



4

Ottobre 2025

Play, evaluation, and professional development: a methodological reflection on integrating observational tools into self-evaluation systems in early childhood education services

Gioco, valutazione e formazione professionale: una riflessione metodologica sull'integrazione di dispositivi osservativi nei sistemi di autovalutazione dei servizi educativi per la prima infanzia

Massimo Marcuccio¹, Maria Elena Tassinari
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

massimo.marcuccio@unibo.it
mariaelena.tassinari3@unibo.it

Doi: <https://doi.org/>

ABSTRACT

The paper develops a methodological inquiry into the assessment of play within early childhood education services, focusing on how this educational dimension can be effectively recognised and documented in self-evaluation frameworks for educational quality. Based on experience from nursery centers in a municipality of the Emilia-Romagna region, the study analyses the SPRING self-

¹ Il lavoro è il frutto della riflessione congiunta dei due autori. Sono da attribuire a Massimo Marcuccio i paragrafi 1, 4, 5, 6 e 7; a Maria Elena Tassinari i paragrafi 2 e 3.

evaluation framework and examines the feasibility of integrating observational tools specifically designed for play assessment, including the SVALSI scale. The comparative analysis, conducted according to the feasibility criterion defined in the Program Evaluation Standards, aims to make play more visible within self-evaluative processes and thereby to promote educators' professional growth through reflective use of evaluation practices.

Keywords: play assessment, educational self-evaluation, observational tools, teacher professional development, early childhood education.

RIASSUNTO

Il contributo presenta una riflessione metodologica che affronta il problema della valutazione del gioco nei servizi educativi per la prima infanzia, analizzando come tale dimensione possa essere riconosciuta nei dispositivi di autovalutazione della qualità del contesto educativo. A partire dall'esperienza dei nidi di un comune dell'Emilia-Romagna, l'articolo esamina il dispositivo di autovalutazione SPRING e discute la fattibilità dell'integrazione, al suo interno, di strumenti osservativi dedicati in modo specifico al gioco, tra cui la SVALSI. Il confronto tra le possibili soluzioni è condotto alla luce del criterio di fattibilità definito nei Program Evaluation Standards con l'intento di dare maggiore visibilità al gioco nei processi valutativi e, attraverso ciò, di sostenere occasioni di sviluppo professionale per le educatrici/educatori.

Parole chiave: valutazione del gioco; autovalutazione educativa; strumenti osservativi; sviluppo professionale degli insegnanti; educazione della prima infanzia.

1. INTRODUZIONE

La situazione problematica che fa da sfondo alla riflessione metodologica che presentiamo in questo contributo riguarda una *tensione interna* al sistema dei servizi per la prima infanzia nel contesto italiano e, in particolare, ai nidi d'infanzia. Da un lato, le nuove prospettive pedagogiche (Veraksa *et al.*, 2020; Savio, 2023), i recenti provvedimenti normativi – le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Ministero dell'Istruzione, 2021) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022) – nonché l'introduzione delle nuove tecnologie digitali (Siraj-Blatchford & Tena, 2017; Chu *et al.*, 2024; Khoo, McLaughlin & Rowe, 2024) sembrano favorire una rinnovata attenzione al gioco come esperienza fondamentale per lo sviluppo infantile (de Velasco & Molina, 2016; Pirrone *et al.*, 2021; Fyffe *et al.*, 2024). Si tratta di un rinnovato interesse suscitato anche dal rischio di ridurre l'esperienza ludica a interazioni mediate dallo schermo e di compromettere la dimensione relazionale e corporea del gioco stesso (Chu *et al.*, 2024; Khoo,

McLaughlin & Rowe, 2024)². Dall'altro, gli impianti di autovalutazione della qualità del contesto educativo che, pur prevedendo la possibilità di integrare strumenti di natura diversa in fase di aggiornamento, tendono a privilegiare la valutazione di dimensioni organizzative e procedurali generali con la conseguenza di ridurre lo spazio specifico per la documentazione e la valutazione sistematica delle attività di gioco.

Una tale tensione è emersa di recente nei nidi d'infanzia del territorio forlivese-cesenate ove le educatrici/educatori – dopo aver utilizzato lo *Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini Valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi* (SPRING) (Marcuccio & Zanelli, 2013; Campidelli, Silvani & Zanelli, 2017) nell'ambito del processo di autovalutazione adottato nella Regione Emilia-Romagna (DGR 1809/17; DGR 709/21) – hanno manifestato l'esigenza di avere riscontri più puntuali su aspetti specifici e concreti della loro pratica quotidiana, in particolare nella relazione educativa con bambini/e, tra cui anche i momenti di gioco.

Lo SPRING, infatti, è orientato a promuovere una riflessività generale sul *contesto educativo* e non prevede indicazioni specifiche per l'osservazione e valutazione di aspetti particolari e complessi come il gioco o altri momenti della relazione educativa. Inoltre, l'*impianto complessivo* di autovalutazione entro cui si colloca l'uso dello SPRING – il ciclo triennale di autovalutazione (primo anno) e interventi di miglioramento (secondo e terzo anno) – di fatto finisce per limitare l'attenzione alla documentazione e valutazione delle diverse esperienze educative per ragioni organizzative, legate ai tempi e agli impegni richiesti dai processi autovalutativi, tranne nei casi in cui tali esperienze non siano state rese oggetto di uno specifico piano di miglioramento.

Ne deriva che, pur non essendo un processo intenzionale, si rischia di mettere in atto una *riduzione diffusa* dell'attenzione ad aspetti importanti della relazione educativa – come è il gioco – che si configura come un *effetto collaterale inatteso* del funzionamento stesso dei processi autovalutativi.

La richiesta delle educatrici/educatori, tuttavia, ha fatto emergere e reso ancor più visibile non tanto una *lacuna assoluta* nella *struttura* dello SPRING quanto piuttosto una *mancaza relativa* connessa alla debole corrispondenza tra una delle funzioni previste per lo strumento – l'analisi metodologica delle pratiche educative – e le risorse concretamente fornite per attuarla, ossia strumenti di osservazione e valutazione specifici.

Tale situazione, pur costituendo un chiaro limite pratico-operativo, è stata trasformata dal Coordinamento Pedagogico Territoriale³ di Forlì-Cesena in un'opportunità di sviluppo dell'impianto di autovalutazione. Le sollecitazioni delle educatrici/educatori sono state accolte come uno stimolo per avviare una riflessione finalizzata ad avviare una revisione dell'impianto di autovalutazione e dello SPRING, in modo da arricchirne la capacità di documentare e valutare fenomeni educativi cruciali come il gioco⁴. Per rispondere a questa esigenza, è stato ritenuto opportuno individuare –

² Le due rassegne (Chu et al., 2024; Khoo, McLaughlin & Rowe, 2024) mostrano che la ricerca non esplora ancora a fondo le implicazioni del gioco digitale circa il benessere, il senso di appartenenza e le dimensioni culturali e linguistiche, pur segnalando alcune preoccupazioni per la salute e lo sviluppo, e la necessità di una teorizzazione più attuale, oltre i modelli pre-digitali.

³ Il coordinamento pedagogico, previsto dalla LR 19/2016 come strumento di raccordo tra i servizi per la prima infanzia, assicura coerenza educativa e omogeneità organizzativa, oltre a funzioni di certificazione e accreditamento della qualità (DGR 704/2019; DGR 1035/2019). Il D.lgs. 65/2017 ne ribadisce il ruolo strategico nel sistema integrato 0-6 anni. Per una mappatura nazionale di tale struttura si veda Stringher, Sandre e Donà (2023).

⁴ L'obiettivo è stato anche quello di dare un fondamento scientifico a un processo che, se non adeguatamente giustificato e sostenuto da indicazioni operative concrete, rischierebbe di ridursi a una mera operazione di "estetica" o "narrazione

all'interno dei vincoli strutturali (gli ambiti da valutare) e temporali (il ciclo autovalutativo triennale) imposti dalle direttive regionali (DGR 1809/17; DGR 709/21) – una soluzione che consentisse di integrare lo SPRING con altri strumenti specifici per la documentazione e valutazione dettagliata delle attività di gioco senza snaturarne la coerenza metodologica e partecipativa.

Coinvolti attivamente in una collaborazione all'interno di questa situazione problematica, l'*interrogativo di ricerca* che abbiamo formulato è stato il seguente: *È possibile revisionare un impianto di autovalutazione – e l'uso al suo interno dello strumento per la raccolta dei dati – affinché risulti fattibile l'uso di uno strumento specifico per la l'osservazione e la valutazione del gioco? E, qualora ciò risultasse possibile, attraverso quali strategie e adattamenti?*

In questo contributo intendiamo descrivere gli elementi principali che caratterizzano la situazione di tensione emergente sopra richiamata e proporre alcuni elementi teorici e pratico-operativi utili ad avviare con le coordinatrici un confronto per verificare empiricamente le condizioni di *fattibilità* (Joint Committee, 2011) della proposta di revisione.

Per questo, l'articolo si articola in quattro sezioni principali: la prima approfondisce la complessità del fenomeno gioco e le questioni connesse alla sua valutazione; la seconda analizza la valutazione del gioco nello SPRING; la terza individua nella tensione interna allo SPRING la causa della situazione problematica emersa; la quarta descrive due possibili percorsi per procedere alla revisione dello SPRING; la quinta propone l'adozione del criterio di *fattibilità* come principio regolativo per orientare il processo di revisione e integrazione. Nelle conclusioni saranno delineati i possibili sviluppi pratico-operativi della proposta metodologica qui delineata.

2. LA COMPLESSITÀ DEL FENOMENO GIOCO E LA QUESTIONA DELLA SUA VALUTAZIONE

La riflessione che segue si fonda principalmente sulle rassegne di Bulgarelli *et al.* (2018) e di Bulgarelli e Bianquin (2018) relative agli strumenti per valutare il gioco nei contesti educativi. Pur consapevoli dei limiti di tali contributi, la loro scelta risponde all'obiettivo di sviluppare un percorso di riflessione metodologica più che una rassegna esaustiva, concentrandosi sulla valenza concettuale e operativa degli strumenti rispetto al tema trattato. Ciò non ci ha precluso di fare riferimento anche ad altri strumenti che abbiamo rintracciato in letteratura.

2.1 Gli strumenti di valutazione del gioco nella letteratura internazionale

In Bulgarelli *et al.* (2018) è presentata una rassegna sistematica a livello internazionale degli strumenti e delle metodologie per la valutazione del gioco, con particolare attenzione all'età 0–6 anni e ai bambini con disabilità. La rassegna include metodologie e strumenti utilizzati sia nella ricerca sperimentale sia nella pratica clinica, considerando la valutazione del gioco e della *playfulness* in bambini con e senza disabilità, e integrando prospettive disciplinari differenti nonché strumenti *play-based* che operazionalizzano il costrutto di gioco.

valutativa” – come l’ha definita una delle principali esperte di politiche educative per la prima infanzia – ossia a una rappresentazione autoreferenziale della qualità, priva di riscontri empirici e di reale capacità trasformativa.

Nel complesso vengono identificati 29 strumenti di *valutazione del gioco* o *play-based*⁵: la maggior parte è stata sviluppata tra il 1981 e il 2010; il 58,6% proviene dagli USA e gli altri, in gran parte, da contesti anglofoni, in coerenza con i criteri di selezione. I principali contesti scientifici di sviluppo sono la terapia occupazionale (41,4%) e la psicologia (37,9%). Ventidue strumenti (75,9%) sono espressamente focalizzati sulla *valutazione del gioco*, mentre sette (24,1%) rientrano nella *valutazione play-based*. La copertura anagrafica è ampia: 22 strumenti rientrano o includono la fascia d'età da 0 a 6 anni.

Quanto agli *aspetti psicometrici*, soltanto 8 strumenti (27,6%) dispongono di un campione normativo, mentre per 25 (86,2%) sono riportate informazioni su affidabilità e validità; per 8 strumenti (27,6%) è richiesta una formazione specifica all'uso e 16 (55,2%) risultano disponibili almeno in una lingua diversa dall'inglese. La rassegna distingue inoltre i *destinatari* e i *contesti d'impiego*. Alcuni strumenti sono pensati o dichiarati utilizzabili da *operatori/educatori* oltre che da clinici: ad esempio l'*Infant-preschool Play Assessment Scale* (I-PAS), la *Children Playfulness Scale* (CPS), il *Child Initiated Pretend Play Assessment* (ChIPPA) e il *My Child's Play Questionnaire* (MCP). Altri strumenti sono invece esplicitamente orientati alla ricerca – il *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS) o la *Play Observation Scale* (POS) – oppure per integrare prospettive e ruoli diversi come *Transdisciplinary Play-Based Assessment* (TPBA).

2.2 Gli strumenti di valutazione del gioco nella ricerca in Italia

Lo studio di Bulgarelli e Bianquin (2018), invece, offre un'analisi sistematica delle modalità con cui, dagli anni Ottanta, la ricerca psico-pedagogica italiana ha valutato il gioco dei bambini, aggiornando il quadro sugli strumenti e sulle procedure impiegate. La revisione, condotta nel 2018, ha incluso studi realizzati da ricercatori italiani su popolazioni di età compresa tra 0 e 18 anni, pubblicati tra il 1980 e il 2018 individuando 43 contributi pertinenti.

L'analisi condotta da Bulgarelli e Bianquin (2018) evidenzia un crescente interesse per la valutazione del gioco, con una maggiore produzione tra il 2000 e il 2018. La maggior parte degli studi riguarda bambini a sviluppo tipico nella fascia 0–6 anni, considerando il gioco un indicatore precoce dello sviluppo globale, mentre solo pochi lavori si concentrano su bambini con disabilità, segnalando un vuoto nella letteratura italiana. Le tipologie di gioco analizzate si ispirano al modello del network LUDI⁶, che integra le prospettive di Piaget e Parten, ma emergono notevoli difformità terminologiche e concettuali che ostacolano la comparabilità dei risultati. Dal punto di vista metodologico, prevale l'uso dell'*osservazione* — diretta e indiretta — e sono stati individuati *nove strumenti* di valutazione del gioco specifici, per lo più adattamenti al contesto italiano di scale internazionali, tra cui l'*Affect in Play Scale*, la scala di Bornstein e O'Reilly e la scala di Belsky e Most modificata. L'unico strumento sviluppato interamente in Italia e dedicato in modo specifico al gioco è la *Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili* (SVALSI). Altri strumenti considerati presentano solo alcune sezioni o item riferiti al gioco oppure affrontano il gioco in maniera congiunta

⁵ È fondamentale distinguere tra *play assessment*, centrato sulla valutazione delle caratteristiche e delle modalità del gioco, e *play-based assessment*, focalizzato sull'osservazione standardizzata delle competenze evolutive che emergono nelle situazioni ludiche (Ray-Kaaser *et al.*, 2018).

⁶ Si tratta di una rete di ricercatori che ha come scopo lo studio dei giochi per bambini con disabilità (<https://www.giocabilita.it/blog/ludi-network-eu>).

ad altre competenze di sviluppo, come avviene nelle Tavole di Kuno Beller (Mantovani, 1995).

Gli studi analizzati da Bulgarelli e Bianquin (2018) mostrano una variabilità negli attori coinvolti nella valutazione del gioco: nella maggior parte dei casi sono i ricercatori a svolgere il ruolo di valutatori, utilizzando strumenti validati o sistemi di codifica ad hoc; in sei ricerche sono stati coinvolti i genitori, mentre in quattro i bambini hanno partecipato direttamente attraverso procedure di auto-riflessione o interviste. La rassegna evidenzia tuttavia alcune criticità: pochi strumenti risultano validati e dotati di campioni di standardizzazione, limitando la generalizzabilità dei risultati e l'applicabilità in ambito educativo o clinico. Ne deriva una distanza tra l'uso sperimentale degli strumenti da parte dei ricercatori e il loro impiego operativo da parte di educatori o clinici. Inoltre, si rileva la scarsità di strumenti centrati sulla partecipazione al gioco, considerata a livello internazionale una dimensione fondamentale per lo sviluppo e l'inclusione, in particolare dei bambini con disabilità.

2.3 Una proposta di riorganizzazione degli strumenti

Alla luce delle evidenze emerse dalle rassegne internazionali e nazionali, si propone una riorganizzazione degli strumenti di valutazione del gioco che risulti funzionale agli obiettivi di questo contributo. La valutazione del gioco nei servizi educativi 0–6 costituisce infatti una questione metodologicamente complessa, in ragione della natura multidimensionale del fenomeno. In questo quadro, è possibile distinguere *tre principali approcci* alla strutturazione degli strumenti per valutare il gioco (*play assessment*), escludendo l'ambito della valutazione attraverso il gioco (*play-based assessment*), con riferimento esclusivo a strumenti attualmente disponibili in lingua italiana e dunque potenzialmente accessibili anche alle operatrici dei servizi per la prima infanzia.

2.3.1 La valutazione del gioco nell'ambito di strumenti di autovalutazione del contesto

Un *primo approccio* consiste nell'integrare il gioco come componente osservativa all'interno di strumenti più ampi di valutazione della qualità del *contesto educativo*. È questo un tipo di situazione che Bulgarelli e Bianquin (2018) non avevano preso in considerazione.

È il caso, ad esempio, della scala osservazionale standardizzata denominata *Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) (Harms, Cryer, & Clifford, 2017), una scala ordinale di valutazione nata ufficialmente negli USA nel 1990 la cui versione adattata al contesto italiano – denominata *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (SVANI) – è stata pubblicata nel 1992. La SVANI mantiene la struttura originaria in sette aree tematiche (*subscale*) della ITERS, ma presenta alcune modifiche di dettaglio relative ai tempi e alle modalità dell'inserimento (Subscale 5) portando così il numero complessivo degli item a *trentasette*. Le *sette aree tematiche* sono le seguenti:

Subscale 1 – Arredi e materiali a disposizione dei bambini (item da 1 a 5)

Subscale 2 – Cure di routine (item da 6 a 14)

Subscale 3 – Ascoltare e parlare (item 15 e 16)

Subscale 4 – Attività di apprendimento (item da 17 a 24)

Subscale 5 – Interazione (item da 25 a 29).

Subscale 6 – Organizzazione delle attività (item da 30 a 33)

Subscale 7 – Bisogni degli adulti (item da 34 a 37)

La valutazione di ciascun item si basa su una scala a sette punti, in cui i punteggi dispari sono accompagnati da descrizioni esemplificative e quelli pari rappresentano livelli intermedi. L'osservatore, interno o esterno al nido, confronta le situazioni osservate con le descrizioni della scala, assegnando un punteggio da 1 (inadeguatezza) a 7 (livello ottimale) in base al grado di soddisfazione dei criteri di qualità relativi a un nido concepito come contesto di crescita condivisa, volto a promuovere autonomia, benessere e progettualità pedagogica.

All'interno della SVANI il gioco assume un ruolo centrale, trovando la sua collocazione principale nella Subscale 4, dedicata alle attività di apprendimento. Questa sezione mira a rilevare le opportunità offerte ai bambini per interagire con materiali e attività significative, esplorare l'ambiente e sviluppare competenze cognitive, sociali e affettive attraverso l'esperienza ludica. Quattro item su otto riguardano direttamente diverse forme di gioco: giochi di movimento (item 18), cubi e costruzioni (item 21), gioco del far finta (item 22) e gioco con sabbia e acqua (item 23).

Nelle descrizioni dei singoli livelli degli item sono utilizzati alcuni criteri che contribuiscono a definire il livello di qualità del gioco e che possono essere ricondotti a quattro categorie: *organizzazione del contesto* (disponibilità, accessibilità e adeguatezza di spazi e materiali), *varietà delle esperienze* (ricchezza, diversificazione e pertinenza delle attività), *sicurezza e continuità d'uso* (cura, manutenzione e stabilità delle opportunità offerte) e *mediazione educativa* (partecipazione attiva, dialogo e accompagnamento da parte degli educatori).

Oltre a questi aspetti, va sottolineato che la SVANI si fonda su *teorie dello sviluppo* e dell'apprendimento che considerano la qualità educativa nelle sue dimensioni strutturale (spazi, materiali, arredi) e di processo (relazioni e interazioni tra bambini, educatori e genitori). Il modello integra la prospettiva della *psicologia dello sviluppo* con quella *socio-culturale*. Il bambino è visto come soggetto attivo e competente, mentre l'educatore assume un ruolo di partecipazione sintonica e co-costruita. L'orientamento ecologico, ispirato a Bronfenbrenner, amplia la nozione di contesto educativo includendo aspetti materiali, organizzativi e relazionali. In ambito formativo, l'uso riflessivo della scala si colloca in una prospettiva deweyana di ricerca-azione (Bondioli, 2016), in cui la valutazione diventa occasione di indagine condivisa e di esplicitazione delle pedagogie implicite. Diversi studi hanno evidenziato tensioni tra i presupposti teorici della SVANI e i contesti di applicazione, in Italia e all'estero (Baustad, 2012; Bondioli, 2016). Le criticità principali riguardano la distanza tra i criteri impliciti dello strumento e le pratiche locali. Anche la concezione del ruolo dell'educatore oscilla tra modelli di partecipazione attiva e pratiche più passive di sorveglianza. Inoltre, il modello presuppone risorse e strutture spesso assenti, soprattutto nei nidi italiani, segnati da diseguaglianze territoriali (Barbieri, 2015). Tali discrepanze mostrano il rischio che strumenti standardizzati riducano la complessità culturale e pedagogica dei contesti.

2.3.2 La valutazione del gioco con strumenti finalizzati solo a tale scopo

Un *secondo approccio*, invece, è rappresentato dagli *strumenti specificamente dedicati in modo esclusivo alla valutazione del gioco*.

Molti degli strumenti usati nella ricerca italiana sono stati tradotti e adattati dal panorama internazionale. Alcuni di questi sono stati applicati su popolazioni che ricadono nella fascia d'età del nido, in studi focalizzati sulla valutazione del gioco (*play assessment*). Tra questi Bulgarelli e Bianquin (2018) fanno riferimento a quattro strumenti nati in contesto internazionale e adattati per rispondere alle specificità dei contesti educativi nazionali ma di cui la traduzione in italiano non è

stata resa disponibile dagli utilizzatori italiani: la Scala di Bornstein e O'Reilly (1993); la Scala di Belsky e Most (1981); la *Play Observation Scale (POS)*; la *Play History (PH)*. Non risultano quindi tracce di una versione italiana ufficiale o di un manuale pubblicato per la diffusione nel contesto nazionale⁷.

Sembra esistere un solo strumento costruito in modo esclusivo per valutare il gioco nato all'estero e tradotto e validato anche in Italia (Delvecchio *et al.*, 2016). Si tratta della *Affect in Play Scale – Preschool (APS-P)* (Kaugars & Russ, 2009). Tuttavia, tale strumento ha una popolazione target che inizia a 4 anni, collocandola nella Scuola dell'Infanzia e non nel nido.

Gli unici strumenti, invece, sviluppati interamente in Italia e dedicati specificamente alla valutazione del gioco infantile risultano essere due⁸: 1) la *Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili (SVALSI)* (Bondioli & Savio, 1994); 2) lo strumento di osservazione messo a punto da Molina (2023) per osservare il gioco nel primo anno di vita. In questa sede prendiamo in esame in dettaglio solo la SVALSI in ragione della sua maggiore diffusione nei contesti italiani.

La SVALSI ha finalità formative: la valutazione delle condotte ludiche mira a sostenere lo sviluppo del bambino attraverso la comprensione dei processi simbolici e relazionali. Tali condotte, osservate in contesti autentici e spontanei, sono indicatori di benessere e crescita. La scala consente di individuare le zone prossimali di sviluppo dei bambini e dei gruppi, distinguendo tra condotte abituali, relative al livello attuale, e condotte più evolute, indicative del livello potenziale. In questa prospettiva, la SVALSI svolge una funzione pedagogica riflessiva, orientando l'intervento verso forme di gioco più complesse.

La SVALSI è uno strumento osservativo progettato per analizzare lo sviluppo del gioco simbolico nella prima infanzia (dai 2 ai 5 anni) attraverso 33 livelli di condotta distribuiti in *cinque sotto-scale* seguite da *esempi* e da *note di chiarimento*: 1) *decontestualizzazione*: misura la capacità del bambino di svincolare oggetti, identità e situazioni dal contesto reale, fino a utilizzarli in modo immaginario (9 livelli di condotta); 2) *decentramento*: valuta la capacità di assumere prospettive e ruoli diversi, distinguendo tra il comportamento dell'attore e quello dell'"oggetto animato", progressivamente investito di intenzionalità (9 livelli di condotta); 3) *integrazione*: considera la coerenza narrativa delle sequenze ludiche, dal semplice schema d'azione fino alla costruzione di trame simboliche articolate (5 livelli di condotta); 4) *controllo dell'esecuzione*: riguarda l'uso del linguaggio come strumento di regolazione del gioco, dal linguaggio egocentrato alla verbalizzazione sociale (5 livelli di condotta); 5) la *competenza sociale*: esamina la partecipazione condivisa alla finzione ludica, dal gioco solitario al gioco cooperativo di gruppo (5 livelli di condotta).

L'applicazione della SVALSI si basa su un processo osservativo rigoroso che prevede l'osservazione o la videoregistrazione del gioco libero in contesti naturali (nido o scuola dell'infanzia), seguita da una trascrizione dettagliata e dalla codifica delle sequenze simboliche secondo le categorie della scala. Tale procedura consente di elaborare profili ludico-simbolici individuali e di gruppo, distinguendo i livelli di competenza più e meno evoluti e calcolando, se necessario, indici quantitativi per ciascuna sottoscala e per l'intero strumento. Questa metodologia permette di documentare con

⁷ L'assenza di traduzioni in italiano riflette una tendenza più ampia della letteratura nazionale sulla valutazione del gioco, in cui prevale l'uso sperimentale e l'adattamento di strumenti internazionali, a scapito della loro formalizzazione editoriale e della validazione psicometrica per i servizi educativi.

⁸ Abbiamo rintracciato anche una *Griglia di osservazione del gioco spontaneo* (Ceciliani e Bortolotti, 2007) che non era stata censita da Bulgarelli e Bianquin (2018). Il contributo configurandosi come un elaborato descrittivo di taglio didattico-formativo, propone un modello osservativo coerente con la tradizione italiana della documentazione educativa.

precisione i processi di trasformazione simbolica e le interazioni sociali spontanee tra i bambini, pur senza disporre di indicazioni univoche sui *tempi* necessari per l'intero processo. Le ricerche di validazione offrono solo dati parziali: in uno studio su 52 bambini sono stati analizzati quindici minuti di gioco su sessioni di mezz'ora, mentre in un altro caso la valutazione è avvenuta dopo un mese di osservazioni quotidiane e tre incontri di sotto-gruppo.

2.3.3 La valutazione del gioco nell'ambito di strumento per la valutazione dello sviluppo del bambino

Il *terzo approccio* alla strutturazione degli strumenti per l'osservazione e valutazione del gioco è rappresentato dagli *strumenti* che considerano il comportamento ludico come una dimensione da osservare strettamente in connessione con altre aree di crescita del bambino: cognitiva, linguistica, motoria, affettiva e sociale. È il caso delle *Tavole di sviluppo* di Kuno Beller, introdotte e adattate nel contesto italiano da Mantovani (1995), con l'obiettivo di offrire agli educatori e ai ricercatori un quadro di riferimento unitario per la valutazione evolutiva dei bambini nella fascia 0-6 anni. Il loro impiego nella ricerca psico-pedagogica ha riguardato soprattutto il periodo della prima infanzia. In tale contesto, le Tavole consentono di osservare il gioco come comportamento spontaneo e significativo, ma al tempo stesso come spia di processi più ampi di adattamento, esplorazione e simbolizzazione.

L'area del *Gioco (G)* è una delle otto aree di sviluppo prese in considerazione dalle Tavole (dominio delle funzioni del corpo; consapevolezza del mondo esterno; sviluppo sociale ed emotivo; gioco; linguaggio; sviluppo cognitivo; motricità generale; motricità fine). È articolata in 14 fasi temporali (come tutte le altre aree) e conta 73 *item* totali, che descrivono comportamenti progressivi di abilità nel gioco. Le fasi che riguardano il periodo da 0 a 3 anni sono otto e 39 i relativi *item*.

L'*utilizzo* delle Tavole di Osservazione dello Sviluppo prevede una procedura strutturata in cinque momenti che accompagnano l'educatrice/educatore dall'introduzione dello strumento alla progettazione educativa. In una fase preliminare, l'educatrice/educatore riceve le tavole, analizza gli *item* relativi alle otto aree di sviluppo e partecipa a un incontro di approfondimento con la pedagoga per chiarirne finalità e modalità d'impiego. Prima di avviare l'osservazione, viene inoltre individuata la fase di sviluppo più adeguata all'età del bambino di riferimento.

Durante la fase di osservazione, che si estende per due o tre settimane, l'educatrice/educatore osserva il bambino in modo distaccato, per sessioni di 15–20 minuti, concentrandosi su una singola area di sviluppo per volta. I comportamenti vengono registrati direttamente sulle tavole o annotati subito dopo, verificando eventuali scostamenti rispetto alla fase di riferimento (presenza di *item* della fase precedente o successiva). Segue la fase di valutazione, in cui a ciascun comportamento osservato viene attribuito un punteggio. Tali dati consentono di costruire nella fase di elaborazione un profilo di sviluppo che evidenzia le aree di forza e di debolezza. Nella fase finale di progettazione, il profilo diventa il fondamento per la definizione di interventi educativi personalizzati. Le attività vengono pianificate secondo due principi: il collegamento tra aree, che rafforza le competenze deboli a partire da quelle consolidate, e la progressione motivazionale basata sullo scalino della sicurezza (esperienze di successo) e sullo scalino della stimolazione (nuove sfide gestite con flessibilità)⁹.

⁹ Uno degli studi più citati in cui lo strumento è stato utilizzato è quello condotto da Tani e Vaccaro (2002), che ha applicato le Tavole di Beller a un gruppo di bambini di età compresa tra 1 e 3 anni.

3. LA VALUTAZIONE DEL FENOMENO GIOCO NELLO SPRING

Dopo la disamina dei principali strumenti presenti e utilizzabili nel contesto italiano, passiamo ora a esaminare come il tema del gioco venga trattato all'interno dello SPRING, al fine di far emergere elementi utili a individuare analogie e differenze tra le pratiche osservativo-valutative sopra descritte e la concezione pedagogica del gioco che caratterizza lo strumento per l'autovalutazione. Tali aspetti consentiranno di approfondire se e in che modo procedere a un'integrazione degli strumenti analizzati in precedenza con lo strumento di autovalutazione attualmente in uso nel territorio forlivese-cesenate.

3.1 Il contesto dello sviluppo dello SPRING

Lo SPRING si integra pienamente con le indicazioni contenute nelle *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia*, predisposte dalla Regione Emilia-Romagna (DGR 1089/12). Le *Linee Guida* definiscono in modo puntuale una *serie di aspetti* che saranno successivamente formalizzati e resi vincolanti – per l'accreditamento ai fini di ottenere finanziamenti pubblici – dalla DGR 704/19.

In primo luogo, la duplice funzione del sistema di valutazione: formativa e certificativa. In questa prospettiva, l'*autovalutazione* assume un ruolo centrale intesa come un processo di *ricerca-azione* attraverso cui i gruppi di lavoro sviluppano un controllo riflessivo sulla propria pratica e promuovono livelli crescenti di qualità educativa. Per evitare derive autoreferenziali, essa deve tuttavia essere affiancata da momenti di *eterovalutazione* e dalla *valutazione* della qualità percepita *dalle famiglie*. Le *Linee Guida* delineano inoltre la *struttura di riferimento* per la costruzione degli strumenti di valutazione da parte dei coordinamenti pedagogici territoriali, articolata su quattro livelli interconnessi: *dimensioni, sottodimensioni, criteri e descrittori*.

In terzo luogo, il *processo complessivo* entro cui si deve collocare l'uso dello strumento. Il processo autovalutativo delineato dalle *Linee Guida* regionali si sviluppa secondo un ciclo triennale ricorsivo, articolato in fasi temporali definite: nel primo anno si svolge la valutazione con l'individuazione di criticità e priorità; nel secondo e terzo anno si attuano azioni di formazione e miglioramento, pianificate e documentate per garantirne tracciabilità e coerenza con gli obiettivi condivisi. Al termine del triennio, un rapporto finale sintetizza i risultati e le azioni intraprese, formalizzando l'impegno verso il miglioramento continuo. La valutazione formativa assume così una funzione riflessiva e trasformativa, volta a sostenere processi di apprendimento organizzativo più che a produrre giudizi sanzionatori. L'intero percorso è infine guidato da un principio di trasparenza, che prevede l'informazione delle famiglie circa il processo valutativo e le azioni di miglioramento attivate.

È in questa cornice di riferimento che il Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP) – oggi Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) – di Forlì-Cesena ha sviluppato lo strumento SPRING. La costruzione di SPRING, dunque, non rappresenta un atto isolato o indipendente, bensì l'esito di un processo di continuità con il percorso regionale, fondato sull'intento di tradurre in prassi operative le indicazioni metodologiche e pedagogiche condivise.

3.2 Lo SPRING

Lo SPRING è stato concepito come dispositivo di autovalutazione riflessiva utilizzato nei nidi d'infanzia ed è stato elaborato secondo un approccio generativo e narrativo (Marcuccio & Zanelli, 2013; Campidelli, Silvani & Zanelli, 2017) che rappresenta un esempio paradigmatico di approccio partecipativo alla valutazione nei servizi educativi 0–6.

La sua architettura comprende *quattro dimensioni* articolate in sottodimensioni:

- *funzionamento del gruppo di lavoro*: regolazione, progettazione condivisa e documentazione;
- *organizzazione del contesto educativo*: aspetti spaziali, temporali, materiali e proposte educative;
- *relazioni del servizio con famiglie e territorio*: partecipazione familiare e rapporto con le agenzie educative del territorio;
- *processi di valutazione*: riflessione interna dell'équipe e pratiche di auto- e eterovalutazione rivolta al contesto territoriale.

Per ciascuna sottodimensione sono stati individuati dei criteri di qualità. Nel suo insieme, lo strumento conta *33 criteri* formulati come enunciati affermativi. Ogni criterio è accompagnato da *descrittori-indizi*, che concretizzano aspetti osservabili nella prassi educativa e fungono da input per una successiva elaborazione interpretativa dialogica da parte dell'équipe. Inoltre, sono presenti *domande guida* che supportano i gruppi di lavoro nel generare descrittori specifici per il proprio contesto.

L'attivazione dello strumento prevede un percorso formativo articolato, che comprende un incontro introduttivo di circa tre ore volto a presentare la cornice teorico-metodologica, seguito da due sessioni di lavoro in équipe della durata complessiva di circa cinque ore, dedicate all'approfondimento operativo dei criteri, descrittori e domande guida.

Lo strumento indica anche la *sequenza temporale*, i *ruoli coinvolti* e l'*impegno orario* previsto per ciascuna fase del processo di autovalutazione: tutti elementi che sono stati testati durante la fase di prima sperimentazione nei nidi della Provincia di Forlì-Cesena e che vengono proposti come orientamento generale sebbene i singoli servizi possano rivederli e modificarli in base alle proprie esigenze. Il percorso, che si estende per un *anno educativo intero* da ottobre ad aprile, si articola in sette fasi operative che vanno dallo studio preliminare dei materiali di riferimento alla stesura del report finale di valutazione. Ogni fase è caratterizzata da una combinazione di attività individuali e collegiali che coinvolgono educatori e coordinatori, sottolineando la natura partecipativa e riflessiva del processo.

Anche solo questi elementi ci aiutano a comprendere come lo SPRING si distingua dalle principali scale internazionali come l'ITERS o CLASS-Toddler: mentre queste ultime producono dati comparabili utili per l'accountability e il monitoraggio di sistema¹⁰, lo SPRING privilegia la dimensione formativa e trasformativa della valutazione, accompagnando i gruppi di lavoro nella rielaborazione condivisa delle pratiche educative.

L'*aggiornamento* dello strumento non avviene attraverso edizioni periodiche, come nel caso delle scale standardizzate, ma mediante processi bottom-up di revisione continua, radicati nella capacità

¹⁰ Tale caratteristica di tali strumenti ha consentito a Hay et al. (2025) di realizzare una meta-analisi circa la validazione delle misure di auto-valutazione nei servizi per la prima infanzia.

riflessiva delle équipes di reinterpretare criteri e descrittori alla luce delle esigenze emergenti. Lo SPRING, quindi, è concepito come uno strumento generale orientato alla promozione della riflessività piuttosto che alla misurazione analitica di aspetti specifici. Per questo motivo, dimensioni complesse come il gioco non vengono analizzate in modo dettagliato. Tuttavia, ciò non significa che tale dimensione non possa essere fatta emergere in fase di autovalutazione del contesto educativo del nido d'infanzia come cercheremo di illustrare nel paragrafo successivo.

3.3 Lo spazio dato al gioco nello SPRING

All'interno dello SPRING, il gioco viene menzionato in modo esplicito in relazione alla sua importanza come parte integrante delle proposte educative¹¹ e come elemento fondamentale per lo sviluppo dei bambini nel contesto del nido.

In primo luogo, il gioco è incluso nella definizione generale delle attività che costituiscono la sottodimensione *Proposte educative*, collocata all'interno della dimensione *Organizzazione del contesto educativo*. Tale sottodimensione fa riferimento all'insieme di tutte le attività – momenti di cura, giochi e proposte di apprendimento – che vengono realizzate al nido e che sono rivolte in modo diretto ai bambini. Un elemento che contribuisce a dare coerenza alle proposte educative è rappresentato dalla connotazione ludica che le attività proposte assumono. I descrittori e gli indizi associati a tale sottodimensione includono la necessità di una pluralità di proposte educative riferibili alle diverse aree di sviluppo del bambino, realizzate negli spazi interni ed esterni del nido, come il linguaggio, le abilità cognitive e la motricità.

In secondo luogo, il gioco è presente anche nella dimensione *Organizzazione degli spazi e dei materiali*, in quanto elemento centrale nella progettazione degli ambienti e delle esperienze. All'interno della sottodimensione *Spazi, arredi e materiali* vi è il criterio della *Differenziazione funzionale, varietà e coerenza* tra i cui descrittori viene menzionata la presenza di una pluralità di zone ben definite e differenziate, destinate, ad esempio, al gioco di movimento o al gioco del “far finta”. Viene inoltre riconosciuto un importante valore educativo all'ambiente esterno, che si configura come spazio privilegiato per l'esplorazione multisensoriale, il gioco spontaneo, il movimento e il contatto diretto con gli elementi della natura. In relazione alla *Flessibilità degli spazi* si solleva la questione relativa ai tipi di arredi e materiali da predisporre nei diversi ambienti per favorire la riorganizzazione e la ristrutturazione degli spazi nel tempo, in modo da adeguarli ai bisogni e agli interessi emergenti dei bambini.

Il ruolo del gioco è altresì riconosciuto nella dimensione della *Gestione delle relazioni e dei gruppi*, in particolare per la sua funzione sociale e relazionale. Nella sottodimensione *Relazioni*, il criterio denominato “Valorizzazione dei gruppi e cooperazione” sottolinea che la relazione tra educatori e bambini, così come quella tra bambino e bambino, avviene sia in una relazione diadica sia in una relazione mediata dal piccolo e dal grande gruppo, al fine di favorire lo sviluppo progressivo della competenza sociale e di altre aree di competenza. In questo quadro vengono menzionate attività di

¹¹ L'espressione “proposte educative” fa riferimento all'insieme di “tutte le attività (momenti di cura, giochi, proposte di apprendimento, ecc.) che vengono realizzate al nido e che sono rivolte in modo diretto ai bambini. In taluni casi, tuttavia, sarà utilizzato il termine che indica la singola attività o routine.” (Campidelli *et al.*, 2017, p. 99). Con questa scelta “si intende riconoscere a tutti gli interventi degli educatori rivolti ai bambini una intenzionalità di promozione del loro benessere e del loro sviluppo integrale.” (Campidelli *et al.*, 2017, p. 112).

piccolo e grande gruppo, anche auto-organizzate, specificando che il lavoro per gruppi è previsto sia nei momenti di gioco auto-organizzato sia nelle attività progettate dagli educatori.

Infine, il gioco è considerato anche in relazione alla “Gestione dei tempi”, con particolare riferimento alla durata e alla regolarità delle attività educative. La sottodimensione *Tempi* riguarda infatti le caratteristiche temporali – successione, sequenza, frequenza e durata – di tutte le proposte educative che vengono svolte al nido, includendo i momenti di cura, il gioco e le attività varie. Tra i descrittori per la “Continuità e regolarità delle proposte educative” si annoverano le attività specifiche, come i giochi di movimento, le attività che stimolano la competenza linguistica dei bambini e le attività espressive. È inoltre previsto il riordino dei materiali al termine delle situazioni di gioco e delle attività durante le fasi di transizione. Viene infine sottolineato il rispetto dei tempi individuali dei bambini, poiché, nelle transizioni fra momenti diversi della giornata, si dà tempo al singolo bambino di portare a termine l’attività iniziata.

Il tema del gioco, quindi, attraversa in modo trasversale diverse sottodimensioni dello SPRING, emergendo come elemento implicito e ricorrente in più ambiti dell’osservazione dalle proposte educative all’organizzazione degli spazi, dalla gestione dei tempi alle dinamiche relazionali. Tuttavia, pur essendo riconosciuto come componente strutturale della qualità educativa, lo strumento non prevede un livello di analisi specificamente dedicato al gioco né offre indicatori osservativi che consentano di condurre una rilevazione sistematica e mirata di questa dimensione.

4. LA TENSIONE INTERNA ALLO SPRING COME CAUSA DELLA SITUAZIONE PROBLEMATICATA

4.1 Le molteplici funzioni dello SPRING

Dal quadro che emerge sinora appare evidente che lo SPRING non consente di rilevare il fenomeno del gioco in modo così dettagliato come possono fare altri strumenti analizzati, quali le sottoscale della SVANI, gli indicatori del gioco presenti nelle Tavole di Kuno Beller oppure la SVALSI.

Si pone allora una *questione interpretativa*: si tratta di un punto di forza metodologico o di un limite intrinseco della struttura dello SPRING? La richiesta delle educatrici/educatori di approfondire la dimensione del gioco mette in luce una carenza intrinseca del suo impianto?

Per rispondere a tali interrogativi è necessario esaminare più da vicino la logica valutativa e le funzioni che sono state attribuite allo SPRING.

In primo luogo, va tenuto presente che lo *SPRING* è uno strumento pensato, come si è detto sopra, per l’autovalutazione dei singoli nidi da parte dei gruppi di lavoro educativi (*équipe*). Il suo scopo principale è quello di facilitare l’indagine autovalutativa (*Inquiry*) sulla qualità del contesto educativo del singolo servizio e su eventuali situazioni problematiche (criticità), non in assoluto, ma in relazione a criteri di qualità e a procedure di valutazione condivisi.

Tuttavia, a questa funzione gli estensori del documento hanno affiancato altre due funzioni:

- l’*indagine riflessiva* delle *équipe* educative sulla propria pratica di progettazione-valutazione del contesto educativo denominata anche "*analisi metodologica della pratica educativa*" (Maselli & Zanelli, 2013);
- l’indagine valutativa sul sistema dei servizi di un territorio (*Evaluation*); questo terzo livello di indagine richiede il riferimento ad una struttura di coordinamento territoriale sovraordinata rispetto al coordinamento del singolo servizio qual è il CPT (Campidelli *et al.*, 2017, p. 44).

Tralasciando in questa sede quest'ultima funzione, la nostra attenzione si focalizza quindi sull'analisi metodologica della pratica riflessiva. Si tratta di una indagine riflessiva che mira a rendere stabile una riflessione non tanto sui risultati conseguiti, ma sulle strategie e sulle modalità costruttive poste in atto dall'équipe nella propria pratica professionale. L'analisi metodologica riguarda due diversi ordini di analisi/riflessione: a) l'analisi della *congruenza* tra la metodologia dichiarata e quella effettivamente praticata dal gruppo o dal singolo educatore ("metodologia-in-uso"). Questa analisi può essere facilitata dall'uso di "analizzatori" per ricostruire il modo di lavorare "tacito" dell'équipe; b) l'analisi dell'*adeguatezza delle strategie e metodologie* (esplicite e implicite) utilizzate, in relazione agli scopi assegnati all'attività costruttiva (un contesto educativo di qualità) e ai valori che dovrebbero guidarla. In questo processo di analisi la supervisione del coordinatore pedagogico è fondamentale, in quanto egli funge da "occhio esterno" o "amico critico" durante il processo.

Va, infine, ricordato che nell'ambito del ciclo complessivo di autovalutazione previsto dalle *Linee guida* regionali, lo SPRING assolve a un'ulteriore funzione rilevante sul piano metodologico e organizzativo che consiste nell'essere punto di avvio per la predisposizione di un *Piano di miglioramento* interno al servizio di durata biennale. In questa prospettiva, l'esito dell'indagine riflessiva non si esaurisce nella ricostruzione della pratica educativa, ma diviene strumento per definire priorità di sviluppo, obiettivi professionali condivisi e scelte progettuali fondate sull'evidenza emersa dal processo autovalutativo. Il *Piano di miglioramento*, infatti, può includere, in modo strutturato, momenti di formazione mirata rivolti alle équipe educative, finalizzati a consolidare consapevolezze professionali, potenziare competenze metodologiche e implementare modalità operative coerenti con i criteri di qualità adottati.

4.2 Le tensioni interne allo SPRING

Chiarita la configurazione generale e le finalità dello *SPRING*, è ora possibile esaminare la tensione interna che ne attraversa l'impianto teorico-metodologico e che si collega al nodo iniziale: comprendere come la struttura dello *SPRING* consenta di osservare e analizzare dimensioni specifiche della pratica educativa, come il gioco.

Dagli elementi sinora richiamati si può rilevare un certo *disallineamento* interno tra i contenuti dello SPRING e le funzioni operative che gli vengono attribuite. Il caso del gioco, qui preso in esame, rappresenta un caso esemplare di questa *tensione* teorico-metodologica. Da un lato, infatti, lo SPRING è stato concepito per collocarsi deliberatamente a un livello generale, volto a promuovere la riflessività educativa piuttosto che la misurazione analitica di aspetti specifici. Tale impostazione comporta l'assenza di indicatori dettagliati relativi a singole dimensioni della pratica, come ad esempio il gioco o le interazioni educatrice/educatore con bambina/o. Dall'altro, lo SPRING viene presentato come dispositivo utile per l'analisi metodologica della pratica educativa "facendo riferimento ai criteri e ai descrittori di SPRING" (Campidelli *et al.*, 2017, p. 148). Tuttavia, dall'analisi effettuata sopra, è emerso in modo chiaro che lo SPRING è caratterizzato dalla assenza di indicatori specifici per osservare e valutare le attività di gioco. Tale assenza di indicatori specifici rischia di indebolire la possibilità di condurre un'analisi riflessiva pienamente fondata sul confronto tra il dichiarato e il praticato. È da questa *tensione* interna dello SPRING che si apre il problema del se e come sviluppare uno specifico strumento per osservare e valutare il gioco.

5. LE POSSIBILI STRADE PER VALUTARE IL GIOCO MEDIANTE LO SPRING

In questa situazione si delineano due possibili direzioni di lavoro. La *prima* consiste nell'integrazione di strumenti specialistici già esistenti – ad es. le sottoscale della SVANI, la sezione dedicata al gioco delle Tavole di Kuno Beller oppure la SVALSI – all'interno dello SPRING, in forma, ad esempio, di appendice o di sezione aggiuntiva. La *seconda direzione* prevede, invece, la costruzione di uno strumento osservativo specifico sul gioco, concepito come derivazione interna dello SPRING. In questo caso, non si tratterebbe di aggiungere un dispositivo esterno, ma di valorizzare le potenzialità già presenti nello strumento, isolando e riorganizzando in forma sistematica le tracce del gioco oggi distribuite trasversalmente nelle diverse aree. Il lavoro consisterebbe nel trasformare tali indizi qualitativi in indicatori operazionalizzati con criteri e livelli di qualità specifici, così da ottenere una sezione tematica dedicata al gioco, coerente con la filosofia riflessiva dello SPRING ma dotata di maggiore potenza descrittiva e analitica¹².

A questo punto la questione che si pone è la seguente: una volta riconosciuta la necessità di approfondire l'osservazione e la valutazione del gioco e verificata la possibilità di sviluppare tale approfondimento all'interno dello SPRING, in coerenza con la sua funzione di supporto all'analisi metodologica riflessiva, *in che modo è possibile orientare la scelta tra l'integrazione di strumenti specialistici già esistenti o la costruzione di una sezione interna dedicata al gioco?*

Tale scelta non può essere guidata da un criterio di mera opportunità contingente, ma deve fondarsi su un criterio riconosciuto e condiviso all'interno della comunità scientifica che si occupa di processi valutativi. Dal momento che il nuovo strumento è destinato a integrarsi in un sistema di valutazione più ampio e articolato, in questa sede si propone di assumere come criterio regolativo gli Standard elaborati nel *Program Evaluation Standards* circa la dimensione della *fattibilità* (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Occorre, infatti, interrogarsi non solo sulla pertinenza scientifica degli strumenti disponibili o sulla *coerenza epistemologica* dell'ampliamento, ma anche sulla loro effettiva *gestibilità* nei processi valutativi, sulla *praticabilità delle procedure*, sulla *viabilità contestuale* e sulla *sostenibilità delle risorse*. In altri termini, la decisione tra integrazione di strumenti specialistici o costruzione di una sezione interna dedicata al gioco dipende dalla possibilità di mantenere l'equilibrio tra rigore analitico degli strumenti e la coerenza con l'identità riflessiva e dialogica dello SPRING. Solo un'analisi condotta alla luce di tali standard potrà garantire che l'ampliamento dello strumento avvenga nel rispetto della sua funzione metodologica originaria di supporto all'analisi riflessiva delle pratiche educative.

Per riuscire, quindi, a individuare in che modo poter impostare lo sviluppo metodologico del nostro percorso verso l'individuazione di strumenti per osservare e valutare le attività di gioco nei contesti educativi dei nidi d'infanzia, è necessario analizzare, anche solo sinteticamente, le caratteristiche fondamentali degli standard della dimensione valutativa della fattibilità a cui facciamo riferimento.

¹² In Maselli & Zanelli (2013), per effettuare l'analisi metodologica della pratica educativa viene proposto un percorso formativo guidato dall'uso di *analizzatori istituzionali* così come declinati dalla pedagogia istituzionale. La prospettiva qui proposta non si configura come un'alternativa a tale modello, poiché si colloca su un piano differente: mentre l'uso dell'analizzatore è previsto in presenza di una criticità, nel nostro caso l'obiettivo è raccogliere dati preliminari per verificarne l'eventuale esistenza.

6. IL CRITERIO DELLA FATTIBILITÀ PER GUIDARE LA SCELTA DEL PROCESSO DI INTEGRAZIONE

6.1 Lo standard della fattibilità nel Program Evaluation Standards

Il criterio della *fattibilità* trova fondamento nei *Program Evaluation Standards* elaborati dal Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE, 2011). Si tratta di un quadro di riferimento riconosciuto a livello internazionale, volto a garantire la qualità delle pratiche valutative nei diversi settori educativi e sociali. Gli Standards si articolano in cinque categorie: utilità (*utility*), che assicura la rispondenza della valutazione ai bisogni informativi degli stakeholder; fattibilità (*feasibility*), che garantisce la realizzabilità del processo in termini etici, pratici e di risorse; appropriatezza (*propriety*), che tutela i diritti e la dignità dei soggetti coinvolti; accuratezza (*accuracy*), relativa alla validità e all'affidabilità delle informazioni raccolte; e responsabilità (*evaluation accountability*), che introduce la dimensione della trasparenza e della rendicontazione del processo valutativo.

Tra queste categorie, la fattibilità assume un valore centrale, poiché garantisce che un intervento valutativo non sia soltanto coerente sul piano teorico, ma anche concretamente realizzabile nei contesti in cui deve essere applicato, assicurando che il processo rispetti i vincoli di tempo, risorse e competenze senza compromettere la qualità o l'integrità dell'intervento.

La fattibilità si articola in quattro standard specifici: *F1-Project Management*, che richiede una gestione pianificata e coerente del processo; *F2-Practical Procedures*, che sollecita l'adozione di procedure adeguate al funzionamento reale dei servizi; *F3-Contextual Viability*, che invita a riconoscere i vincoli culturali, istituzionali e politici; *F4-Resource Use*, che promuove un uso efficace ed efficiente delle risorse disponibili.

Nel nostro caso, applicare tali standard implica che l'innovazione che intendiamo introdurre nell'ambito dell'impianto di autovalutazione – qual è l'integrazione di un nuovo strumento di osservazione e valutazione – debba essere progettata e verificata alla luce di tali standard, in modo da preservare la coerenza epistemologica dell'impianto autovalutativo e prevenire semplificazioni di fenomeni complessi come il gioco.

6.2 Una possibile applicazione del criterio di fattibilità alla scelta del percorso di revisione

Per individuare, quindi, quale delle due direzioni di sviluppo dell'impianto di autovalutazione risulti più coerente con la logica e gli obiettivi dello SPRING – inserire uno strumento già esistente all'interno dello SPRING oppure costruirne uno nuovo a partire dagli elementi già presenti nello SPRING – è necessario affrontare in modo approfondito la questione della fattibilità di ciascuno di esse.

Le riflessioni che seguono vanno considerate come una prima ipotesi di lavoro, che dovrà essere discussa in un duplice confronto: dapprima con le coordinatrici del CPT e, successivamente, con la realtà empirica dei servizi.

A partire da questa premessa, possiamo iniziare la nostra riflessione prendendo in considerazione il fatto che lo SPRING, dal punto di vista epistemologico, si fonda su un paradigma riflessivo e

costruttivista, orientato alla comprensione situata e dialogica delle pratiche educative. In questa prospettiva, la prima via – quella che prevede l'integrazione di strumenti esterni validati, come le subscale della SVANI, le tavole di Kuno Beller o la SVALSI – presenta alcune criticità sotto ciascuno dei quattro standard di fattibilità.

Sul piano della *gestione progettuale* (F1), tale opzione richiederebbe una significativa riorganizzazione del sistema di valutazione, oltre che un ripensamento delle modalità di formazione e di accompagnamento del personale educativo. Dal punto di vista delle *procedure operative* (F2), qualsiasi estensione dello strumento comporterebbe l'introduzione di ulteriori procedure osservative e documentative, con un conseguente aumento della complessità tecnica e del rischio di burocratizzazione. Rispetto alla *coerenza contestuale* (F3), l'integrazione di strumenti in alcuni casi standardizzati (SVANI e SVALSI) e costruiti per scopi non sempre pienamente coerenti con quelli che stanno alla base del processo di cambiamento che si sta perseguendo rischierebbe di introdurre logiche di rilevazione estranee alla cultura professionale dei servizi che utilizzano lo SPRING e agli obiettivi perseguiti¹³. Infine, sotto il profilo dell'*uso delle risorse* (F4), l'evoluzione dello strumento determinerebbe un aumento dei carichi di lavoro, dei tempi di osservazione e dei fabbisogni formativi, incidendo sulla sostenibilità organizzativa complessiva.

Diversamente, la *seconda via* – che prevede la costruzione di una sezione interna allo SPRING dedicata al gioco, attraverso la riorganizzazione sistematica di indicatori e descrittori già presenti nelle aree tematiche dello strumento – rappresenta un'evoluzione metodologica interna, più coerente con il paradigma riflessivo e costruttivista di riferimento. Pur condividendo con la prima via gli inevitabili effetti di ampliamento in termini di complessità e impatto organizzativo, essa appare tuttavia per alcuni aspetti più capace di governarli all'interno della logica epistemologica originaria dello SPRING.

Sul piano della *gestione progettuale* (F1), la seconda via non elimina le criticità organizzative evidenziate nella prima, poiché anche un'evoluzione interna dello strumento richiede pianificazione, coordinamento e formazione del personale. La differenza risiede piuttosto nella coerenza metodologica del processo.

Dal punto di vista delle *procedure operative* (F2), pur comportando anche questa opzione un'estensione dello strumento, la costruzione di una sezione interna permette di utilizzare e riorganizzare elementi già consolidati e orientati al medesimo obiettivo, contenendo la crescita della complessità tecnica e del rischio di burocratizzazione attraverso l'integrazione con le pratiche riflessive esistenti.

Con riferimento alla *coerenza contestuale* (F3), tale soluzione preserva la cultura professionale e la dimensione partecipativa dei servizi che utilizzano lo SPRING, evitando l'introduzione di logiche esterne e mantenendo la prospettiva dialogica e situata che ne fonda la validità epistemologica.

Infine, rispetto all'*uso delle risorse* (F4), l'evoluzione interna comporta, come ogni ampliamento, un incremento dei carichi di lavoro e dei tempi di osservazione. La valutazione di tale impatto diventa

¹³ Infatti, le tavole di Beller consentirebbero di rilevare il possibile livello di sviluppo del bambino, ma non permetterebbero di comprendere la componente educativa dell'intervento delle educatrici/educatori. Inoltre, la SVALSI contribuirebbe a descrivere l'azione educativa in relazione al solo gioco di finzione, trascurando altre forme di gioco, come quello euristico o spontaneo. Le subscale della SVANI, infine, si collocherebbero su un piano generale, analogo a quello già proprio dello SPRING.

quindi un elemento necessario del percorso di autovalutazione stesso, in coerenza con la logica circolare dello SPRING.

Alla luce di queste considerazioni, si può affermare che entrambe le vie comportano forme proprie di complessità: la seconda, sebbene risulti più coerente sul piano epistemologico, non per questo appare meno impegnativa sul piano operativo. La complessità, in questo caso, non viene eliminata, bensì riconosciuta e assunta come parte integrante del processo di analisi. In questo senso, la costruzione ex novo, a partire dagli elementi presenti nello SPRING, di una sezione dedicata al gioco rappresenta un'evoluzione coerente dello SPRING, volta a consolidarne la funzione formativa e a mantenere un equilibrio dinamico tra rigore concettuale e praticabilità operativa.

Ribadiamo che queste riflessioni vanno considerate come una prima *ipotesi di lavoro* che dovrà essere discussa con le coordinatrici del CPT e, successivamente, sottoposta al vaglio della verifica empirica.

7. CONCLUSIONI

Il presente contributo ha preso avvio dal riconoscimento che il gioco, pur costituendo una dimensione fondativa dell'esperienza infantile, non gode ancora di una collocazione strutturata nei dispositivi di autovalutazione della qualità educativa. Tale assenza indebolisce la possibilità di riconoscere, documentare e discutere la sua rilevanza nei processi formativi dei servizi per la prima infanzia. La riflessione condotta, a partire dal caso dei nidi del territorio forlivese-cesenate, mostra come la revisione dello strumento SPRING possa rappresentare un'occasione per restituire al gioco una posizione centrale e stabile all'interno della valutazione educativa.

L'analisi, infatti, ha messo in luce che lo SPRING, per la sua natura riflessiva e qualitativa, non fornisce attualmente indicatori osservativi specifici per il gioco, pur dichiarando l'intento di sostenere l'analisi metodologica delle pratiche educative. Ne deriva una tensione tra la funzione riflessiva dello strumento e la necessità di rendere visibile un ambito complesso ma cruciale come il gioco. La proposta di una sezione interna allo SPRING dedicata al gioco risponderebbe a questa esigenza: essa, infatti, consentirebbe di integrare indicatori e descrittori già presenti nello SPRING, organizzandoli in un quadro sistematico coerente con la cultura professionale dei servizi e con gli standard di fattibilità del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011). L'inserimento di tale quadro, tuttavia, richiederebbe, in primo luogo, la realizzazione di momenti formativi specifici sull'attività ludica rivolti alle équipe educative, così da favorire una comprensione consapevole del senso e delle modalità d'uso degli indicatori e dei descrittori in fase di autovalutazione. Tali momenti formativi, integrati con l'osservazione in contesto, offrirebbero l'occasione per rendere esplicite le "pedagogie implicite" dell'équipe e per verificare la congruenza tra la pratica dichiarata e quella effettivamente attuata. Inoltre, questo processo doterebbe i gruppi educativi di analizzatori istituzionali utili alla progettazione delle eventuali azioni formative previste nel Piano di miglioramento. In tal modo, la revisione dello SPRING non si configurerebbe come un semplice adattamento tecnico, ma come un atto pedagogico di riconoscimento istituzionale e di occasione di sviluppo professionale.

Integrare il gioco nell'impianto di autovalutazione, quindi, significherebbe trasformarlo da pratica spontanea a oggetto riflessivo e professionale, capace di orientare la progettazione educativa e di rafforzare la funzione formativa della valutazione stessa. L'osservazione sistematica, la

documentazione e la valutazione condivisa dei contesti ludici diventerebbero strumenti per comprendere come l'esperienza del gioco si muova tra esplorazione, relazione e apprendimento, rendendo visibili i processi che fondano la qualità educativa.

Questa prospettiva richiede tuttavia attenzione alla sostenibilità organizzativa e alla formazione delle équipes, affinché la raccolta e l'interpretazione delle evidenze ludiche non degenerino in un carico burocratico ma rimangano pratiche riflessive autentiche. La futura implementazione dovrà quindi prevedere momenti di sperimentazione, validazione e confronto al fine di verificare la coerenza tra l'impianto concettuale dello strumento e le effettive pratiche di formazione e osservazione nei servizi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Barbieri, N. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: CLEUP.
- Baustad, A. G. (2012). Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Nordisk barnehageforskning* 5(2), 1-21.
- Bondioli, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 57-69.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: Junior.
- Bortolotti, A., & Cecilian, A. (2007). Giocare con cura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 1- 47.
- Bulgarelli, D., & Bianquin, N. (2018). La valutazione del gioco nella ricerca psico-pedagogica italiana. Una sintesi di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(4), 26-36.
- Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). Play assessment tools and methodologies: the view of practitioners. In Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (Eds.). *Evaluation of children's play. Tools and methods* (pp.114-136). Warsaw: De Gruyter Poland Ltd.
- Bulgarelli, D., Bianquin, N., Caprino, F., Molina, P., & Ray-Kaesler, S. (2018). 3 Review of tools for play and play-based assessment. In Besio, S. Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (Eds.). *Evaluation of children's play. Tools and methods* (pp.58-113). Warsaw: De Gruyter Poland Ltd.
- Campidelli, T., Silvani, S.H., & Zanelli, P. (ed.). (2017). *SPRING. Il gruppo che riflette*. Bergamo: Zeroseiup.
- Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., & Edwards, S. (2024). Digital play in the early years: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, 100652.
- de Velasco, Á. R., & Molina, J. A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 37-62.
- Delvecchio E., Mabilia D., Li J.B. e Di Riso D. (2016). Pretend play in italian children. Validation of the affect in play scale-preschool version. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 86-95.

- Delvecchio, E., Di Riso, D., Li, J.-B., Lis, A., & Mazzeschi, C. (2016). Affect in Play Scale-Preschool Version: Validation on a sample of school-age Italian children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3523–3536.
- Fyffe, L., Sample, P. L., Lewis, A., Rattenborg, K., & Bundy, A. C. (2024). Entering kindergarten after years of play: A cross-case analysis of school readiness following play-based education. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 167–179.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3)*. New York: Teachers College Press.
- Hay, S. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Nefs, H. T. (2025). Validating Self-Assessment Measures for Quality of Center-Based Childcare: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 36(1), 165-185.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733-755.
- Khoo, E., McLaughlin, T., & Rowe, S. (2024). Digital Play in the Early Years: Exploring Research Trends Through a Rapid Review of the Literature. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/18369391251351653>
- Mantovani S. (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Vol. 1*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Marcuccio, M & Zanelli, P. (Eds.) (2013). *Sguardi sul nido.... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*. Parma: Edizioni Junior – Spaggiari edizioni.
- Maselli, M. & Zanelli, P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Bergamo: Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.
- Ministero dell’Istruzione. (2021). Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi” di cui all’articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 (<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>)
- Ministero dell’Istruzione (2022). Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43 Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia” di cui all’articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>).
- Molina, P. (2023). *Il gioco nel primo anno di vita. Progettare spazi e attività al nido d'infanzia*. Trento: Erickson.
- Pirrone, C., Castellano, S., Amata, C. G., & Tienken, C. (2021). Il gioco con le costruzioni e lo sviluppo cognitivo: una review narrativa. *Ricerche di psicologia*: 3, 1-19.
- Ray-Kaeser, Sylvie, Sandra Châtelain, Vardit Kindler, and Eleanor Schneider. (2018). The Evaluation of Play from Occupational Therapy and Psychology Perspectives.” In Besio, S., B., Bulgarelli, D., & Vaska, S. P. (2018). *Evaluation of children's play. Tools and methods*. (pp. 19–57). Warsaw: DeGruyter Open.
- Savio, D. (2023). A pedagogy for play: theoretical considerations and operational guidelines for an educational perspective 0–6. *Cadernos CEDES*, 43, 30-41.
- Siraj-Blatchford, J., & Tena, R. R. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 165-181.

- Stringher, C., Sandre, U., & Donà, L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *QTimes. Journal of education, technology and social studies*, 2(1), 281-301.
- Tani, F., & Vaccaro, R. (2002). Dogmatismo educativo e sviluppo del bambino nei primi anni di vita. *Età Evolutiva*, 71(1), 5–15.
- Veraksa, N. E., Veresov, N. N., Veraksa, A. N., & Sukhikh, V. L. (2020). Modern problems of children's play: cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 60-70.

Copyright (©) Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Marcuccio, M., Tassinari, M.E. (2025). Gioco, valutazione e formazione professionale: una riflessione metodologica sull'integrazione di dispositivi osservativi nei sistemi di autovalutazione dei servizi educativi per la prima infanzia [Play, evaluation, and professional development: a methodological reflection on integrating observational tools into self-evaluation systems in early childhood education services]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4,
Doi: <https://doi.org/>