

## Il bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia. Valutare i contesti educativi e la playfulness

### Children with disabilities in early childhood services. Evaluating teaching, educational contexts and playfulness

Ilenia Amati

Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari "Aldo Moro" | ilenia.amati@uniba.it

Antonio Ascione

Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari "Aldo Moro" | antonio.ascione@uniba.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Amati, I., & Ascione, A. (2023). Children with disabilities in early childhood services. Evaluating teaching, educational contexts and playfulness. *Pedagogia oggi*, 21(1), 125-137.  
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-14>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-14>

#### ABSTRACT

The study presented aims to offer functional evidence for the formalization of specific educational evaluation devices which relate to "childhood from 0-6" years. These devices are aimed, more specifically, at the assessment of motor skills acquired in children aged 2-5 years, involving children with and without disabilities. At the methodological level, an empirical survey protocol was constructed and the tool of self-reflection was used on inclusive teaching contexts in early childhood and playfulness. The target audience included 36 children, including two with disabilities, in two sections of an early childhood education service. The following variables of inclusive contexts were evaluated: the practices of inclusive areas, the development of skills and stages of play, the accessibility of playgrounds and the development of children's autonomy. The evaluation was carried out using the standardized test batteries - the SVALSI scale and the Gross Motor Function Measure (GMFM). The results showed that the experimental group had significantly improved in their development of autonomy, inclusion and gross motor skills, improving early or initial motor skills, making playfulness a focal part of educational design for the 2-5 age group.

Lo studio presentato intende offrire evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di valutazione educativa inerenti l'area "infanzia 0-6". Tali dispositivi sono finalizzati, più specificamente, alla valutazione di competenze acquisite in ambito motorio, nei bambini di 2-5 anni, con e senza disabilità. A livello metodologico è stato costruito un protocollo di indagine empirico utilizzando lo strumento di autoriflessione sui contesti di insegnamento inclusivo nella prima infanzia e la playfulness. Il target di riferimento comprende 36 bambini, fra cui due con disabilità, in due sezioni di un servizio educativo della prima infanzia. Sono state valutate le seguenti variabili dei contesti inclusivi: le pratiche delle aree inclusive, lo sviluppo delle competenze e degli stadi del gioco, l'accessibilità degli spazi gioco e lo sviluppo delle autonomie dei bambini. La valutazione è stata effettuata con le batterie di test standardizzati: la scala SVALSI e il Gross Motor Function Measure (GMFM). Gli esiti mostrano che il gruppo sperimentale ha migliorato significativamente lo sviluppo dell'autonomia, dell'inclusione e le abilità grosso motorie migliorando le competenze motorie di partenza, rendendo la playfulness parte focale della progettazione educativa 2-5 anni.

**Keywords:** inclusion; early childhood; motor activity; play; evaluation

**Parole chiave:** inclusione; prima infanzia; attività motoria; gioco; valutazione

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

#### Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Ilenia Amati è Autrice dei paragrafi 1, 2 e 5 e Antonio Ascione è Autore dei paragrafi 3 e 4.

#### Corresponding Author:

Ilenia Amati, [ilenia.amati@uniba.it](mailto:ilenia.amati@uniba.it)

## 1. Introduzione

I sistemi di educazione e cura della prima infanzia necessitano di un miglioramento della qualità dell'educazione così come indicato dall'Unione Europea già a partire dal 2013 con l'emanazione del documento *Investing in children*, nel quale si rimette agli Stati membri l'indicazione di elaborare politiche e interventi multidimensionali per contrastare l'esclusione dei bambini e promuovere il loro benessere a partire dal gioco. A questo sono seguite, da parte della Commissione Europea, diverse comunicazioni (EC, 2017a, 2017b, 2017c) e raccomandazioni (EC, 2012, 2013, 2019a).

Lo sforzo richiesto agli Stati membri è quello di migliorare l'accesso a sistemi ECEC (*Early Childhood Education and Care*) di alta qualità in termini di sostenibilità economica e inclusività, nonché di garantire programmi di studio per la fascia di età 0-3 che tengano conto delle esigenze specifiche e delle potenzialità di ogni bambino, compresi quelli con bisogni speciali o in una situazione vulnerabile o svantaggiata (EC, 2019b). Un'ECEC di alta qualità può fornire delle basi solide nell'apprendimento e nello sviluppo utili ai bambini per affrontare con successo il percorso educativo, anche quando essi provengono da contesti svantaggiati (Balduzzi, Lazzari, 2020).

Il Pilastro europeo dei diritti sociali, adottato nel 2017, stabilisce *che i bambini hanno diritto a educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità*. Il Pilastro UE è stato recentemente implementato dall'Action Plan (2021). *The European Pillar of Social Rights Action Plan* con la rinnovata "Porto Agenda 2030", prevede l'adozione di numerose misure da parte della Commissione per raggiungere gli obiettivi prefissati entro il 2030. Gli obiettivi dell'Agenda di Porto si intrecciano con gli Obiettivi ONU per l'Agenda 2030, in particolare con il 4.2 che prevede che entro il 2030 *"tutti i bambini e le bambine abbiano accesso a servizi di qualità per la prima infanzia, alla cura e all'educazione in modo da essere pronti per l'istruzione primaria"*.

Sulla base di tali premesse, è necessario che le esperienze di apprendimento siano maggiormente coerenti a cominciare dagli asili d'infanzia (Balduzzi, 2022; Mantovani, Terzi, 2000), per poi giungere all'istruzione superiore, all'istruzione e alla formazione professionali e all'apprendimento degli adulti.

In Italia, le nuove linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, elaborate dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, e pubblicate nel decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, mirano a garantire a tutti i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, in modo da riuscire a superare ed eliminare la presenza di eventuali disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (Silva, 2018). È, dunque, in questa cornice che, nel dicembre 2021 e marzo 2022, sono stati adottati dal Ministero dell'Istruzione due documenti-chiave dell'educazione 0-6, elaborati dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione:

- le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6,
- gli orientamenti nazionali per lo 0-3.

In entrambi i documenti è ribadita e dedicata grande attenzione a temi di rilevanza per quanto riguarda l'educazione e la cura dell'infanzia:

- il diritto a un'educazione di qualità, fin dalla primissima infanzia;
- la costruzione di un curriculum unitario e la promozione della continuità;
- il coinvolgimento attivo delle famiglie;
- la necessità di una formazione in itinere mirata e sistematica per tutto il personale nei servizi;
- l'osservazione, la documentazione e la valutazione quali perni della progettazione, della promozione di contesti educativi in cui viene assicurata la centralità ai bambini e la valorizzazione individuale;
- la riflessione sulla dimensione emotivo-affettiva delle relazioni educative;
- l'importanza di assumere, da parte di educatori e insegnanti, una forma mentis volta a esplorare e migliorare l'agire educativo;
- il ruolo, l'organizzazione, nonché la rilevanza formativa, dello spazio e del tempo.

Affinché tali obiettivi siano raggiunti, è necessario che il percorso formativo ed il sistema scolastico collaborino per promuovere una qualità dell'offerta educativa che favorisca una piena inclusione, in cui ciascun bambino sia rispettato e accolto in tutte le forme di diversità.

Riuscire ad offrire una didattica che espleti la propria funzione educativa e che sia al contempo inclusiva ed esperienziale, vuol dire far sì che il bambino apprenda con consapevolezza, e quindi che quella nuova conoscenza sia significativa e diventi una competenza utilizzabile in qualsiasi momento e contesto della vita (Arduini, 2020). Dunque, l'azione inclusiva necessita che anche l'educatore dei nidi d'infanzia abbia delle competenze che tengano in considerazione sia i saperi disciplinari e trasversali, sia le dinamiche soggettive della personalità di ciascun bambino (Lindsay, 2007).

Il presente lavoro focalizza l'attenzione sulla rilevanza che l'attività motoria riveste per i bambini nella fascia d'età 2-5 anni, in particolare per quanto riguarda l'asse dell'inclusione in ambito educativo e mira a valutare il gioco come mediatore di tale processo. I bambini amano giocare; pertanto, quest'attività può essere utilizzata per proporre delle esperienze di apprendimento ricche e varie, che siano basate su obiettivi ben definiti in modo da garantire la realizzazione di progressi verso gli obiettivi desiderati (Klette, Drugli, Aandahl, 2018). Così facendo si assicura ai bambini una forma di educazione e cura di alta qualità (EC, 2014).

## 2. Il ruolo del gioco nella valutazione delle competenze inclusive dei bambini

Sia dalle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, che dagli Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia, adottati con Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, è emerso che il gioco è una componente fondamentale per la formazione del bambino, in quanto esso è parte integrante di qualsiasi azione che il bambino svolge durante l'arco della giornata. Attraverso l'azione ludica insita nel gioco stesso è possibile ampliare la conoscenza del bambino (Do Thi Hong Ngat, 2022). Infatti, il gioco come mediatore didattico è capace di semplificare la relazione educativa, la cui caratteristica principale è quella di riuscire a generare dei momenti formativi ed educativi che siano interdisciplinari e che coinvolgano tutti i membri del gruppo. Il gioco sicuramente riesce a rispondere a questa necessità in quanto esso è in grado di: motivare, grazie alla ludicità, i bambini che partecipano al momento educativo; favorire le varie forme di intelligenze che ciascun bambino può presentare; sostenere una forma di apprendimento learning by doing; offrire continui feed back e garantire un livello di attenzione elevato.

Il gioco riconosce l'attività motoria ludiforme come un elemento imprescindibile dello sviluppo del bambino, non solo nelle sue componenti fisiche, ma soprattutto psicologiche e sociali (Mantovani, 1998). È importante fare una distinzione fra attività ludiche e ludiformi: le seconde si differenziano dalle prime perché il gioco assume carattere educativo e non di mero piacere. Tale riconoscimento viene rimarcato nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e nella versione dell'ICF-CY dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), dedicata a bambini e adolescenti (Besio, 2007; Besio, Caprino, 2009). Si parla dunque della *playfulness* ovvero il senso di giocosità che può essere presente in situazioni che non vengono percepite come gioco (Barnett, 1990). Per parlare di *playfulness* è necessario rispettare tre condizioni:

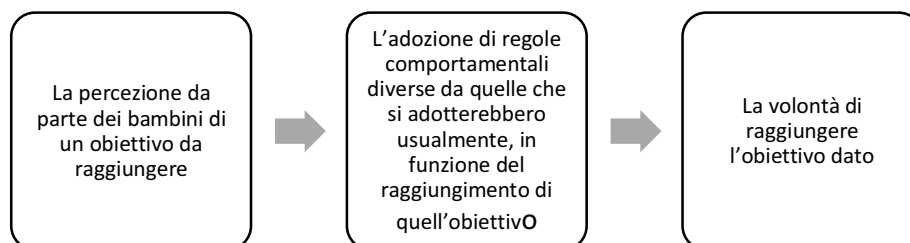


Fig. 1: Le condizioni della playfulness

Attraverso la *playfulness* si evitano situazioni di stress o condizioni che potrebbero inibire il ruolo del gioco. Infatti, mediante l'attività ludiforme si promuove un apprendimento esperienziale che influisce positivamente non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche sulle capacità emotivo-relazionali, che inevita-

bilmente contribuiscono alla formazione della personalità del bambino (Yang, Ostrosky, 2023). La spontaneità e la naturalezza con cui i bambini giocano devono essere il pilastro portante dell'azione formativa, anche se tali parametri sono fortemente dipendenti da molteplici condizioni interne e ambientali.

La promozione di competenze formative attraverso il gioco richiede approcci pluridisciplinari e necessita di saperi che riescono a coinvolgere mente (e corpo), volontà (stimolare continuamente la motivazione), emozioni (capacità di riconoscere, gestire e controllare), comportamenti (rispetto di sé stesso, degli altri e delle regole) atteggiamenti (positività nello svolgere quanto proposto), contesti/situazioni (capacità di adattamento). In questo senso il gioco si conferma elemento imprescindibile e mediatore appropriato per soddisfare tali esigenze.

Lo studio empirico qui presentato iscrive la relazione tra bambini e figure adulte ed educative (nei servizi per l'infanzia) entro un quadro investigativo più ampio, che assume come riferimento teorico-metodologico quello dell'agire educativo (Perla, Riva, 2016; Boffo, 2011; Clarizia, 2013), già definito dei "saperi della relazione educativa" (Perla, Agrati, Amati, 2020). Esso intende offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa inerenti l'area professionale "Infanzia 0-6", nonché spunti utili alla costruzione delle competenze valutative dell'educatore, così come indicato dall'Unione Europea, in prima linea in questo percorso di investimento sui servizi per la prima infanzia.

### 3. Indagine esplorativa e protocollo di ricerca

Si descrivono gli esiti di un'indagine esplorativa sulla valutazione di competenze acquisite in ambito motorio e il grado dell'inclusione nei bambini di 2-5 anni all'interno del sistema 0-6. All'indagine hanno partecipato 36 bambini di età compresa fra i 2 e 5 anni di due sezioni di un servizio educativo della prima infanzia. I bambini sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale composto da 18 bambini (di cui 1 con Paralisi Cerebrale Infantile, da esiti di trauma cranico), l'altro di controllo composto sempre da 18 bambini (di cui 1 con sindrome di down); entrambi i gruppi sono eterogenei per età e genere. La durata della sperimentazione è stata di 8 settimane, nell'anno educativo 2022/2023, nel periodo compreso fra il mese di novembre 2022 e febbraio 2023.

Il principale obiettivo dell'indagine è duplice: 1) attivare la riflessione del personale educativo circa le caratteristiche inclusive del contesto in cui esso lavora, nella possibilità di una piena partecipazione di tutti i bambini alle attività ludico-motorie e 2) valutare la playfulness, ovvero la disposizione del bambino al gioco, secondo i quattro elementi definiti da Skard e Bundy (2008): motivazione intrinseca, percezione interna del controllo, sospensione della realtà, quadro sociale. Il protocollo di ricerca ha previsto quattro fasi di lavoro (fig. 2):

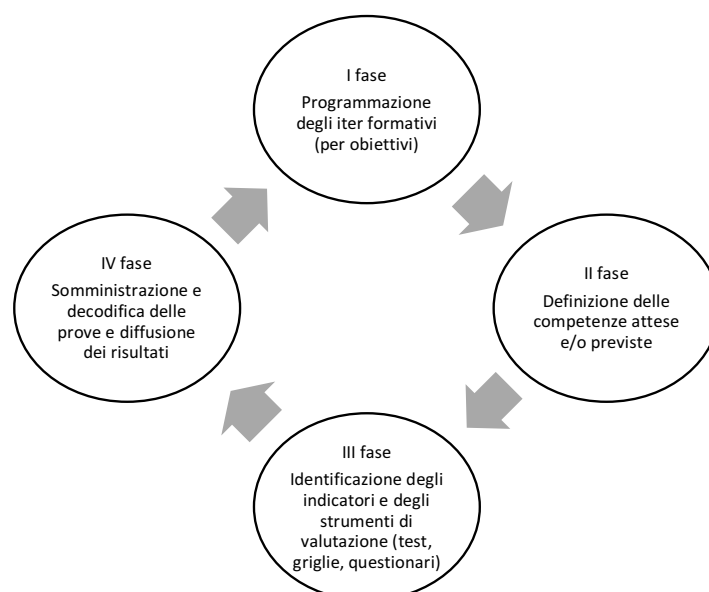


Fig. 2: Le fasi del protocollo di ricerca

Nella I fase sono stati programmati gli iter formativi da perseguire e la definizione degli obiettivi. Successivamente, nella II fase sono stati scelti gli indicatori e definite le competenze attese partendo dal presupposto che nella raccolta dati sarebbero stati coinvolti tutti i bambini di entrambi i gruppi, questo al fine di avere una rappresentazione il più aderente possibile alla realtà e che gli indicatori (e gli obiettivi) fossero adeguati alle differenti fasce d'età e che permettessero una lettura uniforme e lineare delle capacità da valutare. Nella III fase ci si è focalizzati sulla scelta degli strumenti di valutazione da utilizzare. Il primo dispositivo utilizzato è stato lo Strumento di autoriflessione sui contesti dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia (2017) proposto dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education; lo strumento è finalizzato a dare delle risposte alla prima domanda di ricerca guidando l'osservazione e la riflessione dei compilatori relativamente a otto aspetti dell'inclusione: 1. Atmosfera complessivamente accogliente; 2. Contesto sociale inclusivo; 3. Approccio centrato sul bambino; 4. Ambiente fisico a misura di bambino; 5. Materiali per tutti i bambini; 6. Opportunità di comunicazione per tutti; 7. Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi; 8. Ambiente a misura di famiglia<sup>1</sup>. Ancora, in considerazione dell'età dei bambini che tale lavoro si propone di studiare (2-5 anni), sono stati scelti la Scala per la Valutazione delle Abilità Ludico Simboliche Infantili – SVALSI (Bondioli, Savio, 1994) in associazione alla Scala Gross Motor Function Measure – GMFM (Palisano, 2008) perché riescono a fornire dati oggettivi per favorire l'osservazione e la valutazione delle capacità di gioco e del grado di inclusione dei bambini con o senza disabilità e a progettare interventi mirati in grado di promuovere l'arricchimento e lo sviluppo degli stessi. Il ruolo della Scala SVALSI nel presente lavoro di ricerca è stato quello di fornire dati necessari per l'osservazione del bambino durante la fase del gioco simbolico. L'utilizzo della Scala GMFM, che prevede l'osservazione di una giornata educativa, è stato necessario per avere una precisa conoscenza delle capacità motorie dei bambini. Inoltre, sono state raccolte in maniera sistematica tutte le informazioni inerenti spazio, attività e protagonisti. Il sistema di punteggio del GMFM prevede una scala a quattro punti che consiste di 66 elementi divisi in cinque dimensioni della funzione motoria lorda:

1. sdraiarsi e rotolare,
2. sedersi,
3. gattonare e inginocchiarsi,
4. stare in piedi
5. camminare, correre e saltare.

La fase di osservazione dei bambini prevede che gli osservatori focalizzino la loro attenzione su ciascuno per una durata di 10 minuti, in modo da poter essere quanto più precisi possibili nel reperimento dei dati. Per garantire che gli elementi di tale griglia vengano rispettati sono stati sempre presenti almeno due osservatori con compiti distinti, il primo di osservazione e valutazione, mentre il secondo di giudizio e rilevanza della presenza di un determinato parametro su una scala da 1 a 5 (1 rappresenta l'assenza e 5 la totale presenza; cfr. tabella 1).

1 Sebbene la ricerca abbia previsto la somministrazione del questionario "Strumento di autoriflessione sui contesti dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia" si descrivono, per economia di spazi, alcune risultanze parziali relative solo all'analisi della fase di osservazione.

1	Il fanciullo utilizza il gioco?	
2	Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione centrata su di lui?	
3	Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione decentrata rispetto a sé stesso?	
4	Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione centrata e decentrata?	
5	Il bambino preferisce giocare da solo?	
6	Il bambino predilige attività di gruppo (anche solo 2 fanciulli)?	
7	Il bambino gioca sempre con gli stessi amici?	
8	Il bambino gioca con tutti gli alunni della classe?	
9	Il bambino gioca utilizzando ripetutamente la stessa azione in modo pianificato?	
10	Il bambino gioca cambiando azione?	

Tab. 1: Osservazione e valutazione alla partecipazione al gioco

Questa prima fase di osservazione, specifica per ciascun bambino dei due gruppi, ha avuto come obiettivo la valutazione della presenza di alcuni parametri riportati in tabella 2:

1. capacità di decontestualizzazione: comportamento usato a prescindere dalla realtà percepita;
2. capacità di decentramento: analizzare ed accettare punti di vista diversi dal proprio;
3. capacità di integrazione – inclusione: relazionare e relazionarsi con oggetti, amici, identità diverse;
4. capacità di esecuzione: pianificare, guidare e condividere i progetti personali;
5. capacità di socializzazione: condividere ed orientare il proprio comportamento nei confronti dell'altro;
6. capacità grosso motorie: essere padrone del proprio corpo.

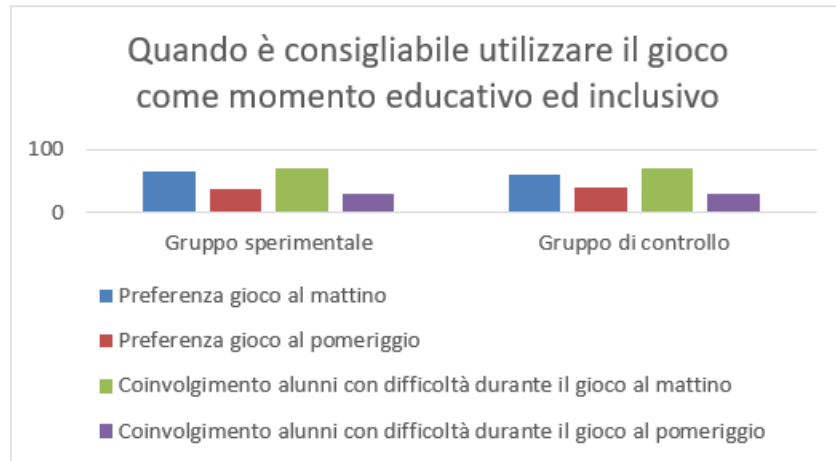
SCHEMA DI OSSERVAZIONE		
BAMBINO:		ETÀ:
DATA OSSERVAZIONE:	DURATA OSSERVAZIONE:	
Capacità di decontestualizzazione		
OGGETTO:	IDENTITÀ:	SITUAZIONE:
<input type="radio"/> prototipo <input type="radio"/> sostituto <input type="radio"/> immaginario	<input type="radio"/> funzionale <input type="radio"/> realistica <input type="radio"/> immaginaria	<input type="radio"/> prototipica <input type="radio"/> realistica <input type="radio"/> fantastica
Capacità di Decentramento		
RUOLO:	Oggetto:	
<input type="radio"/> riguardante sé stesso <input type="radio"/> riguardante gli altri <input type="radio"/> ricopre ruolo volontariamente <input type="radio"/> gli viene assegnato un ruolo <input type="radio"/> scambio dei ruoli	<input type="radio"/> partecipa attivamente <input type="radio"/> partecipa passivamente <input type="radio"/> collabora	
Capacità di Integrazione-Inclusione		
<input type="radio"/> predilige sé stesso <input type="radio"/> predilige gli altri <input type="radio"/> preferisce ricoprire ruolo volontariamente	<input type="radio"/> preferisce ricoprire i ruoli che gli vengono assegnati <input type="radio"/> gradisce lo scambio dei ruoli	
Capacità di Controllo dell'Esecuzione		
<input type="radio"/> centrata sul gioco <input type="radio"/> centrata al di fuori del gioco	<input type="radio"/> centrata sul gioco e sulla competenza sociale <input type="radio"/> centrata fuori dal gioco ma sulla competenza sociale	
Capacità di Competenza Sociale		
<input type="radio"/> gioco imitativo <input type="radio"/> gioco sociale <input type="radio"/> gioco singolo	<input type="radio"/> gioco di gruppo <input type="radio"/> gioco di gruppo (2 discenti)	
Capacità Grosso Motorie		
<input type="radio"/> piena padronanza <input type="radio"/> buona padronanza <input type="radio"/> padronanza parziale	<input type="radio"/> capacità limitate <input type="radio"/> assenza totale	

Tab. 2: Osservazione e rilevanza dei parametri di gioco

La IV fase ha previsto la somministrazione e la decodifica delle prove e la diffusione dei risultati.

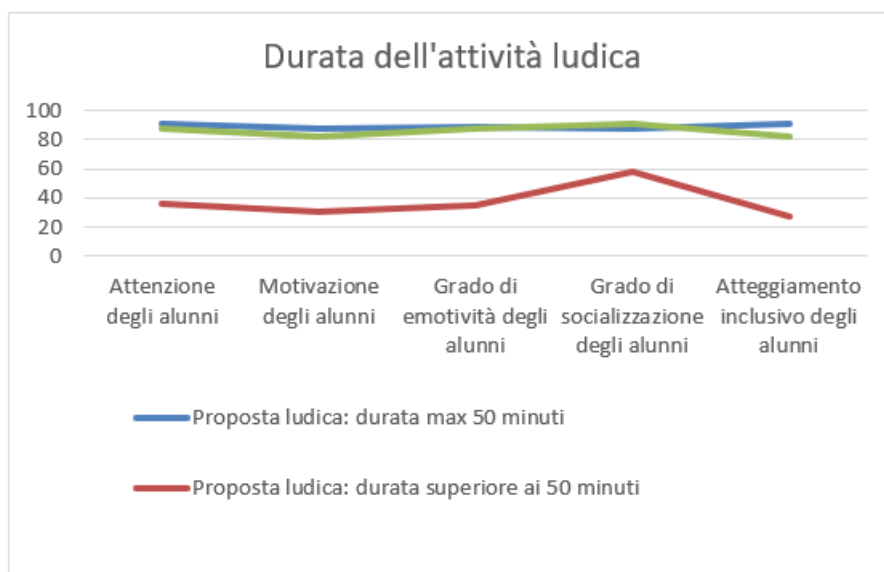
#### 4. Analisi dei dati

Dall'analisi dei dati emergenti dalla Scala SVALSI è emerso che l'attività motoria al mattino è preferita dai bambini di entrambi i gruppi e, in modo particolare, nei giorni centrali della settimana.



Graf. 1: Il gioco come momento educativo ed inclusivo

I dati emersi dal grafico 1 hanno fatto comprendere come i bambini presentino, durante la giornata, maggiore stanchezza nella fase successiva al pranzo, tanto che anche il gioco ne risente, in particolar modo sotto l'aspetto della socializzazione con gli altri. È stato osservato, infatti, che i bambini con maggiori difficoltà durante la prima fase della giornata venivano "aiutati-coinvolti dai compagni", mentre nella seconda fase della giornata venivano lasciati in disparte. Analizzando le schede pervenute da entrambi i gruppi di lavoro (n. 36), un ulteriore dato emerso è la necessità di far durare l'attività motoria al massimo 50 minuti o di alternarla con altre tipologie di attività, al fine di non risultare stancante e demotivante per i bambini (Graf. 2).



Graf. 2: Durata dell'attività ludica

Le proposte educative fornite dall'educatore nel gruppo sperimentale, in cui era sempre presente la playfulness, hanno generato un clima positivo ed accogliente per tutti i bambini, mentre nel gruppo di con-

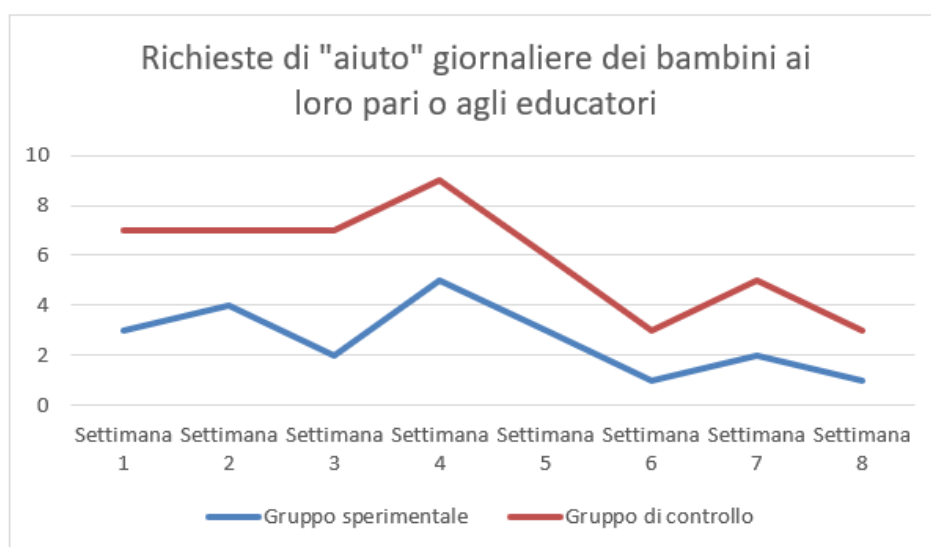
trollo, in cui il gioco era meno presente, si sono verificati episodi di esclusione di alcuni bambini. Questa differenza è riconducibile probabilmente al ruolo della playfulness, sempre presente nelle proposte del gruppo sperimentale, in cui anche un fallimento o non raggiungimento di un obiettivo non è stato percepito dal bambino come una sconfitta. Attraverso le proposte motorie ludiche, il bambino comincia inoltre a “vedere” il proprio compagno con disabilità come un valore aggiunto e non come un elemento di disagio/fastidio (come nel caso del gruppo di controllo) per il raggiungimento dell’obiettivo comune.

Interessante anche la riflessione inerente l’accessibilità degli spazi di gioco (Graf. 3). Se il gruppo sperimentale ha avuto continuo accesso agli spazi di gioco ed in qualsiasi momento l’educatore lo ritenesse opportuno, nel gruppo di controllo la possibilità di usufruire degli spazi gioco è stata limitata solo a determinati momenti ed orari della giornata.



Graf. 3: Accessibilità agli spazi di gioco

Un ulteriore dato emerso durante la fase di osservazione riguarda il ruolo del gioco nel rendere maggiormente autonomi i bambini, non solo durante le loro attività, ma anche nelle normali attività quotidiane (Graf. 4). Per quanto riguarda i bambini del gruppo sperimentale, è emerso un graduale livello di autonomia che ha portato, alla fine delle otto settimane di osservazione, ad una drastica riduzione delle richieste di aiuto agli educatori.

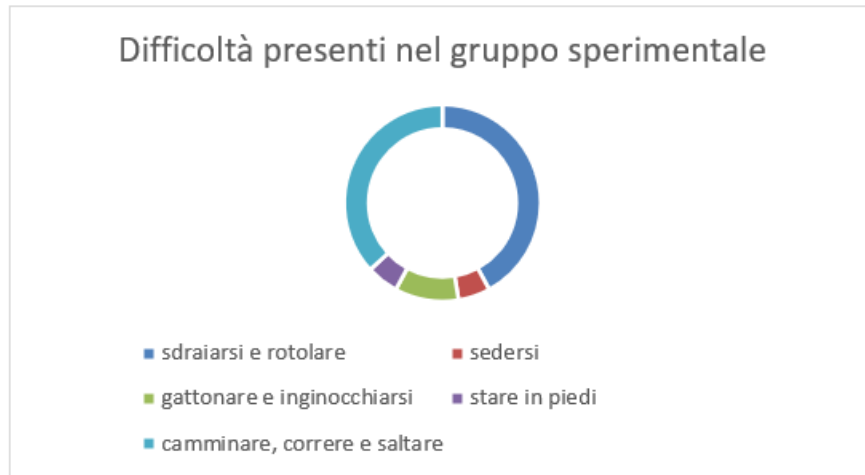


Graf. 4: Richieste di aiuto giornaliere dei bambini ai loro pari o agli educatori

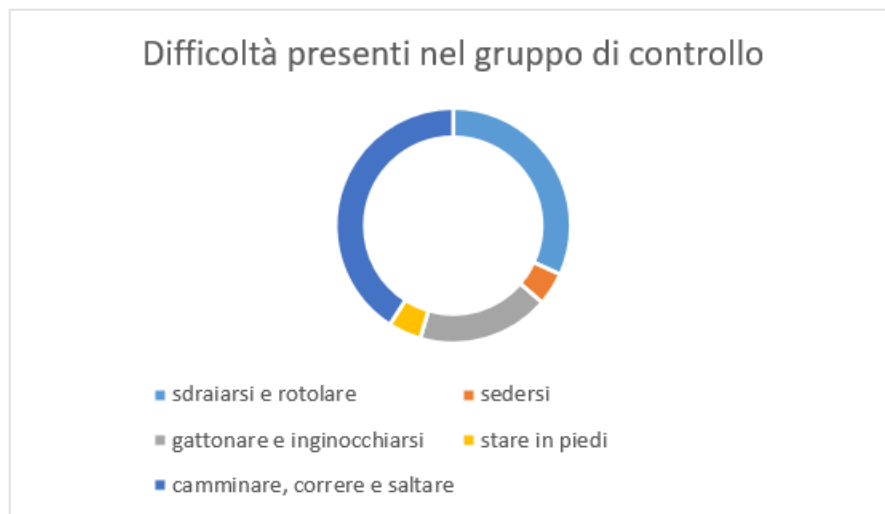


Questo aspetto non è stato registrato nel gruppo di controllo, che invece ha manifestato le stesse difficoltà per tutta la durata dell'osservazione. Il miglioramento del grado di autonomia è riconducibile probabilmente alla presenza della pratica motoria ludica, in quanto insegna al bambino ad affrontare le difficoltà e ad impegnarsi nel cercare di superarle, con o senza l'aiuto di un compagno o di un adulto.

Dalla Scala GMFM, relativamente alle cinque dimensioni della funzione motoria, nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo si registrano le seguenti difficoltà (Graf. 5-6):



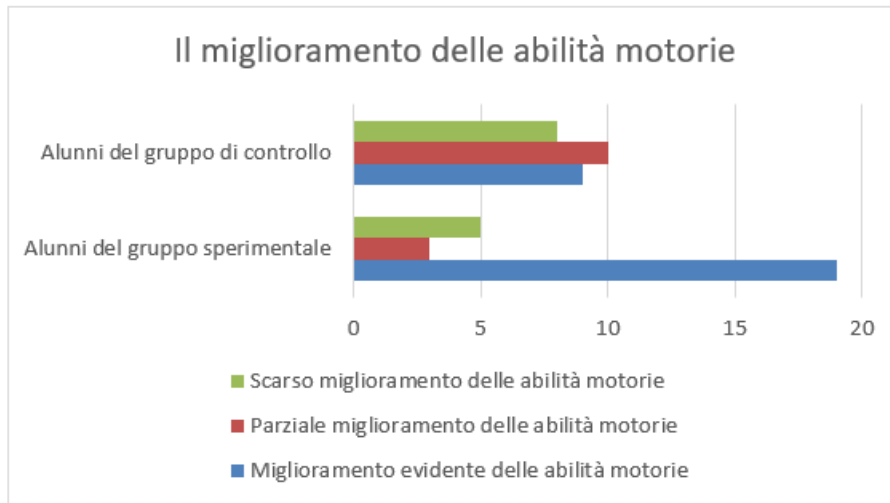
Graf. 5: Difficoltà presente nel gruppo sperimentale



Graf.6: Difficoltà presente nel gruppo di controllo

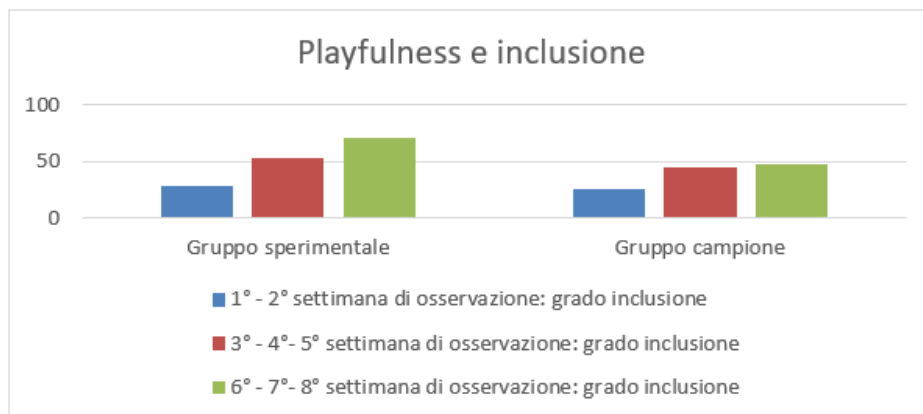
Un bambino di cinque anni senza disabilità è in grado di raggiungere, attraverso questi specifici descrittori, il punteggio massimo. Per il gruppo sperimentale la difficoltà maggiormente registrata è stata quella di sdraiarsi e rotolare, mentre per il gruppo di controllo quella di camminare, correre e saltare.

Attraverso i dati della scala SVALSI e GMFM è stato osservato che il gruppo sperimentale migliora le proprie abilità motorie (Graf. 7). Inoltre, i bambini che presentano delle disabilità o carenze dal punto di vista delle abilità motorie, inizialmente esclusi dagli altri, vengono gradualmente accettati e inclusi maggiormente nel gruppo sperimentale, con il progredire del tempo.



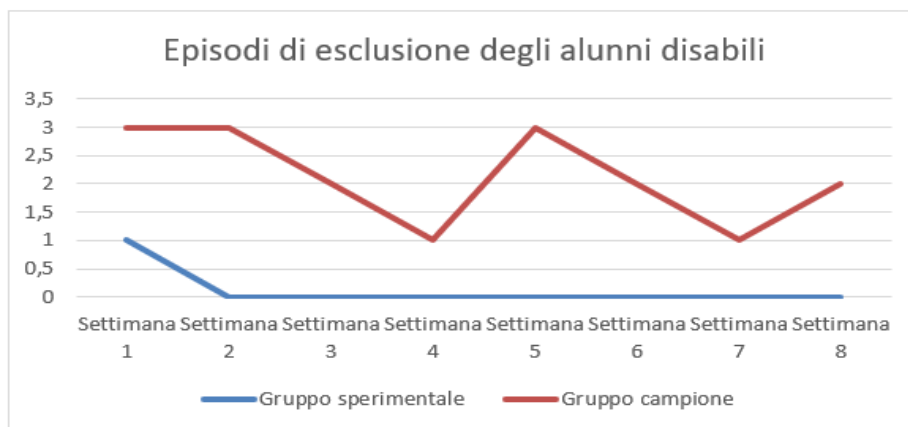
Graf. 7: Il miglioramento delle abilità motorie

Il grafico otto della “playfulness e inclusione” ha fatto riflettere sulle pratiche e sulle condotte da utilizzare per migliorare il grado di inclusività della proposta educativa offerta dal servizio per la prima infanzia. In particolare, è stato osservato come in tali servizi sia necessario che il team educativo offra ai bambini una proposta accessibile e personalizzata.



Graf. 8: Playfulness e inclusione

Nello specifico è stato osservato che le proposte educative fornite dall’educatore nel gruppo sperimentale, in cui era sempre presente la playfulness, hanno generato un clima positivo ed accogliente per tutti i bambini, mentre nell’altro gruppo, in cui il gioco era meno presente, si sono verificati episodi di esclusione dei bambini con disabilità o comunque di accettazione di questi sotto forzatura dell’educatore stesso. Aspetto da non sottovalutare è che questi episodi nel gruppo di controllo si sono manifestati in diversi momenti dell’osservazione, mentre nel gruppo sperimentale si è verificato un solo episodio durante prima settimana.



Graf. 9: Episodi di esclusione degli alunni disabili

## 5. Risultati e riflessioni conclusive

In conclusione, è possibile affermare che l'attività motoria ed il gioco rappresentano strumenti educativi assai utili per migliorare le competenze inclusive dei bambini. Giocando tra loro, senza l'intervento degli adulti, o comunque attraverso un intervento ben programmato e strutturato degli educatori, i bambini imparano a prendere decisioni, a conoscere e gestire le proprie emozioni, a sperimentare ruoli e punti di vista, a negoziare nella ricerca, ad accettare l'altro, anche se "diverso" (Gray, 2015).

I risultati derivanti dal presente studio evidenziano l'incidenza che il gioco può avere dal punto di vista inclusivo in presenza di bambini con disabilità. In particolare, è stato valutato:

- lo stato dell'inclusione dei bambini con disabilità;
- le pratiche delle aree inclusive che necessitano di essere migliorate;
- lo sviluppo delle competenze e degli stadi del gioco;
- l'accessibilità agli spazi gioco e lo sviluppo delle autonomie dei bambini.

È stato dimostrato che l'attività motoria permette l'acquisizione di nuove capacità (saper fare), confermando così anche la realizzazione dell'autonomia del sé. L'attività ludica proposta ha esaltato significativamente il miglioramento dello sviluppo dell'autonomia, riuscendo a far superare i limiti esposti nei test iniziali. Nello stesso modo anche le abilità grosso motorie sono migliorate per entrambi i gruppi, in particolare per il gruppo sperimentale, a testimonianza delle teorie scientifiche (Bortolotti, Cecilian, 2010; Pesce, 2015; Sing, 2019) che supportano i processi costruttivi in cui il gioco può trasformarsi in un mezzo efficace per il miglioramento delle competenze motorie. A tal proposito un corretto intervento educativo deve favorire la libera espressione della creatività, evitando schemi e prassi didattiche standardizzate (Robinson, 2017). Il gioco, in tal senso, favorisce la creazione di ambienti destrutturati in cui è possibile manifestare liberamente le proprie abilità in modo da sviluppare le proprie competenze (Campbell, Hesketh, 2007). Esso diventa il centro nevralgico del processo educativo e luogo di opportunità, di sperimentazione e di conoscenza del nuovo ottenuto attraverso un'esperienza vissuta, sperimentata ma soprattutto ludica (Danniels, Pyle, 2021). L'attività motoria ed il gioco devono diventare un elemento inclusivo fondamentale per il processo di insegnamento e apprendimento, in cui la playfulness diventa una chiave di volta importante per la cura e l'educazione dei bambini, da introdurre sistematicamente nella progettazione educativa dei servizi 2-5 anni.

Il protocollo della ricerca prevede una nuova somministrazione dei test (maggio e giugno 2023) e l'introduzione di una nuova scala di valutazione, la Children's Playfulness Scale (Barnett, 1990) nei mesi successivi (settembre e ottobre 2023), per valutare anche altre variabili, quali la spontaneità fisica, sociale, cognitiva, la manifestazione di gioia e il senso dell'umorismo, la motivazione, il controllo della situazione ludica, la sospensione della realtà e l'abilità di mantenere gli scambi sociali con i compagni di gioco.

## Riferimenti bibliografici

- Arduini G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 159-171.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2020). *L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy*. Brescia: Scholé.
- Balduzzi L. (2022). Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6. *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Atti di Convegno SIPED (pp. 317-321), <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallele.pdf>
- Barnett L.A. (1990). *Playfulness*. Definition, design and measurement. *Play and culture*, 3: 319-336.
- Besio S. (2007a). *I diritti dei bambini disabili*. In Bobbio A., *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.
- Besio S., Caprino F. (2009). *Il diritto al gioco nei contesti speciali*. *Scuola Materna*, vol. 8, n. 96: 9-14.
- Boffo V. (2011). *Relazioni Educative: tra Comunicazione e Cura*. Milano: Apogeo.
- Bondioli S., Savio A. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico simboliche infantili* (Svalsi). Bologna: Junior.
- Bortolotti A., Ceciliani A. (2010). Cooperare per gioco. Educazione motoria e processi di socializzazione nella Scuola Primaria. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1: 1-31.
- Campbell K.J., Hesketh K.D. (2007). *Strategies which aim to positively impact on weight, physical activity, diet and sedentary behaviours in children from zero to five years. A systematic review of the literature*. *Obes Rev.*, 8: 4, 327-338.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Danniels E., Pyle A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Do Thi Hong Ngat (2022). The Reality of Organization of Learning through Play Activity towards Creating Iteration for Primary Students. *American Journal of Educational Research*, 10(4): 238-244.
- EC (2012). The ECEC Thematic Working Group (2012-2014). In [https://education.ec.europa.eu/policy/strategic-framework/expert-groups-2012-2014\\_en](https://education.ec.europa.eu/policy/strategic-framework/expert-groups-2012-2014_en) (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2013). Recommendation Investing in children: breaking the cycle of disadvantage (2013/112/UE). In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. In [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecequality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecequality-framework_en.pdf) (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017a). European Political Strategy Center. In [https://knowledge4policy.ec.europa.eu/organisation/epsc-european-political-strategy-centre\\_en](https://knowledge4policy.ec.europa.eu/organisation/epsc-european-political-strategy-centre_en) (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017b). Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017c). Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=NL> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2019a). 10 Trends Transforming the Education as We Know It. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2019b). Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, EU (2019/C 189/02). In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)-&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)-&from=EN) (ultima consultazione 20/02/2023).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi. In <https://www.european-agency.org> (ultima consultazione 14/02/2023).
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Klette T., Drugli M. B., Aandahl A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188, 3: 387-398.
- Yang H.W., Ostrosky M.M. (2023). Preschool Teachers' Perceptions of Children's Learning: Above and Beyond the Impact of Semi-Structured, Inclusive Motor Play Activities. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.
- Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani S., Terzi N. (2000). L'inserimento. In Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.

- OMS (2007). *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Palisano (2008). Development of the Grass Motor Function Classification System for cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, (50): 249-253.
- Perla L., Agrati. L. S., Amati I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17 (2): 221-243.
- Perla L., Riva M. G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Pesce C., Marchetti R., Motta A. Bellucci M. (Eds.), (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Robinson K. (2017). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Skard G., Bundy A.C. (2008). Test of playfulness. In L.D. Parham, L.S. Fazio, *Play in occupational therapy for children*. Amsterdam: Elsevier.
- Silva C. (2018). The early childhood education and care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 182-192.