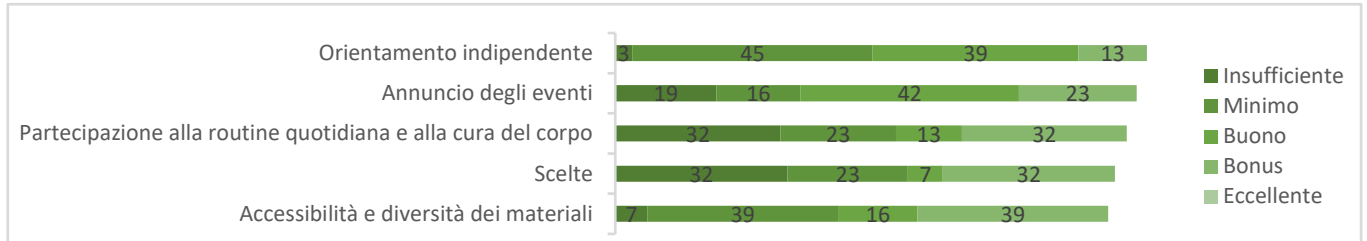




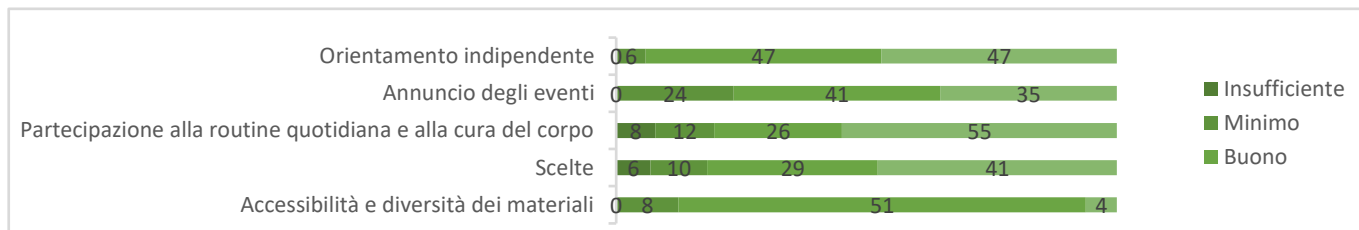
### Sostenere e regolare le emozioni - Asilo (N = 51)



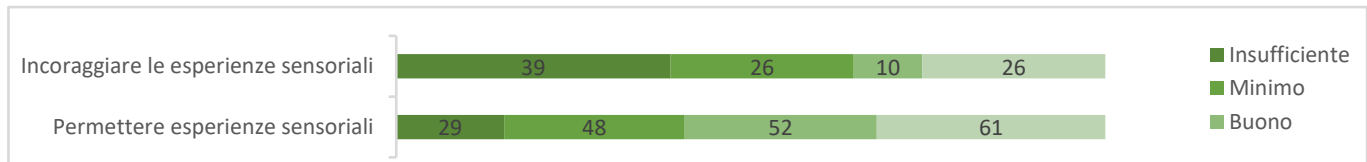
### Permettere la partecipazione - Asilo Nido (N = 31)



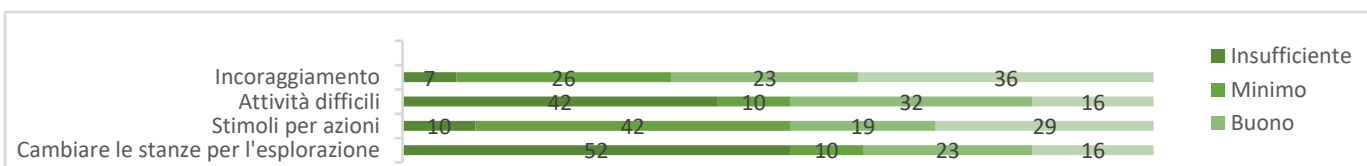
### Permettere la partecipazione - Asilo (N = 51)



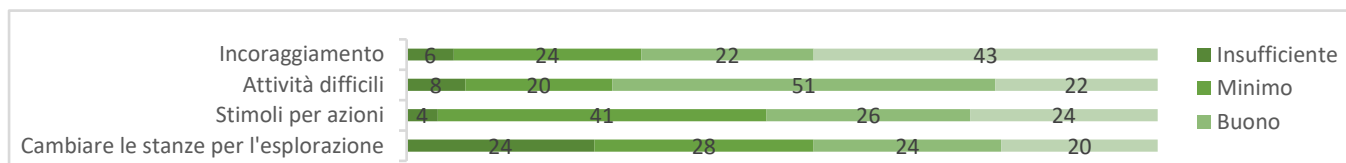
### Offrire e permettere esperienze sensoriali - Asilo Nido (N = 31)



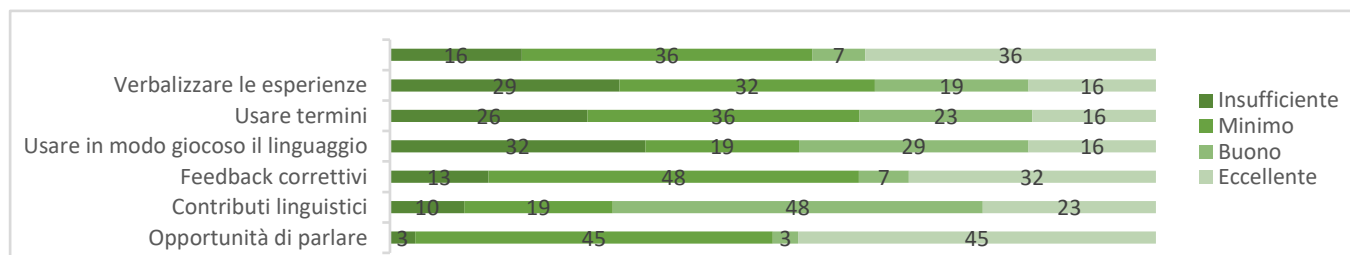
### Fornire stimoli (verbali- non verbali) - Asilo Nido (N = 31)



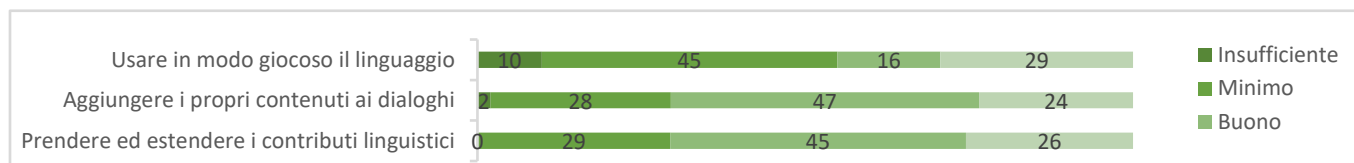
### Fornire stimoli (verbali- non verbali) - Asilo (N = 51)



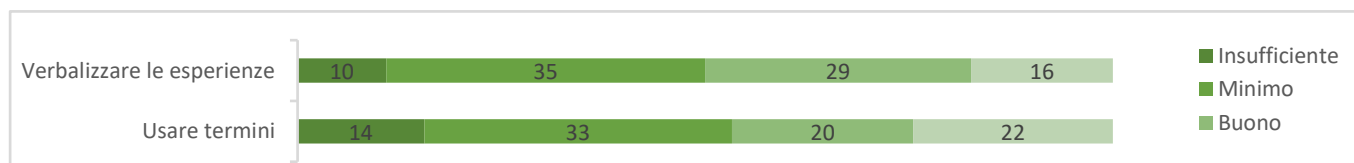
### Comunicare i maniera stimolante - Asilo nido (N = 31)



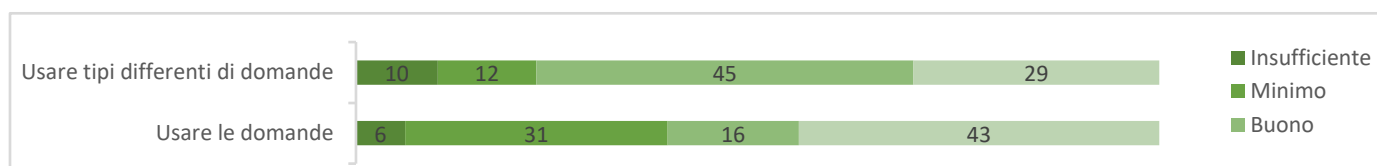
### Progettare dialoghi duraturi - Asilo(N = 51)



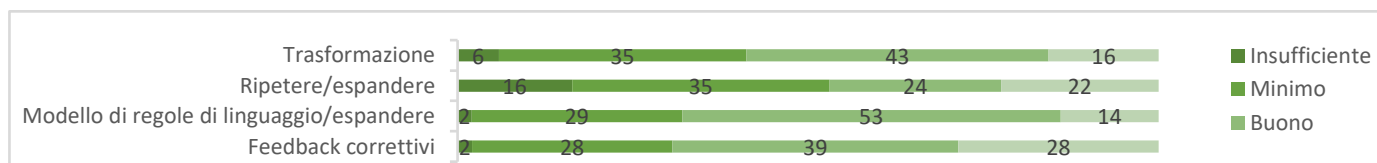
### Espandere il vocabolario basato sull'esperienza - Asilo (N = 51)



### Domande sulla promozione del linguaggio - Asilo (N = 51)



### Condividere il linguaggio - Asilo (N = 51)



## 3.2 IO 2 – Moduli formativi (Febbraio 2020 – Marzo 2021)

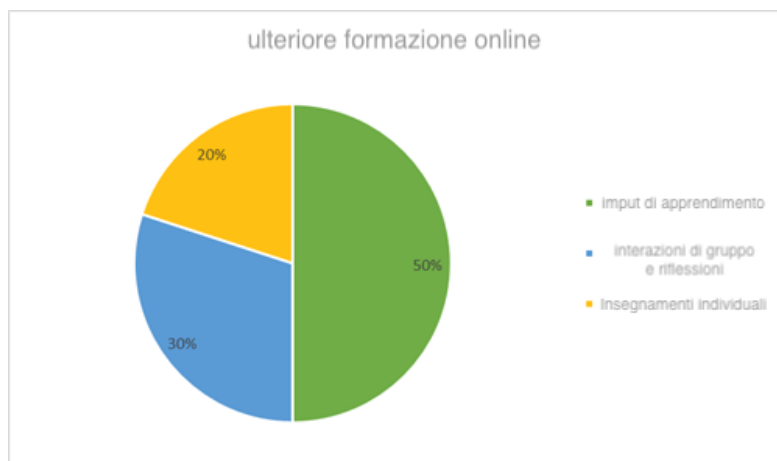
La formazione online per gli insegnanti è stata progettata, sviluppata e implementata sulla base dell'analisi dei bisogni derivata dalla misurazione della qualità dell'interazione adulto-bambino con

GraziAS. L'obiettivo dell'istruzione superiore e continua online è quello di consentire agli educatori della prima infanzia di sviluppare individualmente e garantire la qualità dell'interazione adulto-bambino.

Il programma di formazione consiste in vari input di apprendimento (50%), interazioni e riflessioni di gruppo (30%) e coaching individuale (20%). Sia i vari input di apprendimento che le sessioni di gruppo sono stati condotti online, risparmiando tempo e risorse agli insegnanti. Man mano che il programma di formazione procedeva, le istituzioni partecipanti hanno completato due ulteriori osservazioni con GraziAS. I risultati sono stati discussi e riflessi in due sessioni di coaching individuale con gli specialisti dell'educazione in loco.

Questo processo di sviluppo continuo, test e valutazione all'interno del programma di formazione garantisce che i professionisti dell'istruzione sviluppino e implementino standard accademici nella loro pratica, sia a livello locale che internazionale. Moduli di formazione aggiuntivi possono essere applicati in modo flessibile e in vari modi (formazione degli insegnanti nella prima infanzia, sviluppo professionale e consulenza educativa).

Sulla base dei dati del questionario sono stati sviluppati un totale di 20 moduli, con un carico di lavoro di due ore ciascuno. Oltre ai moduli, i partecipanti partecipano ad un totale di quattro sessioni di riflessione online di due ore ciascuna e ricevono due sessioni di coaching individuali in loco presso le proprie strutture.



Sulla base dei dati del questionario sono stati sviluppati un totale di 20 moduli, con un carico di lavoro di due ore ciascuno. Tutti i documenti di formazione sono stati tradotti per i rispettivi paesi partner. La formazione è stata condotta dai rispettivi coach con professionisti dei paesi del progetto (N= 8-10 gruppi per paese del progetto).

Consentire la partecipazione	Vivere le relazioni	Offrire e permettere esperienze sensoriali	Introdurre regole e aderirne
Essere presenti	Fornire stimoli	Considerare i bisogni individuali	Pensare assieme linguisticamente
Supervisionare i conflitti	Sostenere e regolare le emozioni	Rindirizzare il linguaggio	Formare termini matematici integrati nella vita di tutti i giorni

Comunicare in modo stimolante	Progettare dialoghi duraturi con i bambini	Espandere il vocabolario dei bambini	Domande di promozione della lingua
Modellare il linguaggio	Riconoscere la zona di sviluppo prossimale e sostenere i bambini nel raggiungerla	Situazioni limite accomodanti	Sostenere l'educazione socio-emozionale

Ciascuno dei moduli è strutturato in modo simile e può essere letto in dettaglio nel manuale sulla homepage del progetto ([qualimentary.uni-graz.at](http://qualimentary.uni-graz.at)).

Progetto	Esercizi	Strumenti	Tempo
<b>1. Introdurre l'argomento</b>	Esercizio/esercizio di riflessione come introduzione dell'argomento	Domande di riflessione	15 minuti
<b>2. Input teorici</b>	Conoscere i contenuti teorici	Leggere un testo della presentazione power point	30 minuti
<b>3. Video della pratica</b>	Buoni video pratici	Riferimento alla piattaforma con i video-guardare con o senza obbiettivi	15 minuti
<b>4. Esercizi basati sui video</b>	Elaborare/integrare i contenuti video	Mappa della mente Foglio di lavoro Scambi di documenti con i colleghi	30 minuti
<b>5. Obbiettivo di trasferimento</b>	L'applicazione pratica è registrata nel "diario dell'apprendimento" ed è la base per i contenuti degli incontri Skype	è discussa negli incontri online ( di base incontri via Skype)	30 minuti

A causa della situazione COVID-19, le prime sessioni di coaching individuali sono state condotte online in alcuni paesi. Le seconde sessioni individuali di coaching hanno potuto nuovamente condotte in loco negli istituti di educazione della prima infanzia sulla base di un'ulteriore osservazione utilizzando il GrazIAS.

Le prime sessioni di coaching individuale sono state condotte online dopo la metà delle unità di formazione e sviluppo frequentate, a causa della pandemia di COVID 19, sulla base dei risultati dell'osservazione iniziale. Dopo l'accoglienza e la presentazione dello strumento di osservazione (Graz Interaction Scale), si è fatto specifico riferimento ai risultati individuali dei docenti. Al termine della sessione di coaching sono stati concordati compiti o suggerimenti per il cambiamento, che gli

insegnanti hanno potuto implementare nel proprio istituto, entro il momento della successiva sessione di coaching individuale.

Al termine della formazione, sono state effettuate ulteriori osservazioni in loco nelle strutture con gli insegnanti partecipanti. Sulla base di queste attuali osservazioni è stato condotto un ulteriore coaching individuale e una discussione finale con gli insegnanti.

### 3.3 IO 3 – Strumento digitale di auto-valutazione (Marzo 2021 – Agosto 2021)

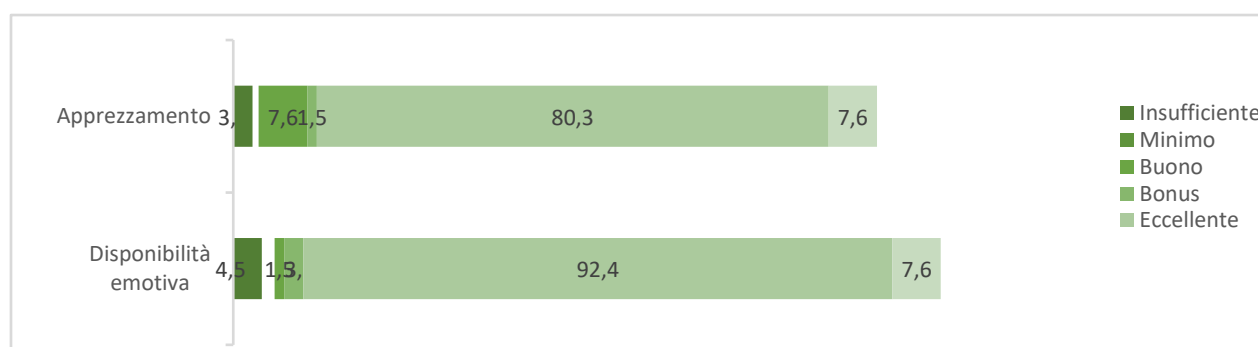
In relazione al garantire la qualità e nei processi di sviluppo, viene fatta una distinzione tra procedure interne ed esterne. Le procedure esterne sono svolte da valutatori esterni, persone che non appartengono all'organizzazione, all'istituzione o al team. La garanzia della qualità interna e i processi di sviluppo sono condotti sotto forma di strumenti di autovalutazione o osservazioni di colleghi (Tietze & Viernickel, 2017). Dopo aver completato la formazione, gli insegnanti hanno ricevuto uno strumento di autovalutazione e hanno valutato la qualità delle loro interazioni con i bambini.

Il punto di partenza per l'autovalutazione è uno strumento digitale standardizzato che consente l'autovalutazione con output automatizzato. Queste autovalutazioni dovrebbero essere il punto di partenza per ulteriori discussioni e riflessioni professionali e intense per gli insegnanti.

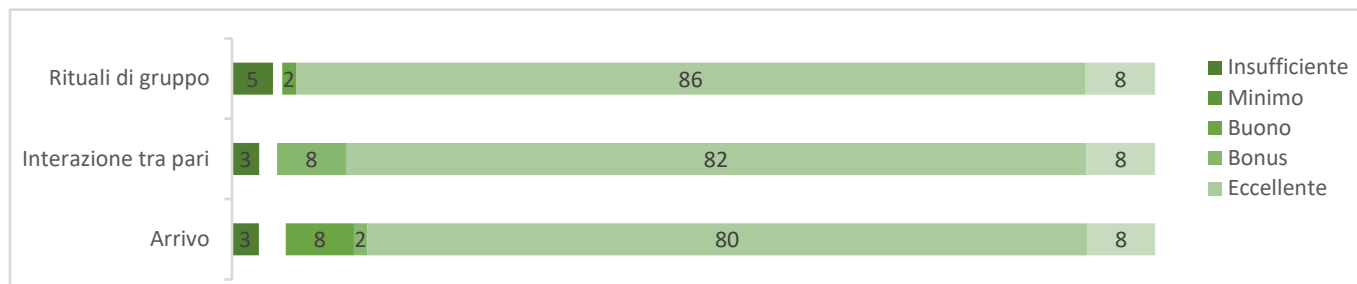
#### 3.3.1. Auto-valutazione

L'autovalutazione è il termine usato per descrivere procedure basate su strumenti standardizzati che consentono ai professionisti di riflettere sulle proprie attività in termini di responsabilità per la pratica e la valutazione. (Müller-Kohlenberg, 2006). L'autovalutazione può essere intesa come riflessione sistematica e valutazione della propria pratica professionale. Si basa su regole e criteri, struttura la riflessione individuale e consente una valutazione mirata (Tietze & Viernickel, 2017). Nell'ambito del progetto, è stato ulteriormente sviluppato uno strumento standardizzato per gli insegnanti, che ha lo scopo di incoraggiare la riflessione diretta sulla propria pratica nel contesto della qualità dell'interazione.

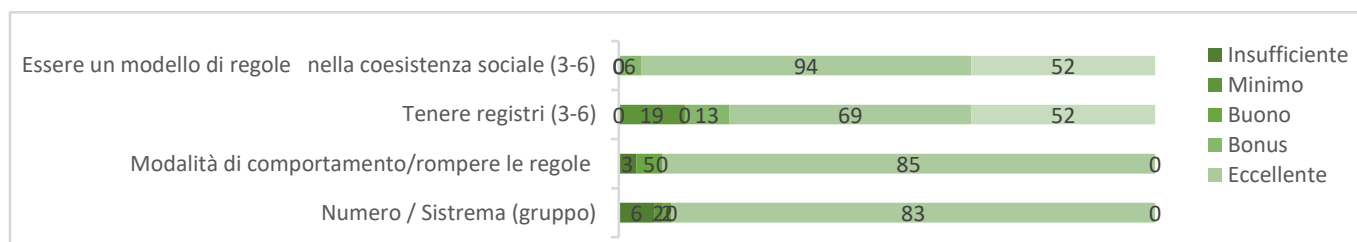
#### Auto-valutazione - Essere presenti (N = 66)



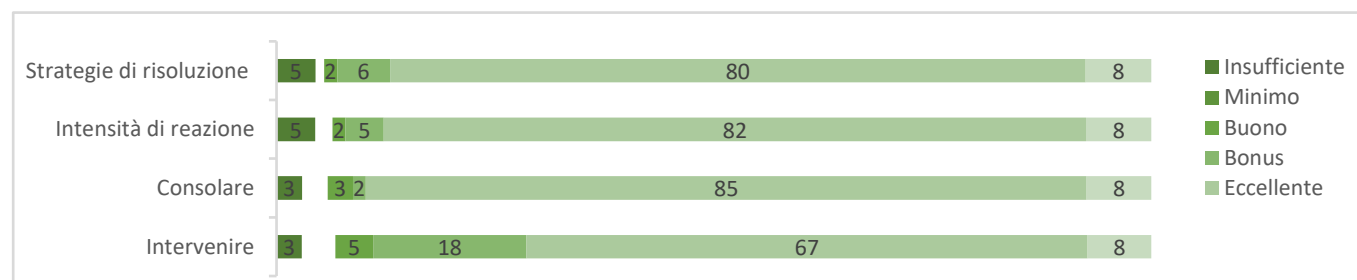
### Auto-valutazione - Vivere le relazioni (N = 31 + 34)



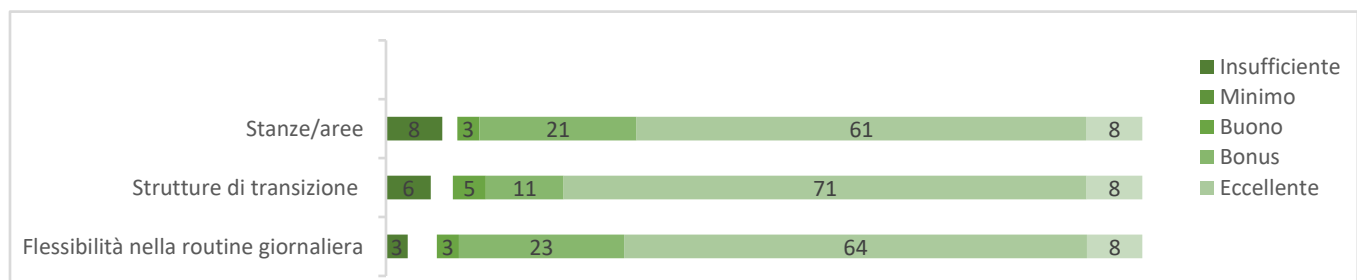
### Auto-valutazione - Introdurre e rispettare le regole (N = 66)



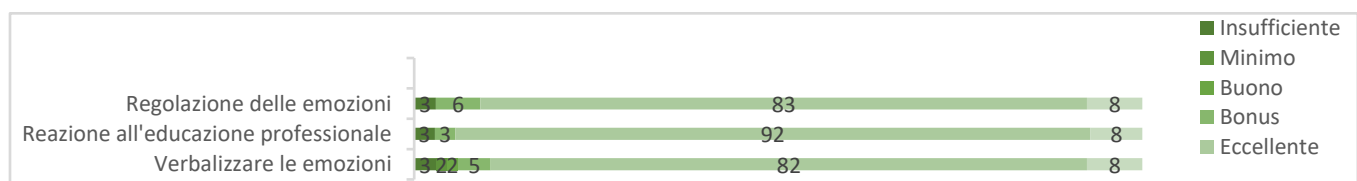
### Auto-valutazione - Supervisionare i conflitti (N = 66)



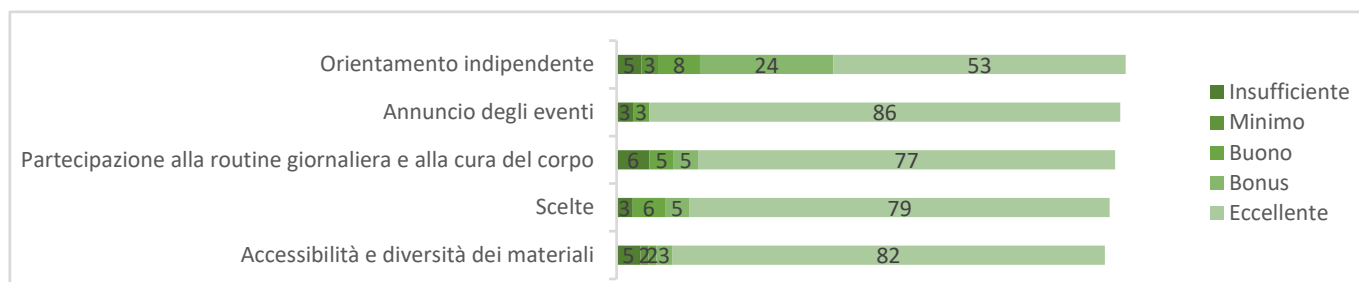
### Auto-valutazione - Considerare i bisogni individuali (N = 66)



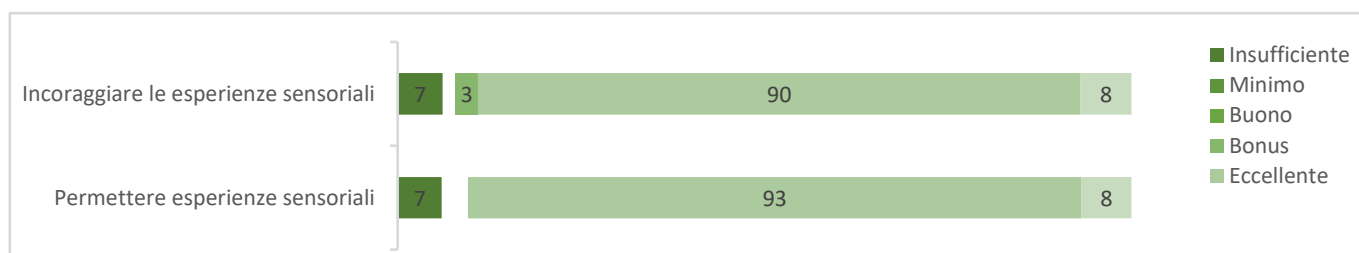
### Auto-valutazione - Sostenere la regolazione delle emozioni (N = 66)



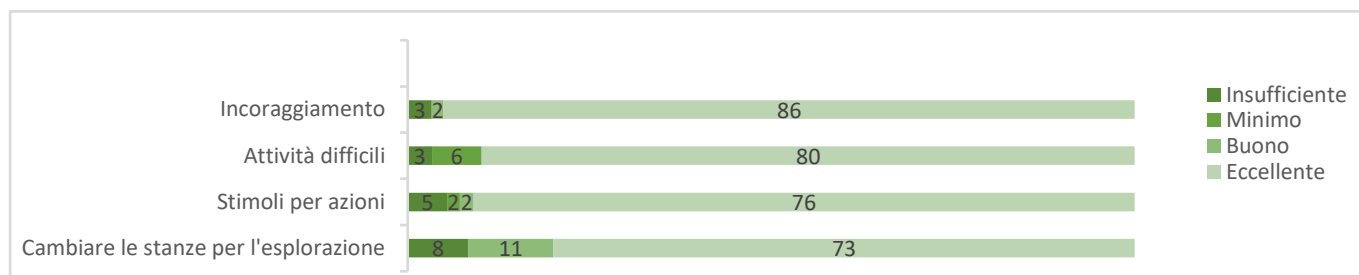
### Auto-valutazione - Permettere la partecipazione (N = 66)



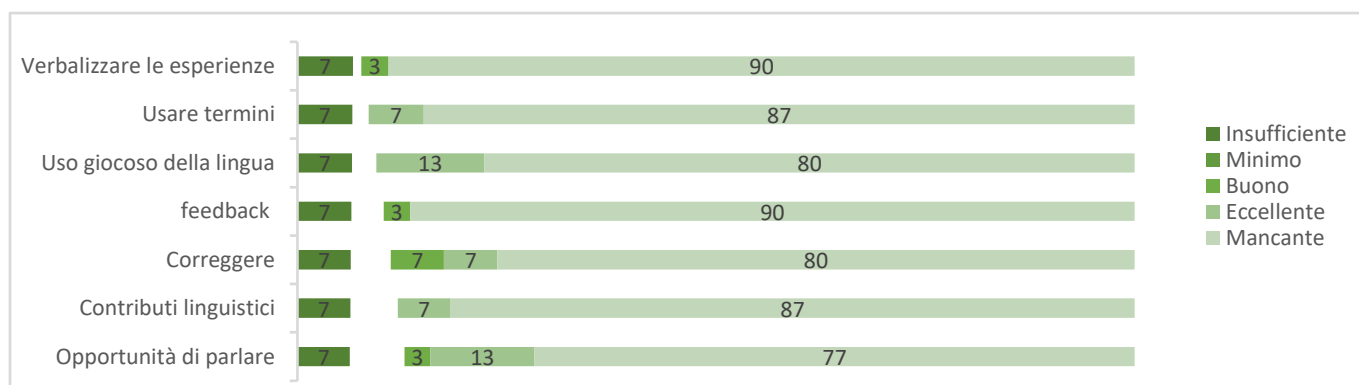
### Auto-valutazione - Offrire e permettere esperienze sensoriali - Asilo Nido (N = 31)



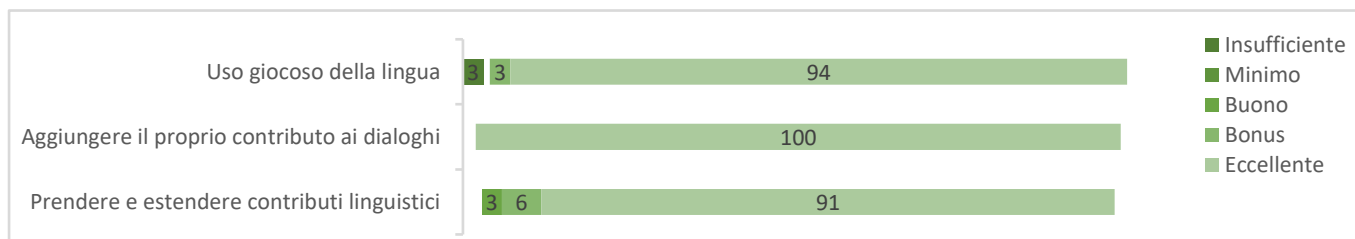
### Auto-valutazione - Fornire stimoli (verbali/non verbali) (N=66)



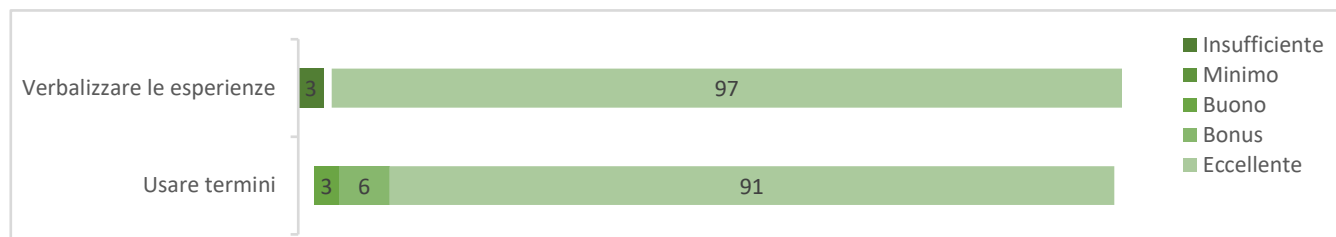
### Auto-valutazione - Comunicare in modo stimolante - Asilo Nido (N = 31)



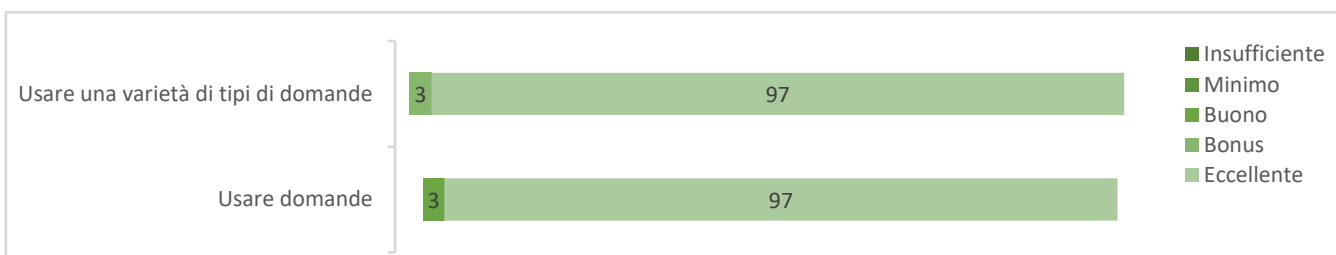
### Autovalutazione - Progettare dialoghi duraturi - Asilo (N=34)



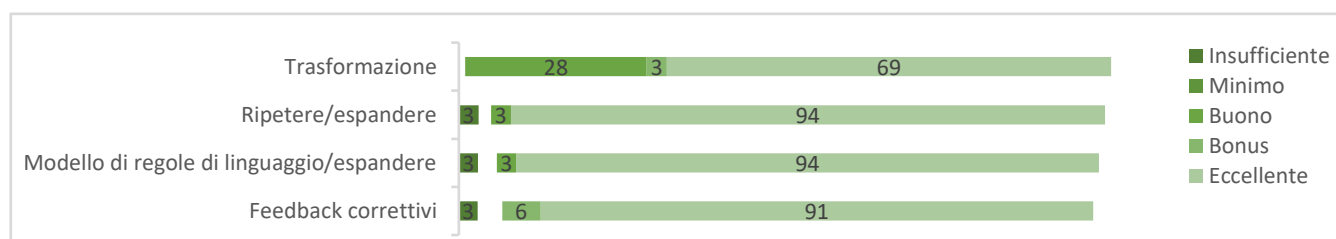
### Autovalutazione - Espandere il vocabolario basandosi sulle esperienze - Asilo (N=34)



### Auto-valutazione - Domande di promozione della lingua - Asilo (N=34)



### Auto-valutazione - Modellare il linguaggio (N=34)



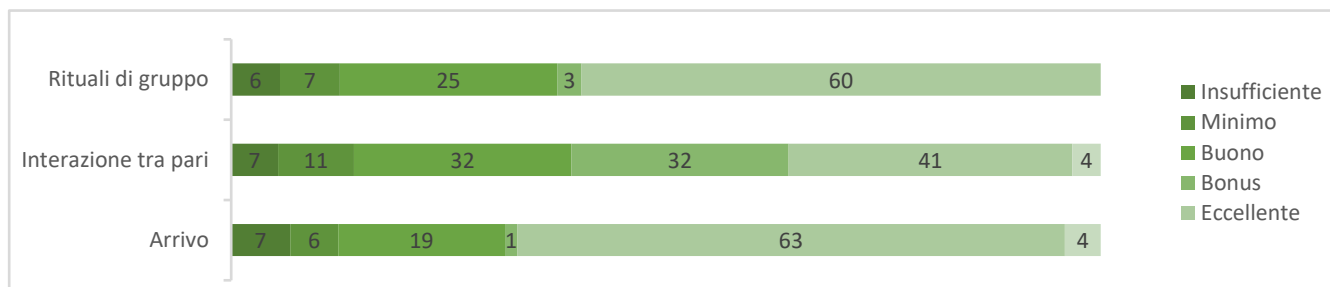
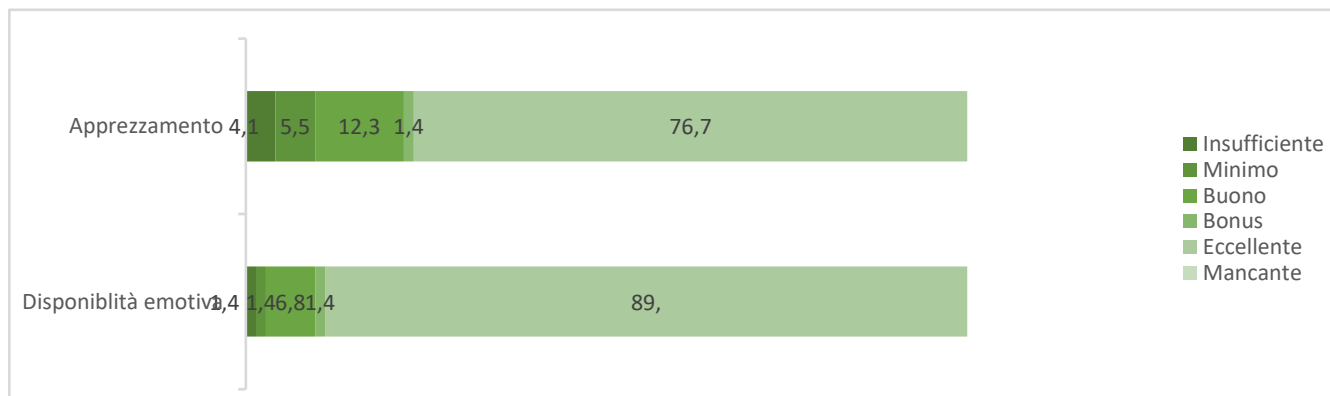
## 3.3.2 Seconda valutazione non partecipata

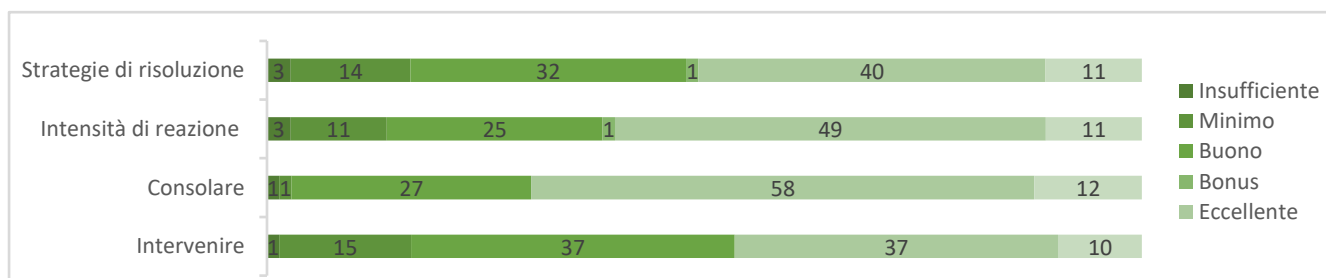
Ulteriori valutazioni esterne sono state condotte con GrazIAS dopo aver completato la formazione e il perfezionamento.

Contrariamente all'autovalutazione, la valutazione esterna fornisce una prospettiva oggettiva e indipendente sulla pratica pedagogica. Il vantaggio di questo è che i valutatori non sono coinvolti nelle dinamiche del team all'interno degli istituti di educazione della prima infanzia. Le valutazioni esterne sono state condotte nel progetto da valutatori esterni formati nei rispettivi paesi del progetto (Tietze & Viernickel, 2017).

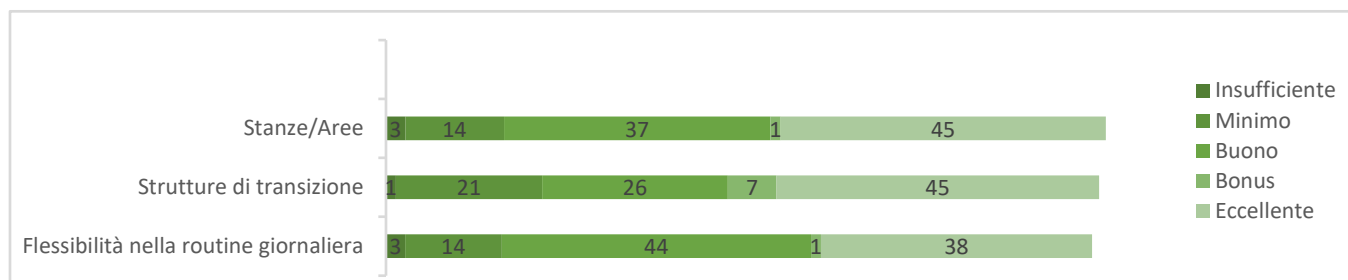
Attualmente sono disponibili dati di valutazione esterna da Germania, Austria, Ungheria, Slovenia, Portogallo e Italia (N = 73).



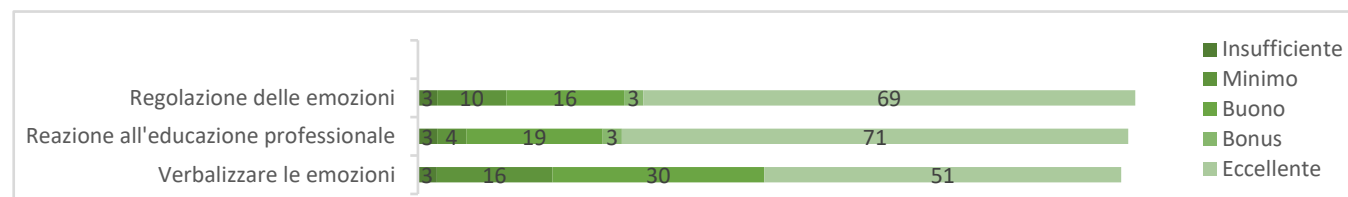
**Seconda partecipazione non partecipata - Essere presenti (N=73)**

**Seconda partecipazione non partecipata - Vivere la relazione (N=73)**

**Seconda partecipazione non partecipata - Introdurre e rispettare le regole(N=73)**

**Seconda partecipazione non partecipata - Supervisionare i conflitti (N=73)**


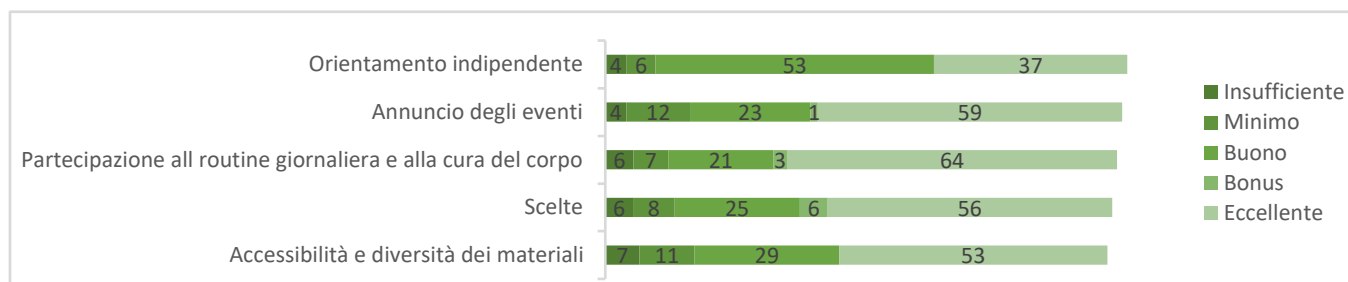
### Seconda partecipazione non partecipata - Considerare i bisogni individuali (N=73)



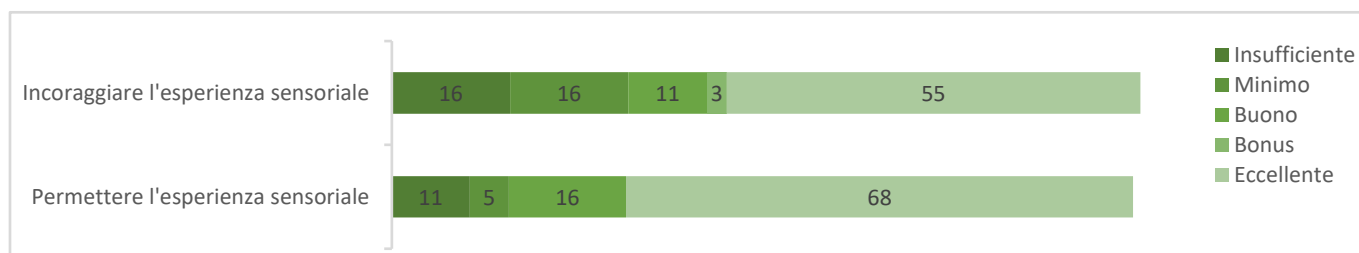
### Seconda partecipazione non partecipata - Supportare la regolazione delle emozioni (N=73)



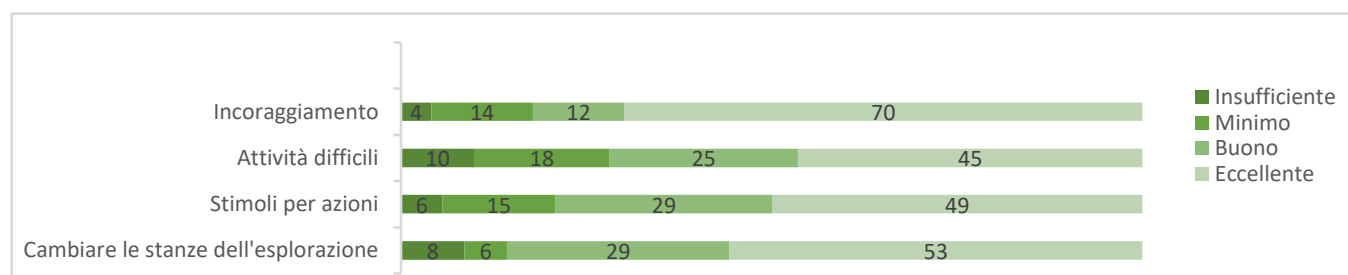
### Seconda partecipazione non partecipata - Permettere la partecipazione (N=73)

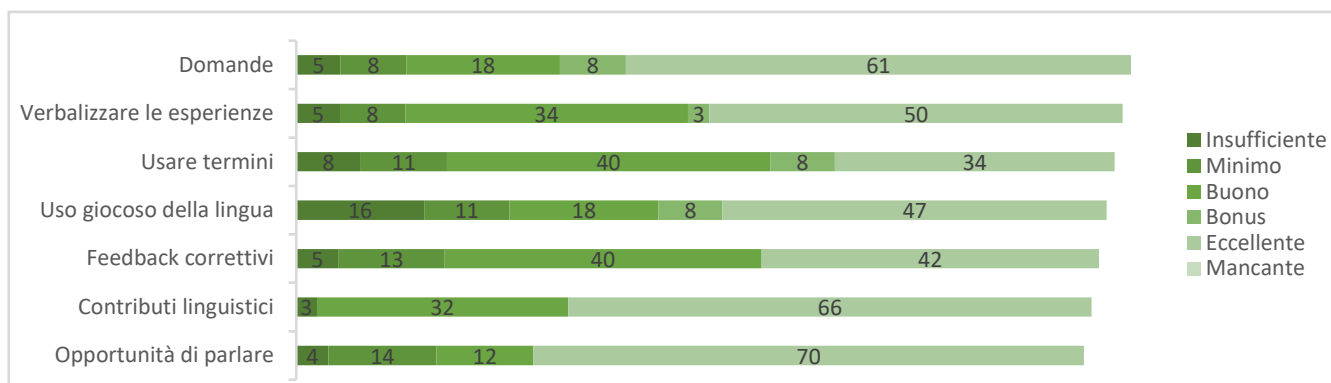
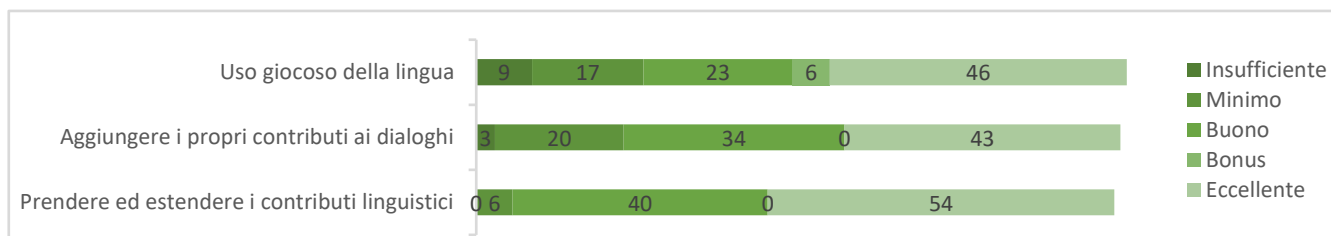
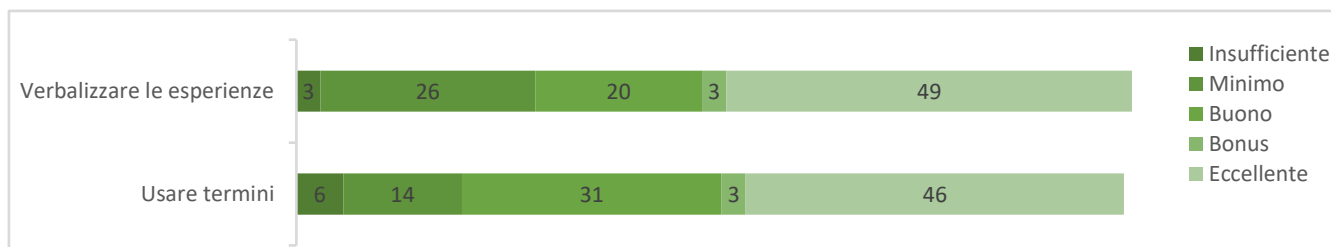
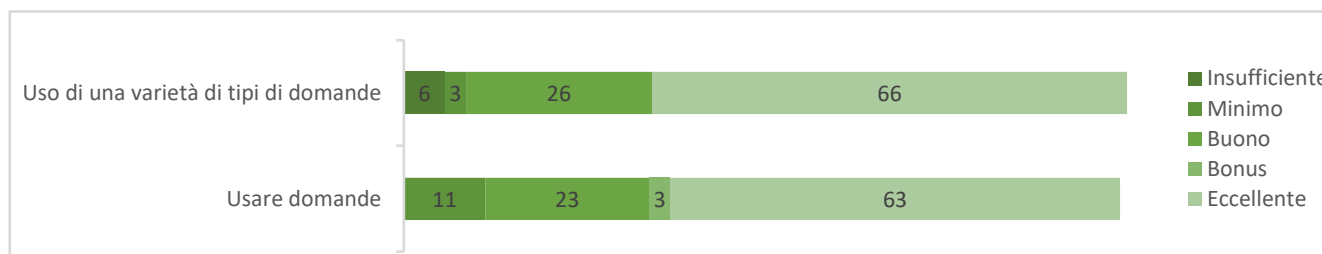


### Seconda partecipazione non partecipata - Offrire e permettere esperienze sensoriali - Asilo Nido (N=38)

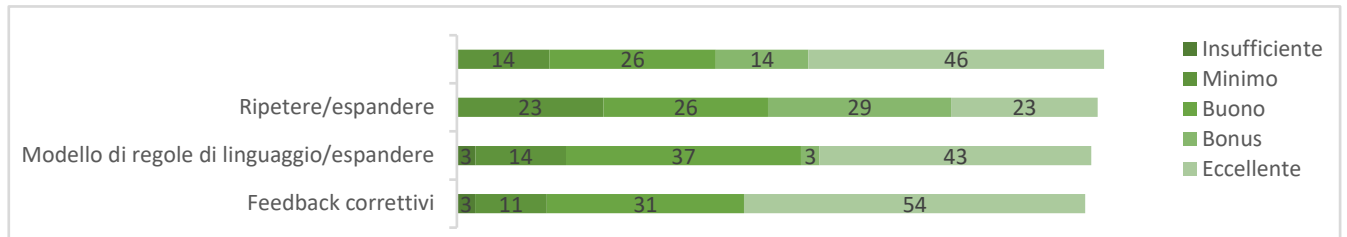


### Seconda partecipazione non partecipata - Fornire stimoli (verbali/non verbali) (N=73)



**Seconda partecipazione non partecipata - Comunicare in un modo stimolante - Asilo Nido (N=38)**

**Seconda partecipazione non partecipata -Progettare dialoghi duraturi - Asilo (N=35)**

**Seconda partecipazione non partecipata - Espandere il vocabolario basato sulle esperienze (N=35)**

**Seconda partecipazione non partecipata - Domande di promozione della lingua - Asilo (N=22)**


## Seconda partecipazione non partecipata - Modellare il linguaggio - Asilo (N=22)



## 4. CONCLUSIONI

Le interazioni di qualità sono caratterizzate da una relazione professionista-bambino sensibile e reattiva in cui si risponde con tatto ai bisogni individuali dei bambini (Remsperger, 2013). Allo stesso modo, le interazioni cognitivamente stimolanti e incoraggianti sono cruciali (Barros et al., 2016; Burchinal et al., 2008; Cadima et al. 2010; Downer et al., 2012; La Paro et al., 2014; Pianta, Downer & Hamre, 2016).

L'istruzione e la formazione continua per gli educatori della prima infanzia sono un elemento importante nel contesto della garanzia della qualità e dello sviluppo negli asili nido e nei servizi per l'infanzia e in pratica costituiscono una priorità significativa nel contesto del dibattito sulla professionalizzazione.

I media digitali sono diventati una parte indispensabile della vita professionale moderna, anche nel campo dell'istruzione. Dallo scoppio della pandemia di COVID 19, è diventato chiaro che l'alfabetizzazione mediatica è ora un prerequisito per affrontare la vita lavorativa quotidiana (Dobrica Savić, 2020).

Come mostra il presente progetto, i programmi di formazione continua online non devono essere visti come in competizione con i tradizionali eventi di persona. In effetti, possono offrire numerosi vantaggi, soprattutto per la flessibilità con cui possono essere applicati. Gli utenti possono partecipare indipendentemente dalla loro posizione e dai limiti di tempo personali. Nei prossimi anni dovrebbero essere intrapresi ulteriori ampliamenti e investimenti in programmi di formazione online per educatori della prima infanzia. Anche gli insegnanti hanno percepito come un vantaggio lo stretto legame tra teoria e pratica.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- Askov, E. N., Johnston, J., Petty, L. I. & Young, S. J. (2003-02-00). Expanding Access to Adult Literacy with Online Distance Education. Boston. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474704.pdf>
- Brandt, J. G., Hoffmann, C., Kaulbach, M. & Schmidt, T. (Eds.). (2018). Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & Friedrich, T. (2020a). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen: Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal* (pp. 297–308). Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & Friedrich, T. (2020b). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen: Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal* (pp. 297–308). Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & König, A. (2018). Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30(Erwachsenenbildung), 50–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.01.X>
- Dobrica Savić (2020). COVID-19 and Work from Home: Digital Transformation of the Workforce. *The grey journal*, 16(2), 101–104.
- Doo, M. Y., Tang, Y., Bonk, C. J. & Zhu, M. (2020). MOOC instructor motivation and career development. *Distance Education*, 41(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724770>
- Drummond, M. J. (2011). *Assessing Children's Learning (Classic Edition)*. Taylor & Francis. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=958021>
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Moser, T. Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2014) European Framework of Quality and Wellbeing Indicators. Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (CARE) report. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6\\_3\\_CARE\\_Framework\\_of\\_Quality\\_and\\_Wellbeing\\_Indicators.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf)
- Müller-Kohlenberg, H. (2006). Evaluation und Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit. In M. Galuske & W. Thole (Hrsg.), *Blickpunkte sozialer Arbeit: Vol. 5. Vom Fall zum Management: Neue Methoden der sozialen Arbeit* (1st Ed., pp. 71-82). VS Verl. für Sozialwiss.
- Naidu, S. (2020). The MOOC is dead—long live MOOC 2.0! *Distance Education*, 41(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1727289>
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives. Budrich.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>

- Reeves, T. D. & Li, Z. (2012). Teachers' technological readiness for online professional development: evidence from the US e-Learning for Educators initiative. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 389–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.707921>
- Salmon, G., Gregory, J., Lokuge Dona, K. & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542–556. <https://doi.org/10.1111/bjet.12256>
- Sim, M. P.Y., Belanger, J., Stancel-Piatk, A. & Karoly, L. (2019). Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework\\_106b1c42-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework_106b1c42-en) [06.01.2020]. <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Eds.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (1st Edition, pp. 463-486). Münster: Waxmann.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 121–138.
- Stone-MacDonald, A. & Douglass, A. (2015). Introducing Online Training in an Early Childhood Professional Development System: Lessons Learned in One State. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0649-2>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective Pre-School and Primary Education project.: Final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during Key Stage 2 (age 7-11)*. London. UK: Institute of Education, University of London.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 202–224.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Eds.). (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog (completely revised and updated edition)*. verlag das netz.
- Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M., & Pölzl-Stefanec, E. (2019). *Graz Interaction Scale for Children in the First Three Years (GrazIAS 0-3); (GrazIAS 0-3); Determining and developing good quality in education and care for children – a measurement tool for interaction quality in out-of-home education and care facilities*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Bachner, Ch., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Gimplinger, Ch. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do Intervention Programs in Child Care Promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 17(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>



PEDAGOGSKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



**apei** Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



**eKo**  
Entwicklungsstelle  
für Kinder in Ottenbach

Zawacki-Richter, O. & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education, Distance Education, 37(3), 245–269.  
<https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>