

L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo

Lucia Chiappetta Cajola

Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Scienze della Formazione

doi: 10.7358/ecps-2013-008-chia

lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

THE APPLICABILITY OF THE ICF-CY IN KINDERGARTENS AND INFANT SCHOOLS: AN EXPLORATORY-THEORETICAL STUDY

ABSTRACT

The study describes an exploratory theory-based research project (Lumbelli, 1980 and 2006) to assess how the International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY) (WHO, 2007) can be effectively employed in kindergartens and infant schools in order to observe children and their «functioning» when interacting with environmental factors, with a view to devising educational-didactic programs encouraging inclusion and promoting change (Watzlawich et al., 1974) at the cultural, organizational and pedagogical-didactic level (Postic & De Ketele, 1993; Bondioli, 1995; D'Odorico & Cassibba, 2001) in these contexts. The research focuses on the «play» categories in the ICF-CY by stressing the inclusive potential of play and its fundamental role in children's growth and development (Winnicott, 1942 and 1971; Huizinga, 1946; Piaget, 1959, 1966, 1973; Caillois, 1967; Bruner et al., 1981; Vygotskij, 1981). An empirical research project was contextualised by means of a «Case Study» (Dewey, 1938; Campbell & Stanley, 1966; de Landsheere, 1973 and 1988; Lucisano & Salerni, 2002; Corbetta, 2003; Coggi & Ricchiardi, 2005) developed within a three-year program of professional qualification of a group of educators and teachers of the municipality of Rome, also by means of check-lists specially designed according to the ICF-CY. The data obtained enabled a critical analysis of the applicability of the ICF-CY in education and also led to establishing operational lines for promoting inclusion (Ianes & Cramerotti, 2011; Chiappetta Cajola, 2012), to be analyzed in more depth in further studies of a qualitative-quantitative type.

Keywords: Inclusion, International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY), Play, Special Educational Needs (SEN).

INTRODUZIONE

Il presente studio descrive una ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 1980 e 2006) volta a individuare talune modalità con cui l'*International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth* – ICF-CY (WHO, 2007), versione per bambini e adolescenti derivata dall'ICF (WHO, 2001), può essere efficacemente impiegato nei contesti educativi del nido e della scuola dell'infanzia per l'osservazione del bambino e del suo «funzionamento» in senso dinamico-evolutivo, in interazione con i fattori ambientali, e finalizzato, in definitiva, a una progettazione educativo-didattica significativamente orientata alla prospettiva inclusiva. In relazione a quest'ultimo aspetto, si ritiene infatti che l'impiego dell'ICF-CY, se adeguatamente effettuato, sia in grado di promuovere un cambiamento significativo (Watzlawich *et al.*, 1981) dell'assetto culturale, organizzativo e pedagogico-didattico (Postic & De Ketele, 1993; Bondioli, 1995; D'Odorico & Cassibba, 2001) di tali contesti.

In particolare la ricerca rivolge la sua attenzione alle categorie del «gioco» presenti nell'ICF-CY (Chiappetta Cajola, 2012) che, sottolineandone le potenzialità inclusive, ne evidenziano il ruolo fondamentale nel processo di crescita e di sviluppo del soggetto in età evolutiva (Vygotskij, 1933; Huijzinga, 1939; Winnicott, 1942 e 1971; Piaget, 1959, 1966, 1973; Caillois, 1967; Bruner *et al.*, 1981; Bateson, 1996), massimamente nella fascia d'età compresa tra 0 e 6 anni. In questo quadro, e pur nella consapevolezza delle difficoltà di utilizzo della classificazione nei contesti educativi e scolastici (Barile, 2003; Fougeyrollas & Beauregard, 2001; Medeghini & Valtellina, 2006), si intende discuterne criticamente in questa sede l'applicabilità¹ at-

¹ L'iniziativa più recente del MIUR rispetto all'individuazione delle modalità di applicazione della cultura del modello ICF nelle scuole di ogni ordine e grado, in ordine ai fattori contestuali e all'area dell'attività e della partecipazione nella comunità scolastica, è quella condotta dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, avviata nell'anno 2011 e denominata «Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione». Il Progetto, attualmente in fase conclusiva, ha coinvolto innumerevoli scuole del territorio nazionale, e intende offrire, quale specifica finalità, un prodotto generalizzabile in vari contesti per il miglioramento dell'integrazione scolastica. A tale scopo, presso la citata Direzione Generale è stato costituito Gruppo Tecnico Nazionale, di cui la scrivente è componente, con il compito di specificare le modalità di sperimentazione nelle singole scuole,

traverso l'analisi e l'interpretazione di alcuni dati provenienti dalla ricerca attivata, anche in riferimento ad alcune indicazioni operative agli educatori e agli insegnanti per favorire i processi di inclusione (Ianes & Cramerotti, 2011), da approfondire con ulteriori indagini di tipo quali-quantitativo.

La prospettiva inclusiva (Canevaro & Mandato, 2004; Cottini, 2004; Canevaro, 2007; D'Alonzo & Ianes, 2007; Pavone, 2010), come è noto, richiede sia nei contesti socio-sanitari che in quelli educativo-scolastici la messa in atto sistematica di una molteplicità di sinergie umane e professionali (De Bono, Pradal, & Bortolot, 2011; MIUR, 2012a, 2012b, 2013; MIUR & Ministero della Salute, 2012) che rimandano concettualmente all'antropologia bio-psico-sociale del «funzionamento umano» dell'ICF che, è opportuno sottolineare, *pone in primo piano innanzitutto la necessità del lavoro in équipe* e dell'ineludibile sviluppo di «contesti competenti di sostegno». Tale necessità rappresenta la base primaria e irrinunciabile per creare condizioni inclusive di vita per ciascuna diversità comunque definita (disabilità, Bisogno Educativo Speciale – BES, disturbo specifico, ecc.), e richiede la ri-fondazione di un'idea di integrazione rispettosa delle differenze in ogni settore della società civile, a livello sia culturale, sia di progetto di vita in cui concretizzare, tra altro, l'esercizio pieno del diritto a servizi adeguati e indispensabili (MIUR, 2007, 2009, 2011).

1. PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA E INDIVIDUAZIONE DI LINEE OPERATIVE

Da importanti ricerche sulla scuola italiana si rileva che il processo di inclusione scolastica e sociale e la sua effettiva realizzazione sono due realtà che spesso non coincidono (Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli, 2011; ISTAT, 2013). Ancora oggi, nonostante l'impianto normativo italiano sia da quasi un quarantennio fortemente orientato alla promozione di culture e pratiche inclusive, il principio di assicurare a tutti gli allievi la piena partecipazione alla vita della scuola e alle sue opportunità formative (Booth & Ainscow, 2002) incontra talvolta ostacoli che appaiono tutt'ora incredibilmente insormontabili o comunque non rimossi.

nonché le modalità per il controllo e la validazione della stessa. Negli anni scolastici compresi tra il 2007 e il 2009, nel corso della realizzazione del «Progetto I CARE. Imparare Comunicare Agire in una rete educativa», il modello ICF era stato già indicato come ambito di ricerca e di approfondimento tematico. Si veda <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>.

L'esigenza tutt'ora preminente è quella di superare paradigmi di tipo assistenzialistico o assimilazionistico a favore di interventi finalizzati all'organizzazione di contesti educativo-didattici qualitativamente flessibili e in grado di promuovere la partecipazione di ciascuno e di corrispondere alla pluralità delle caratteristiche individuali, cognitive, affettive ed emotivo-relazionali.

Il nido e la scuola dell'infanzia, spazi privilegiati per costruire le basi della relazione educativa e affettiva e delle esperienze di accoglienza e di integrazione, possono rappresentare il punto di partenza, insieme a quello della famiglia, di un lungo percorso di accompagnamento alla crescita personale e sociale secondo un rinnovato principio educativo che vada oltre l'affermazione sia dei tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, sia dei nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze.

Il rinnovato principio educativo è teso a sostenere piuttosto il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni e caratteristiche, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento in una società giusta e accogliente. Quest'ultima, in una logica di relazioni e di pari opportunità, comporta il confronto e lo scambio con altri soggetti, e quindi con altri valori, con altre rappresentazioni e, in definitiva, con altre culture.

Fondamentale è dunque disporre di strumenti utili a favorire flussi di informazioni affidabili (Domenici, 1993) e condivisi in grado sia di promuovere la conoscenza del bambino, di monitorarne i processi evolutivi, e di poter progettare percorsi formativi individualizzati/personalizzati adeguati ed efficaci (Baldacci, 2005; Calvani, 2007 e 2011; Chiappetta Cajola, 2008a e 2008b), sia di acquisire la conoscenza del contesto in cui i fattori ambientali interagiscono, incidendo fortemente, con i fattori personali determinando la qualità del «funzionamento» e del benessere psico-fisico della persona.

In questo quadro, il gioco e le attività ludico-animative sono stati considerati come sfondo rivelatore della personalità, delle attitudini, delle preferenze e delle caratteristiche individuali del bambino, nonché dei suoi bisogni e aspettative (Bettelheim, 1972; Bondioli, 1989; Volpicelli, 1962). I comportamenti ludici, infatti, permettono di acquisire elementi informativi non soltanto relativi a ciò che il soggetto conosce rispetto a determinati oggetti o situazioni, ma anche al valore affettivo che attribuisce a questi stessi (Watson & Fischer, 1977; McCune-Nicolich, 1983; Bondioli, 1995; Borstein *et al.*, 1995; Attili, 1998; Venuti, 2001; Camaioni *et al.*, 2004; Braga, 2005).

Osservare i comportamenti ludici è dunque un'operazione di rilievo per conoscere il grado di sviluppo psico-affettivo, intellettuale e sociale dei bambini, e per costruire, nello stesso tempo, una cornice di significati, ovvero un nuovo ambito simbolico grazie al quale leggere gli eventi che si verificano (Bondioli & Savio, 1994; Borghi & Guerra, 2002; Baumgartner, 2004a

e 2004b; Favorini, 2005; Chiappetta Cajola, 2010; Savio, 2011; Cartacci, 2013). In definitiva, il gioco è soprattutto un osservatorio privilegiato per promuovere il processo di integrazione di tutte le diversità presenti in un determinato contesto. L'impiego dell'ICF-CY, a tali fini, appare essere particolarmente efficace anche per la sua prerogativa di facilitare l'avvicinamento, sul piano culturale, linguistico e operativo, delle varie figure coinvolte.

Proposti come standard internazionali per misurare e classificare il funzionamento, la salute e la disabilità, i codici e le categorie dell'ICF e dell'ICF-CY rappresentano un modello antropologico in cui la disabilità è intesa come una condizione di salute determinata da un ambiente sfavorevole. Superando completamente la contrapposizione tra il modello puramente medico e quello puramente sociale di disabilità, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) propone infatti un approccio integrato in cui per la prima volta sono classificati in modo sistematico anche i fattori ambientali che, nell'interazione con la persona in un determinato contesto, possono incidere positivamente o negativamente sui livelli di attività e di partecipazione². L'incidenza positiva li rende «Facilitatori», l'incidenza negativa li rende «Barriere» (WHO, 2007, p. 46).

In generale, partendo dal presupposto che la scuola viene considerata nell'ICF-CY in modo più puntuale rispetto all'ICF (Chiappetta Cajola, 2013), quale area fondamentale di vita e di esperienza della persona, la prospettiva di utilizzo di tale classificazione ne evidenzia le peculiarità di strumento adeguato ad attivare procedure di osservazione sistematica sia delle caratteristiche individuali sia dell'ambiente, cogliendone in particolare le interazioni.

A tale fine, la ricerca ha in primo luogo approfondito la conoscenza delle connessioni tra gli aspetti culturali e didattico-educativi implicati dalla prospettiva inclusiva e gli apporti concettuali e metodologici dell'ICF-CY in modo da delineare progressivamente un quadro teorico-operativo per orientare la messa a punto e l'utilizzo di strumenti osservativi condivisi.

Sulla base dell'analisi comparativa delle categorie riferite al gioco e alla scuola sia nell'ICF che nell'ICF-CY, e all'interno di un orizzonte concettuale arricchito dall'apporto della didattica speciale e dai paradigmi pedagogici del gioco e dell'inclusione delle diversità, la ricerca ha individuato nell'ICF-CY le categorie e i codici riferiti al gioco (si vedano le Tabelle 1 e 2), sottolineando la peculiarità di quest'ultimo quale fenomeno osservabile in una prospettiva bio-psico-sociale.

² Proprio l'approccio integrato e il modello interattivo e multidimensionale del funzionamento, della disabilità e della salute, insieme all'universalismo, costituiscono i fondamenti scientifici che ne hanno ispirato e guidato l'elaborazione.

2. L'ICF-CY PER L'OSSERVAZIONE E LA PROGETTAZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA NEL NIDO E NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Anche se la revisione in corso dell'ICF da parte dell'*Update and Revision Committee* (URC, Comitato di Aggiornamento e Revisione) tende, tra l'altro, a unificare la versione del 2001 e del 2007 in una unica classificazione, la versione per bambini e adolescenti ha costituito l'opportunità, in fase di studio teorico, di approfondire la rilevanza attribuita al gioco per i soggetti in età evolutiva attraverso l'analisi della sua codificazione, più puntuale e ampliata rispetto alla classificazione del 2001.

Per la versione del 2007, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha infatti introdotto e messo a punto ulteriori categorie e codici (ad es. la categoria «Coinvolgimento nel gioco» e le sottocategorie «Gioco solitario», «Gioco da spettatori», «Gioco parallelo», «Gioco cooperativo condiviso», che sono state infatti considerate nei successivi paragrafi del presente lavoro) in aggiunta a quelli già presenti nella elaborazione del 2001, volti a modificare e ampliare alcune descrizioni, nonché a definire alcuni criteri di inclusione/esclusione³ e alcuni qualificatori⁴ specifici con lo scopo di introdurre aspetti caratterizzanti specificamente lo sviluppo del bambino e dell'adolescente, evidentemente molto differenti da quelli degli adulti.

In relazione a quest'ultimo aspetto, la WHO afferma infatti che l'ICF-CY

[...] è stato sviluppato per rispondere all'esigenza di una versione dell'ICF che potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali. Nei bambini e negli adolescenti le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute sono diverse, nella loro natura, nella loro intensità e nel loro impatto, da quelle degli adulti. È necessario tener conto di queste differenze in modo che il contenuto della classificazione rifletta i cambiamenti associati allo sviluppo e colga le caratteristiche dei differenti ambienti e gruppi di età [...]. I primi due decenni di vita sono

³ «I termini di inclusione sono elencati dopo la definizione di molte categorie. Essi vengono forniti come una guida al contenuto della categoria, e non intendono essere esaustivi [...]. I termini di esclusione sono forniti nei casi in cui, per una somiglianza con un altro termine, l'applicazione può risultare difficile [...]» (WHO, 2007, pp. 218-219).

⁴ «I codici ICF richiedono l'uso di uno o più qualificatori, che denotano, ad esempio, l'entità del livello di salute o la gravità del problema in questione. I qualificatori vengono codificati come uno, due o più numeri dopo un punto. L'uso di ciascun codice dovrebbe essere accompagnato da almeno un qualificatore. Senza qualificatori i codici non hanno significato intrinseco (di base, l'OMS interpreta i codici incompleti come assenza di problema). Nel caso dei Fattori Ambientali, il primo qualificatore può essere usato per indicare l'estensione dei facilitatori o degli aspetti positivi dell'ambiente» (WHO, 2007, p. 219).

caratterizzati da una rapida crescita e da mutamenti significativi nello sviluppo fisico, sociale e psicologico di bambini e giovani. Contemporaneamente avvengono altri cambiamenti che definiscono e caratterizzano la natura e la complessità dell'ambiente infantile stesso durante la prima e la seconda infanzia, la preadolescenza e l'adolescenza. Ognuno di questi cambiamenti si accompagna a un aumento della competenza, della partecipazione sociale e dell'indipendenza di bambini e adolescenti. (WHO, 2007, p. 20)

È in questo quadro che si rileva l'importanza che l'ICF-CY attribuisce al gioco, al giocare e ai giocattoli quali elementi fondamentali nel determinare il «funzionamento» e il benessere psico-fisico, osservati e descritti in un'ottica multifattoriale e multidimensionale, dei bambini e degli adolescenti.

Come si evince dalla Tabella 1, ciò viene sottolineato in particolare nell'ambito della componente «Attività e partecipazione» (capitoli 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)⁵, sia nel capitolo «Aree principali di vita» con categorie e codici alfanumerici specifici per il gioco solitario, il gioco da spettatori, il gioco parallelo e il gioco cooperativo, sia nel capitolo «Vita sociale, civile e di comunità» in cui vi sono riferimenti espliciti al gioco informale o organizzato, ai giochi con regole e al gioco competitivo. Nei confronti di tali tipologie di gioco, la classificazione sottolinea l'importanza del diverso grado di attenzione, di osservazione, di intenzionalità e di impiego del tempo, nonché di impegno personale con cui il soggetto vi si applica sia nel giocare da solo che con altri.

Sottolinea anche che a tutti i bambini e a tutte le bambine deve essere garantito il diritto al gioco anche per le opportunità di crescita che offre, diritto che l'ICF-CY racchiude implicitamente nella voce «Diritti umani» nell'ambito della già citata «Vita sociale, civile e di comunità». Al diritto al gioco, come agli altri diritti dell'infanzia (ONU, 1989), corrisponde un preciso dovere da parte degli adulti e della società che devono provvedere a spazi, tempi e modalità perché tale diritto possa essere realmente esercitato.

Anche nell'ambito della componente «Fattori contestuali»⁶, specificamente nei «Fattori ambientali», vengono fatti riferimenti al gioco, in particolare nel capitolo 1 «Prodotti e tecnologia» in cui il ruolo delle «tecnologie ludiche» è evidenziato quale fattore promozionale dei processi di integrazione e per il superamento dell'isolamento del bambino o dell'adolescente con disabilità.

⁵ Nel capitolo 5 «Cura della propria persona» non ci sono riferimenti al gioco.

⁶ Nell'ICF e nell'ICF-CY i Fattori contestuali sono distinti in Fattori ambientali (codificati) e Fattori personali (non codificati). «I Fattori Ambientali costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza» (ICF-CY, pp. 182-208). Essi sono articolati in: capitolo 1 «Prodotti e tecnologia»; capitolo 2 «Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo»; capitolo 3 «Relazioni e sostegno sociale»; capitolo 4 «Atteggiamenti»; capitolo 5 «Servizi, sistemi e politiche».

Tabella 1.

ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE	
Capitolo 1 «Apprendimento e applicazione delle conoscenze»	
Apprendimento di base (d130-d159)	<p>d131 Imparare attraverso le azioni con gli oggetti Imparare attraverso semplici azioni su un singolo oggetto, due o più oggetti, il gioco simbolico e di finzione, come battere un oggetto, costruire con dei cubi e giocare con bambole o automobiline.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d1310 Imparare attraverso semplici azioni con un solo oggetto Semplici azioni su un solo oggetto o giocattolo attraverso il manipolare, il colpire, il muovere, il far cadere, ecc. • d1311 Imparare attraverso azioni che mettono in relazione due o più oggetti Semplici azioni che mettono in relazione fra loro due o più oggetti, giocattoli o altri materiali senza tenere conto delle loro caratteristiche specifiche. • d1312 Imparare attraverso azioni che mettono in relazione due o più oggetti tenendo conto delle loro caratteristiche specifiche Azioni che mettono in relazione fra loro due o più oggetti, giocattoli o materiali tenendo conto delle loro caratteristiche specifiche; ad es. un coperchio sopra una scatola, una tazza sopra un piattino. • d1313 Apprendere attraverso il gioco simbolico Azioni che mettono in relazione fra loro degli oggetti, dei giocattoli o dei materiali in modo simbolico; ad es. imboccare o vestire un animale giocattolo o una bambola. • d1314 Apprendere attraverso il gioco di finzione Azioni che comportano la finzione, la sostituzione di un oggetto nuovo, una parte del corpo o un movimento per rappresentare una situazione o un episodio; ad es., fingere che un blocco di legno sia un'automobile, fingere che un vestito arrotolato sia una bambola.
Capitolo 2 «Compiti e richieste generali»	
	<p>d210 Intraprendere un compito singolo Compire delle azioni semplici o complesse e coordinate, correlate alle componenti fisiche e mentali di un compito singolo, come iniziare un compito, organizzare il tempo, lo spazio e i materiali necessari, stabilirne i tempi di esecuzione ed eseguirle, completare e sostenere un compito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d2100 Intraprendere un compito semplice Predisporre, dare inizio e stabilire il tempo e lo spazio richiesti per un compito semplice; eseguire un compito semplice con un'unica importante componente, come costruire una torre, infilare una scarpa, leggere un libro, scrivere una lettera o fare il proprio letto. • d2101 Intraprendere un compito complesso Predisporre, dare inizio e stabilire il tempo e lo spazio richiesti per un solo compito complesso; eseguire un compito complesso con più componenti, che possono essere svolte in sequenza o simultaneamente, come preparare uno spazio per il gioco, utilizzare vari giocattoli in un gioco di finzione, disporre i mobili nella propria stanza o fare un compito per la scuola. • d2102 Intraprendere un compito singolo autonomamente Predisporre, dare inizio e stabilire il tempo e lo spazio richiesti per un compito semplice o complesso; gestire ed eseguire un compito da soli e senza l'assistenza di altri, come nel gioco solitario, ad es. che comporta l'uso di piccoli oggetti, apparecchiare un tavolo o fare delle costruzioni con dei cubi.

	<ul style="list-style-type: none"> • d2103 <i>Intraprendere un compito singolo in gruppo</i> Predisporre, dare inizio e stabilire il tempo e lo spazio richiesti per un compito semplice o complesso; gestire ed eseguire un compito insieme a persone coinvolte in alcune o in tutte le fasi del compito, come giocare a nascondino, a carte o a giochi da tavolo con regole precise oppure suonare degli strumenti insieme. • d2104 <i>Completare un compito semplice</i> Completare un compito semplice con un'unica componente importante, come costruire una torre, infilare una scarpa, leggere un libro, scrivere una lettera o farsi il letto. • d2105 <i>Completare un compito complesso</i> Completare un compito complesso con varie componenti che possono essere eseguite in sequenza o simultaneamente, come preparare uno spazio per il gioco, utilizzare vari giocattoli in un gioco di finzione, disporre i mobili nella propria stanza o fare un compito per scuola.
Capitolo 3 «Comunicazione»	
Conversazione e uso di strumenti e tecniche di comunicazione (d350-d369)	<p style="text-align: center;">d350 Conversazione</p> <p>Avviare, mantenere e terminare uno scambio di pensieri e idee, attraverso linguaggio verbale, scritto, dei segni o altre forme di linguaggio, con una o più persone conosciute o meno, in contesti formali o informali.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d3504 <i>Conversare con molte persone</i> Avviare, mantenere, dare una piega e terminare un interscambio o un dialogo con più di una persona, come iniziare e partecipare a una conversazione di gruppo, ad es. durante un gioco da tavolo, in una discussione di classe a scuola o in discussioni informali o formali.
Capitolo 4 «Mobilità»	
Trasportare, spostare e maneggiare oggetti (d430-449)	<p style="text-align: center;">d430 Sollevare e trasportare oggetti</p> <p>Sollevarre un oggetto o portare un oggetto da un posto all'altro, come prendere in mano una tazza o un giocattolo, portare una scatola o un bambino da una stanza all'altra.</p>
Capitolo 6 «Vita domestica»	
Procurarsi i beni necessari (d610-d629)	<p style="text-align: center;">d620 Procurarsi beni e servizi</p> <p>Scegliere, procurarsi e trasportare tutti i beni e i servizi necessari per la vita quotidiana, come scegliere, procurarsi, trasportare e riporre cibo, bevande, vestiario, materiali per la pulizia, combustibile, articoli per la casa, utensili, padellate, materiali da gioco e ricreativi, utensili domestici e attrezzi; procurarsi comodità e altre cose utili per la casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d6200 <i>Fare compere, acquistare</i> Ottenendo, in cambio di denaro, beni e servizi necessari per la vita di tutti i giorni (incluso istruire e dirigere un intermediario per compiere gli acquisti), come scegliere cibo, bevande, materiali per la pulizia, articoli per la casa, materiali da gioco e ricreativi, o vestiario in un negozio o mercato; confrontare qualità e prezzo degli articoli richiesti, negoziare e pagare per i beni o servizi scelti e trasportarli.

Prendersi cura degli oggetti della casa e assistere gli altri (d650-669)	<p>d650 Prendersi cura degli oggetti della casa Mantenere e riparare oggetti della casa e altri oggetti personali, inclusi materiali da gioco e ricreativi, la casa e il suo contenuto, gli indumenti, i veicoli e gli ausili, e accudire piante e animali, come imbiancare o tappezzare le stanze, riparare i mobili, riparare l'impianto idraulico, controllare il buon funzionamento dei veicoli, annaffiare le piante, accudire e nutrire animali domestici o da compagnia.</p>
Capitolo 7 «Interazioni e relazioni interpersonali»	
Relazioni interpersonali particolari (d730-d779)	<p>d750 Relazioni sociali informali Entrare in relazione con altri, come le relazioni casuali con persone che vivono nella stessa comunità o residenza, o con colleghi di lavoro, studenti, compagni di gioco o persone dello stesso ambiente o professione.</p>
Capitolo 8 «Aree di vita principali»	
Vita economica (d860-d879)	<p>d880 Coinvolgimento nel gioco Impegnare intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con gli altri.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d8800 Gioco solitario Tenersi occupati con un impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi. • d8801 Gioco da spettatori Tenersi occupati con l'osservazione intenzionale delle attività svolte da altre persone con oggetti, giocattoli, materiali o giochi ma senza unirsi alle loro attività. • d8802 Gioco parallelo Impegnarsi in attività intenzionali e prolungate con oggetti, giocattoli, materiali o giochi in presenza di altre persone impegnate anch'esse nel gioco, ma senza unirsi alle loro attività. • d8803 Gioco cooperativo condiviso Unirsi alle altre persone nell'impegno prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi con un obiettivo o un fine condivisi.
Capitolo 9 «Vita sociale, civile e di comunità»	
	<p>d920 Ricreazione e tempo libero Impegnarsi in qualsiasi forma di gioco o di attività ricreativa e legata al tempo libero, come giochi e sport informali o organizzati, programmi per migliorare la forma fisica, rilassamento, divertimento o svago, visitare gallerie d'arte, musei, cinema o teatri; impegnarsi in artigianato o hobby, leggere per piacere personale, suonare strumenti musicali; fare visite turistiche, turismo e viaggi di piacere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d9200 Gioco Impegnarsi in giochi con regole o in giochi non strutturati o non organizzati e ricreazione spontanea, come giocare a scacchi o a carte, fare giochi da tavolo o dedicarsi ad attività di gioco con una serie di regole (ad es. nascondino). • d9201 Sport Impegnarsi in giochi competitivi e informali o organizzati formalmente o in eventi sportivi, da soli o in gruppo, come il bowling, la ginnastica o il calcio.

	<ul style="list-style-type: none"> • d9203 Artigianato Impegnarsi in lavori manuali, come la ceramica, il lavoro a maglia o la lavorazione del legno per costruire giocattoli o altri oggetti.
	<p>d940 Diritti umani Godere di tutti i diritti, riconosciuti razionalmente e internazionalmente, che sono concessi alle persone in virtù del fatto che sono esseri umani, come i diritti umani riconosciuti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 dell'ONU e delle <i>United Nation Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities</i> del 1993; la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Bambino (1989); il diritto di autodeterminazione o autonomia; e il diritto di controllare il proprio destino.</p>

Tabella 2.

FATTORI AMBIENTALI	
Capitolo 1 «Prodotti e tecnologia»	
	<p>e115 Prodotti e tecnologia per l'uso personale nella vita quotidiana Strumenti, prodotti e tecnologia usati dalle persone nelle attività quotidiane, incluse quelle adatte o progettate appositamente, localizzate dentro, su o vicino alla persona che li utilizza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • e1152 Prodotti e tecnologia utilizzati per il gioco Strumenti, prodotti e tecnologia usati nelle attività quotidiane di gioco strutturato o non strutturato da un individuo o un gruppo, non adattati o disegnati o realizzati appositamente, tranne quelli appropriati all'età. • e11520 Prodotti e tecnologia generali per il gioco Oggetti, materiali, giocattoli e altri prodotti utilizzati nel gioco come blocchi, palle, oggetti in miniatura, giochi, puzzle, altalene e scivoli. • e11521 Prodotti e tecnologia adattati per il gioco Oggetti, materiale, giocattoli e altri prodotti adattati o progettati appositamente per favorire il gioco, come le automobili telecomandate e le attrezzature modificate per le aree di gioco.
	<p>e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • e1300 Prodotti e tecnologia generali per l'istruzione Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità a ogni livello, come libri, manuali, giocattoli educativi, hardware e software, non adattati o realizzati appositamente.
	<p>e140 Prodotti e tecnologia per la cultura, la ricreazione e lo sport Strumenti, prodotti e tecnologia usati per la gestione e l'esecuzione di attività culturali, ricreative e sportive, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • e1400 Prodotti e tecnologia generali per la cultura, la ricreazione e lo sport Strumenti, prodotti e tecnologia usati per la gestione e l'esecuzione di attività culturali, ricreative e sportive, come giocattoli, sci, palle da tennis e strumenti musicali, non adattati né realizzati appositamente.

Nell'ottica, infatti, del binomio gioco-nuove tecnologie, la disabilità intesa come un ostacolo all'esperienza del gioco viene ampiamente ripensata (Besio, 2007) anche grazie in particolare all'impiego della «videoludica» (AESVI, 2007), ovvero dell'applicazione dell'animazione digitale nell'ambito dello sviluppo dell'informatica, in cui trovano spazio due elementi tipici del gioco, ovvero la concettualizzazione dell'immagine in movimento e la possibilità di una interazione sempre più efficace da parte dell'utente. La classificazione coglie questo aspetto e propone nella componente «Fattori ambientali» una serie di codici relativi alle tecnologie generali e adattate sia per i giochi sia per l'istruzione, la ricreazione e lo sport, anche mediante l'uso di giocattoli educativi (si veda la Tabella 2).

L'individuazione di una interdipendenza forte tra tecnologie per l'integrazione, soprattutto quelle assistive (Ridolfi, 2002; Besio, 2005; Chiappetta Cajola, 2008a; MIUR, 2002), e il modello ICF costituisce dunque un aspetto di grande rilevanza per il rinnovamento dell'approccio dinamico ed evolutivo alle varie abilità di un soggetto e per la individuazione e realizzazione degli obiettivi individualizzati.

3. LA FASE EMPIRICA DELLA RICERCA: IL «CASE STUDY»

3.1. *Il contesto*

Al termine delle riflessioni fin qui condotte e dello studio teorico presentato che ha dato luogo all'individuazione e selezione delle categorie e dei codici dell'ICF-CY relativi al gioco nelle componenti «Attività e partecipazione» e «Fattori ambientali», è stato possibile contestualizzare una ricerca empirica mediante l'attivazione di un *Case Study*⁷ (Dewey, 1938; Campbell & Stanley, 1966; de Landsheere, 1973 e 1988; Lucisano & Salerni, 2002; Corbetta, 2003; Coggi & Ricchiardi, 2005) che, come è noto, è caratterizzato da un'indagine svolta su progetti da adattare alla realtà di situazioni educative osservate.

L'indagine è stata sviluppata nell'ambito del percorso triennale di qualificazione professionale «L'integrazione del bambino diversamente abile ed il sostegno alle famiglie» realizzato negli anni 2010/2011, 2011/2012 e

⁷ In letteratura si identificano tre tipi di ricerca empirica: Ricognizione (*Survey*); Studio di Caso (*Case Study*); Esperimento controllato (*Experiment*). Per approfondimenti si rimanda agli autori citati.

2012/2013 nei periodi marzo-maggio, e rivolto agli educatori e agli insegnanti in servizio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Roma⁸.

L'obiettivo finale del percorso di qualificazione professionale, teso al miglioramento delle pratiche di inclusione scolastica dei bambini con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali (BES), ha trovato spazio nell'ambito della formazione continua degli educatori e degli insegnanti volta all'acquisizione di conoscenze sempre più approfondite relative all'ICF-CY e alla sua applicabilità. A partire da quest'ultima, attraverso un processo di progressiva consapevolezza, è stato possibile sviluppare strategie educativo-didattiche efficaci e adeguate alla specifica realtà, anche al fine di rafforzare la collaborazione con la famiglia e con gli operatori socio-sanitari.

A tale riguardo, durante i tre anni di realizzazione, il percorso ha fornito ai partecipanti strumenti concettuali e operativi di conoscenza del bambino attraverso l'acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento:

- dei fondamenti concettuali dell'ICF-CY con particolare riguardo alle componenti «Attività e partecipazione» e «Fattori ambientali»;
- dell'importanza del gioco nell'ICF-CY;
- del ruolo del gioco nel processo di crescita del bambino;
- del ruolo del gioco nel processo di integrazione del bambino con disabilità e con bisogni educativi speciali;
- di metodologie educativo-didattiche e modalità operative collaborative che, a partire dal gioco nella prospettiva dell'ICF-CY, consentano di agire in modo sinergico ed efficace tra educatori, tra educatori e bambino, tra educatori-famiglia-specialisti/operatori in vista di concorrere all'elaborazione di un profilo di funzionamento sulla cui base costruire Piani Educativi Individualizzati *realmente* inclusivi.

In questo quadro, è stato attivato il *Case Study* sulle realtà educative dei partecipanti al percorso di qualificazione professionale, che ha coinvolto 100 educatrici e 59 insegnanti in servizio rispettivamente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Roma.

⁸ Il percorso di formazione, progettato e realizzato dalla scrivente presso l'Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Scienze della Formazione, rientra nelle iniziative del Dipartimento «Servizi Educativi e Scolastici di Roma» in attuazione del Piano di Aggiornamento di Roma Capitale. Le attività formative sono state realizzate con modalità teorico-pratica e si sono avvalse dell'apporto in aula della dott.ssa Amalia Rizzo, dottoranda in Pedagogia e formatrice, e della dott.ssa Marianna Traversetti, formatrice e componente del gruppo di lavoro della scrivente. È prevista la prosecuzione del percorso di formazione.

3.2. *Gli obiettivi*

Al fine di poter rendere operativo il *Case Study*, è stato necessario, per la rilevazione delle informazioni, costruire degli strumenti idonei, nello specifico tre *check-list*, che rappresentano i supporti tra i più efficaci per registrare i casi di osservazione diretta (Galliani, 2008; Felisatti & Clerici, 2009). Tali strumenti, infatti, a fronte di una lista di descrittori del fenomeno oggetto di studio (Domenici, 1981), richiedono la semplice registrazione della presenza o assenza di ciò che viene descritto in ciascun item, oppure una specifica codifica rispetto alle caratteristiche dei descrittori stessi (es. «Facilitatore» o «Barriera» rispetto ai codici ICF-CY considerati nello studio).

Nel *Case Study* le *check-list* sono state quindi costruite per acquisire informazioni finalizzate a migliorare il processo di integrazione dei bambini con disabilità e con bisogni educativi speciali nel nido e nella scuola dell'infanzia, ponendo grande attenzione sia al soggetto nella sua interazione con l'ambiente, sia alle modalità collaborative necessarie per l'elaborazione di una progettazione educativa individualizzata. In particolare il *Case Study* ha mirato ai seguenti obiettivi:

- individuare alcune applicazioni utili ed efficaci dell'ICF-CY nei contesti educativi;
- costruire uno strumento di osservazione (*check-list*) che utilizzi con modalità interattiva alcune categorie e codici relativi al gioco, selezionati dall'ICF-CY, sia nella componente «Attività e partecipazione», sia nella componente «Fattori ambientali»;
- sperimentare l'applicabilità dello strumento di osservazione e delle categorie/codici individuati in alcuni nidi e scuole dell'infanzia, sedi di servizio dei partecipanti;
- estendere l'utilizzo dello strumento di osservazione in altri nidi e scuole comunali del territorio;
- verificare la possibilità dello strumento di essere condiviso nell'ambito dell'*équipe* educativa e di essere utilizzato in modo collaborativo, anche con riferimento all'uso dei qualificatori;
- contribuire all'attuale dibattito nazionale e internazionale sulla reale applicazione dell'ICF-CY nei contesti educativi e scolastici, e in particolare nel nostro Paese.

Per mettere a punto in maniera efficace gli strumenti di rilevazione delle informazioni è stata effettuata, durante il percorso di qualificazione professionale, una prima fase di test in aula. Successivamente, è stata realizzata una fase implementativa ed estensiva durante la quale gli stessi insegnanti ed educatrici coinvolti hanno utilizzato le *check-list* nei rispettivi contesti di intervento, con il monitoraggio della scrivente e del gruppo di lavoro.

3.3. *La costruzione delle check-list: contenuti e procedure*

Per costruire le *check-list* è stata selezionata, tra quelle analizzate, la categoria relativa a «Coinvolgimento nel gioco» (codice d880) interna al capitolo 8 «Aree di vita principali» (si veda la Tabella 1), e le sottostanti subcategorie.

Esse sono state infatti ritenute particolarmente importanti per rilevare, anche nell'ottica della continuità educativa nido-scuola dell'infanzia, informazioni relative non soltanto al livello quali-quantitativo di attività e partecipazione del bambino o della bambina, ma anche all'effetto su di esso dei «Facilitatori» o delle «Barriere» presenti nell'ambiente. Sono state in particolare considerate tre delle quattro sub-categorie in cui la categoria «Coinvolgimento nel gioco» è articolata (si veda la Tabella 1), essendo la quarta sub-categoria («Gioco cooperativo condiviso») non osservabile nel contesto-nido.

Ciascuna delle tre categorie,

- d8800 «Gioco solitario»,
- d8801 «Gioco parallelo»,
- d8802 «Gioco da spettatori»,

è stata poi declinata, nell'ambito di un confronto dialogico e collaborativo, in descrittori, alcuni dei quali sono elencati, a titolo esemplificativo, nella Tabella 3. A partire dai contenuti di questa tabella, sono state elaborate tre *check-list* (riferite alle tre categorie di gioco) nelle quali è stato posto in rilievo il ruolo di alcuni fattori ambientali ritenuti utili alla specifica esigenza della presente ricerca, e precisamente:

- e11520 «Prodotti e tecnologia generali per il gioco»,
- e11521 «Prodotti e tecnologia adattati per il gioco»,
- e320 «Amici»,
- e325 «Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità»,
- e345 «Estranei»,
- e420 «Atteggiamenti individuali degli amici»,
- e430 «Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità».

Le *check-list*⁹, che si propongono qui di seguito, dopo essere state condive con e tra gli educatori e gli insegnanti partecipanti, hanno dunque consentito di registrare le osservazioni relative al/alla bambino/a durante il gioco rilevando contemporaneamente l'influenza dei facilitatori e/o delle barriere presenti nell'ambiente sul livello di attività e di partecipazione al gioco stesso.

⁹ Le *check-list* sono state oggetto di studio e costruite dopo due anni di formazione teorico-pratica svolta all'interno del percorso di qualificazione professionale delle educatrici e degli insegnanti coinvolti. Nei due anni precedenti, oltre allo studio del modello ICF-CY e, in modo dettagliato, delle componenti «Attività e partecipazione» e «Fattori ambientali», si sono approfonditi i paradigmi pedagogici del gioco e della progettazione educativa e didattica individualizzata.

Check-list 1.

Codice, categoria e descrittori	COMPONENTE «ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE» Capitolo 8 «Aree di vita principali»				COMPONENTE «FATTORI AMBIENTALI» Capitolo 1 «Prodotti e tecnologia» Capitolo 4 «Atteggiamenti»		
	<i>Su sollecitazione</i> ¹⁰	<i>Su imitazione</i>	<i>Con l'aiuto di un adulto o di un compagno</i>	<i>In autonomia</i>	Codici categorie	Codici, categorie e descrittori	Codici, categorie e descrittori
8800 Gioco solitario					e11520 ¹¹ Prodotti e tecnologia generali per il gioco	e420 ¹³ Atteggiamenti individuali degli amici (descrittore: Atteggiamenti dei compagni)	e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità ¹⁴ (descrittore: Atteggiamenti degli educatori/ insegnanti)
Costruisce forme e figure con cubi di legno.					e11520: <input type="checkbox"/> e11521: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca con la piramide ad anelli.					e11520: <input type="checkbox"/> e11521: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca con l'acqua.					e11520: <input type="checkbox"/> e11521: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Colora i disegni su un album.					e11520: <input type="checkbox"/> e11521: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Gioca con scatoloni di dimensioni diverse secondo modalità varie.					e11520: <input type="checkbox"/> e11521: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Legenda: X Esegue, 0 Non esegue / Esegue in parte; F Facilitatore, B Barriera.

Check-list 2.

		COMPONENTE «ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE» Capitolo 8 «Aree di vita principali»			COMPONENTE «FATTORI AMBIENTALI» Capitolo 3 «Relazioni e sostegno sociale» Capitolo 4 «Atteggiamenti»		
Codice, categoria e descrittori	<i>Su sollecitazione</i>	<i>Su imitazione</i>	<i>Con l'aiuto di un adulto o di un compagno</i>	<i>In autonomia</i>	Codici categorie	Codici, categorie	Codici, categorie e descrittori
8801 Gioco da spettatori					e320 Amici ¹⁵ e325 Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità ¹⁶	e345 ¹⁷ Estranei	e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità (descrittore: Atteggiamenti degli educatori/ insegnanti)
Guarda persone che cantano, ballano, recitano.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ammira le magie fatte da un mago nel corso di uno spettacolo.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assiste tra il pubblico ad una recita scolastica.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osserva il gioco delle differenze in un giornaleto di enigmistica per bambini.							
Si diverte a guardare gli amici che giocano al mimo.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segue con interesse uno spettacolo di burattini fatto da bambini.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Legenda: X Eseguo, 0 Non eseguo / Eseguo in parte; F Facilitatore, B Barriera.

Check-list 3.

		COMPONENTE «ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE» Capitolo 8 «Aree di vita principali»			COMPONENTE «FATTORI AMBIENTALI» Capitolo 3 «Relazioni e sostegno sociale» Capitolo 4 «Atteggiamenti»	
Codice, categoria e descrittori	<i>Su sollecitazione</i>	<i>Su imitazione</i>	<i>Con l'aiuto di un adulto o di un compagno</i>	<i>In autonomia</i>	Codici, categorie	Codici, categorie e descrittori
8802 Gioco parallelo					e320 Amici e325 Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità	e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità (descrittore: Atteggiamenti degli educatori/ insegnanti)
Regge un nastro come se si trattasse di un serpente per far sì che i suoi amici possano divertirsi a catturarlo.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuisce ad addobbare il teatro per la rappresentazione di una recita scolastica.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipa alla preparazione dei cartelloni per allestir una mostra della scuola.					e320: <input type="checkbox"/> e325: <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prende parte al gioco «Chi manca?» uscendo dall'aula per essere identificato dal compagno che deve indovinare.						

Legenda: X Eseguo, 0 Non eseguo / Eseguo in parte; F Facilitatore, B Barriera.

¹⁰ È possibile registrare se il comportamento del/la bambino/a si realizza:

- *In autonomia*: cioè secondo una modalità libera e spontanea attraverso la quale il bambino agisce, mosso dalla propria curiosità e volontà indipendentemente da influenze esterne; prende cioè parte all'attività secondo il proprio gusto e manifestando impegno e sforzo originati su una base di necessità prettamente personale.
- *Su sollecitazione*: si riferisce all'azione di sprone effettuata dall'adulto o dal coetaneo sul bambino per stimolare e richiedere la manifestazione di un pensiero, di un operato, di un comportamento o processo altrimenti inespressi o non agiti. A seguito di tale azione, il soggetto prosegue in autonomia.
- *Con l'aiuto dell'adulto o di un compagno*: condizione per la quale il bambino svolge un compito, un gioco o partecipa a un'attività indirizzata, accompagnato o sostenuto dall'adulto o da un compagno. Questi ultimi indicano il percorso operativo da seguire, indirizzano e conducono l'azione o il processo verso una meta in modo costante.
- *Su imitazione*: indica l'atto imitativo compiuto dal bambino. Egli produce un'azione, un pensiero o un processo osservando e imitando un'azione o un comportamento svolto da un coetaneo (Chiappetta Cajola, 2012, pp. 168-175).

¹¹ Ad esempio: oggetti, materiale, giocattoli e altri prodotti utilizzati nel gioco come blocchi, palle, puzzle, ecc. (WHO, 2007, p. 184).

¹² Ad esempio: oggetti, materiale, giocattoli e altri prodotti adattati o progettati appositamente per favorire il gioco, ecc. (WHO, 2007, p. 184).

¹³ Ad esempio: presenza/assenza di accettazione reciproca, di disponibilità, ecc.

¹⁴ Ad esempio: presenza o assenza da parte dell'educatore o dell'insegnante di approvazione, rinforzo, gratificazione, di interventi di stimolo/aiuto, modalità di comunicazione verbale e di comunicazione non verbale, ecc.

¹⁵ Ad esempio: individui che sono molto vicini alla persona e con cui perdurano relazioni caratterizzate da fiducia e sostegno reciproco (WHO, 2007, p. 194).

¹⁶ Ad esempio: individui che sono familiari gli uni agli altri in situazioni lavorative, scolastiche, ricreative, ecc. (WHO, 2007, p. 194).

¹⁷ Ad esempio: individui non familiari e non imparentati ma con cui si sta condividendo una situazione di vita, ecc. (WHO, 2007, p. 195).

Tale modalità di osservazione ha contribuito a verificare l'effettiva usabilità delle *check-list*, comprenderne le criticità ed acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al loro impiego collaborativo all'interno dei propri contesti lavorativi.

La procedura attivata ha infine condotto all'analisi e all'interpretazione delle informazioni rilevate in grado di orientare innanzitutto alla rimozione delle barriere o al potenziamento dei facilitatori esistenti o ancora all'introduzione di differenziati e mirati facilitatori.

Tabella 3.

CODICE E CATEGORIA ICF-CY ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE	DESCRITTORI
8800 Gioco solitario	<ul style="list-style-type: none">• Costruisce forme e figure con cubi di legno.• Gioca con la piramide ad anelli.• Gioca con l'acqua.• Colora i disegni su un album.• Gioca con scatoloni di dimensioni diverse secondo modalità varie (si nasconde al loro interno, le trascina, le solleva, le spinge, le usa come automobili, giostre, camion dei pompieri).
8801 Gioco da spettatori	<ul style="list-style-type: none">• Guarda persone che cantano, ballano, recitano.• Ammira le magie fatte da un mago nel corso di uno spettacolo.• Assiste tra il pubblico ad una recita scolastica.• Osserva il gioco delle differenze in un gioiello di enigmistica per bambini.• Si diverte a guardare gli amici che giocano al mimo.• Segue con interesse uno spettacolo di burattini fatto da bambini.
8802 Gioco parallelo	<ul style="list-style-type: none">• Regge un nastro come se si trattasse di un serpente per far sì che i suoi amici possano divertirsi a catturarlo.• Contribuisce ad addobbare il teatro per la rappresentazione di una recita scolastica.• Partecipa alla preparazione dei cartelloni per allestire una mostra della scuola.• Prende parte al gioco «Chi manca?» uscendo dall'aula per essere identificato dal compagno che deve indovinare.

3.4. *Il confronto sulle check-list*

Come è stato anticipato nel paragrafo 3.2, durante il periodo di formazione relativo all'anno scolastico 2012/2013, le *check-list* sono state sottoposte ad una «fase test» in aula, prima di essere utilizzate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia presso cui operano i corsisti, finalizzata a validarne l'impiego effettivo anche in senso diacronico. A tal fine, sono stati previsti dei laboratori nell'ambito dei quali educatori e insegnanti hanno interagito suddivisi in piccoli gruppi composti da operatori appartenenti allo stesso nido o alla stessa scuola, per poi riunirsi in gruppi misti di più ampia dimensione finalizzati alla continuità educativo-metodologica dell'impiego dello stesso strumento.

A ciascun piccolo gruppo è stato chiesto di descrivere un/una bambino/bambina con disabilità o con bisogni educativi speciali frequentante realmente il nido o la scuola dell'infanzia, con riferimento allo sviluppo nell'area cognitiva, affettiva, motoria, sensoriale, dell'autonomia, ecc., e di confrontarsi poi sulla possibilità concreta d'impiego delle *check-list* per rilevare elementi conoscitivi specifici e adeguati a coglierne il «funzionamento» nell'interazione con l'ambiente. È ovviamente chiaro che, soltanto dopo aver recepito consapevolmente la dimensione culturale e la prospettiva inclusiva dell'ICF-CY e aver acquisito padronanza sia dell'impianto organizzativo sia delle categorie relative al gioco presenti nelle varie componenti («Attività e partecipazione» e «Fattori ambientali» per le quali si rimanda alle Tabelle 1 e 2 e alle *check-list* 1, 2 e 3), comprendendone il potenziale interattivo, i corsisti hanno potuto discutere e condividere le *check-list*, tra loro e con i formatori, confermandone anche i descrittori elaborati per declinare le singole categorie o integrandoli/modificandoli per adattarli alle caratteristiche proprie del bambino soggetto del *Case Study*.

3.5. *L'utilizzo delle check-list nel nido e nella scuola dell'infanzia*

Nella fase successiva del *Case Study*, l'utilizzo delle tre *check-list* discusse, implementate e sperimentate durante il lavoro in aula, è stato esteso ai diversi contesti di lavoro per una raccolta di dati empirici utili a comprenderne sia l'effettiva applicabilità, sia la possibilità di condividerle e utilizzarle con modalità cooperativa con altri colleghi.

Il loro impiego ha permesso di registrare, analizzare e interpretare i dati rilevati e riguardanti bambini e bambine, dei/delle quali è stata evidenziata l'eventuale condizione di disabilità o di BES, anche con l'impiego di una apposita intervista strutturata agli educatori e agli insegnanti, ai quali è stato anche richiesto se le *check-list* fossero state condivise con i familiari e altri

operatori. Dopo un tempo predefinito, e sostanzialmente verso la conclusione del percorso di qualificazione, le *check-list* compilate, sono state oggetto di approfondimenti e di ulteriori scambi dialogici e di confronto tra tutti i corsisti e il gruppo dei formatori.

4. PRINCIPALI EVIDENZE E PROSPETTIVE

Dall'analisi dei dati e dei processi attivati è emerso che nel corso dei laboratori in aula (della durata di 3 ore ciascuno) le educatrici e gli insegnanti hanno effettivamente interagito per una prima compilazione della *check-list* in relazione alle descrizioni degli alunni da loro presentati e/o per la definizione di altri descrittori ritenuti più adeguati alla situazione considerata.

Il processo di conoscenza e di acquisizione di una buona familiarità prima, e di una certa padronanza poi, nell'utilizzo delle *check-list* ha richiesto un tempo ampio all'interno del percorso formativo incentrato su una materia complessa quale è quella del modello ICF-CY, oltre che sulla valenza educativa del gioco e sui fondamenti della progettazione educativa per gli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali. Ciò conferma quanto già rilevato in una precedente ricerca condotta nella scuola dell'infanzia e primaria (Ianes & Demo, 2009) rispetto all'impiego imprescindibile dell'ICF da investimenti culturali forti in grado sia di promuovere tra gli insegnanti l'applicazione di procedure adeguate e di strumenti appositamente costruiti, sia di modificare profondamente il modo di pensare alle difficoltà di apprendimento e di partecipazione degli alunni e alle interazioni professionali con i colleghi, sempre più da caratterizzare in senso collaborativo¹⁸.

Dagli esiti della ricerca sopra citata e resi noti nell'anno 2009, e da quelli rilevati con il presente studio teorico-esplorativo si pone in luce la rilevanza di realizzare percorsi di formazione che, a partire già dal Nido, prevedano l'impiego dell'ICF-CY nei contesti educativi e scolastici e permettano di coniugare gli aspetti teorici con le esigenze della pratica quotidiana.

¹⁸ La ricerca di Ianes e Demo, avviata nell'anno scolastico 2006/2007 grazie a un progetto dell'Università di Bolzano, è volta a verificare l'ipotesi che gli insegnanti che utilizzano un software gestionale costruito su base ICF ad uso dei Consigli di classe e «che propone una struttura per organizzare informazioni riguardo ai BES individuati dagli insegnanti e per pianificare le risorse da attivare per rispondere a questi bisogni in una logica inclusiva» (Ianes & Demo, 2011, p. 171), sviluppano una maggiore sensibilità nel rispondere ai bisogni educativi speciali degli alunni. La ricerca, a cui si rimanda per i necessari approfondimenti, è stata rivolta a gruppi di insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria sul territorio nazionale e prende in considerazione anche l'aspetto ludico del gioco per descrivere i BES.

Di seguito si riportano alcuni dati significativi (Figure 1-5) relativi ai processi attivati nel corso delle varie fasi di formazione e di ricerca.

Durante la fase di utilizzo nei contesti educativi, ogni educatrice/insegnante ha compilato mediamente due *check-list* (solo una parte ha compilato tutte e tre le *check-list* proposte) per un totale di 312 *check-list*, di cui 174 (55,8%) per il nido e 138 (44,2%) per l'infanzia (cfr. Figura 1).

Inoltre, globalmente, senza alcun riferimento alla tipologia di contesto educativo, le *check-list* sono state utilizzate per osservare il 51,6% di bambini e bambine con disabilità e il 48,4% con BES (cfr. Figura 2).

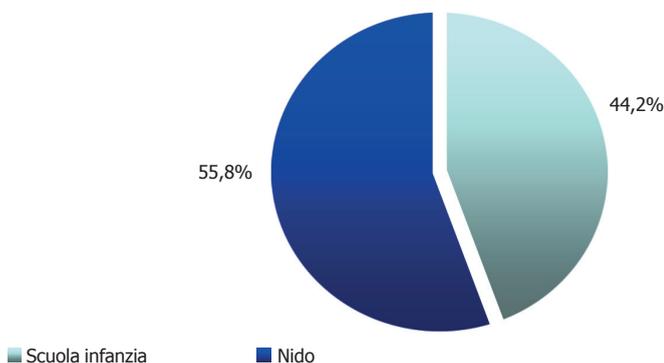


Figura 1. – Compilazione check-list per tipologia di contesto educativo.

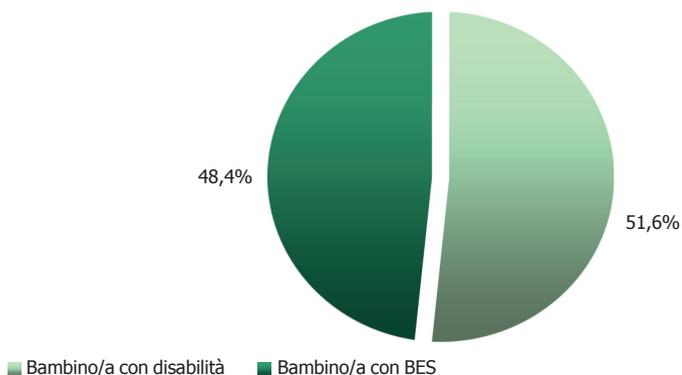


Figura 2. – Compilazione check-list per tipologia di bambino/a.

L'analisi delle *check-list* compilate per tipologia di contesto educativo (nido, scuola) e per le caratteristiche dei bambini presenti, evidenzia una situazione opposta tra le due realtà: infatti nell'ambito del nido, il 33,9% ha riguardato bambini con disabilità ed il 66,1% bambini con altro BES; mentre per la scuola dell'infanzia, tali valori sono rispettivamente il 73,9% ed il 26,1% (cfr. Figura 3).

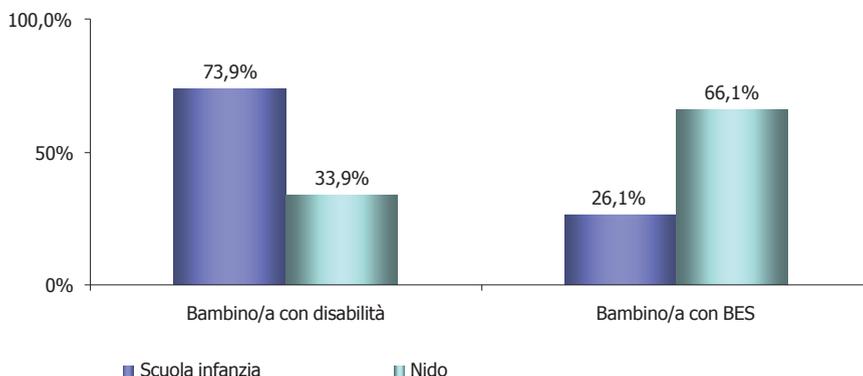


Figura 3. – Compilazione *check-list* per ordine di contesto educativo e tipologia di bambino/a.

L'analisi ha inoltre riguardato la possibile completa applicabilità delle categorie e dei codici individuati o talvolta la necessità di una loro modifica: per l'osservazione nei contesti reali sono stati utilizzati il 60,6% di categorie e codici completi, mentre sono stati modificati o utilizzati parzialmente il 39,4% del totale. La percentuale di utilizzo di quelli non modificati è leggermente superiore per la scuola dell'infanzia (65,2%) rispetto ai valori registrati per il nido (56,9%, cfr. Figure 4 e 5).

Per quanto riguarda alcune evidenze più specificatamente riferite alle categorie del gioco prese in considerazione, è da sottolineare che sia nel nido sia nella scuola dell'infanzia la maggior parte delle rilevazioni fanno riferimento alla categoria del «Gioco solitario» (nido 45%; scuola dell'infanzia 48%), cui fanno seguito poi quelle del «Gioco parallelo» (nido 30%; scuola dell'infanzia 28%) e del «Gioco da spettatori» (nido 25%; scuola dell'infanzia 24%).

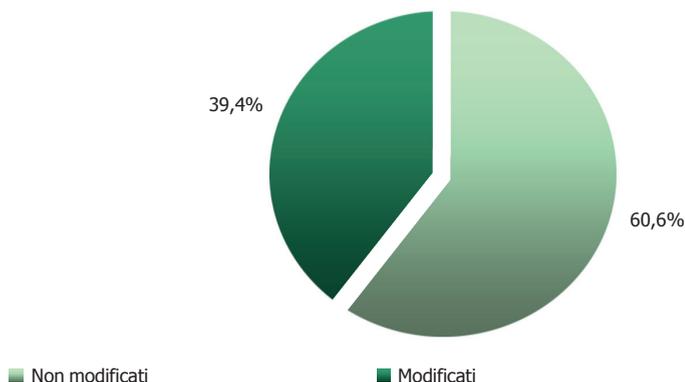


Figura 4. – Compilazione check-list: utilizzo di categorie e codici.

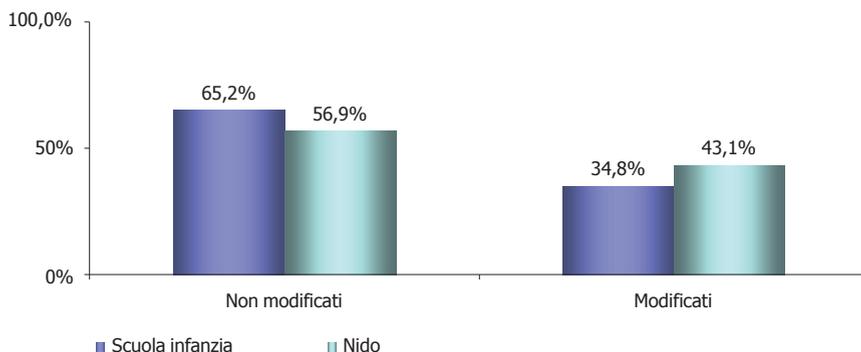


Figura 5. – Compilazione check-list: utilizzo di categorie e codici per ordine di contesto.

In relazione a tali dati, e in riferimento ai bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali, è interessante riflettere sul fatto che, da un punto di vista generale, mentre nel nido la distribuzione delle tre tipologie di gioco e la prevalenza del gioco solitario pongono in rilievo la fase, talvolta di maggiore durata, caratterizzata dal gioco percettivo-motorio e non socialmente orientato, nella scuola dell'infanzia invece la prevalenza indica che esso non è ancora sufficientemente forza attiva per l'evoluzione affettiva ed umana del

bambino, e non svolge la funzione di mediatore nella relazione con i coetanei, perché questi non è ancora disponibile o non in grado di interessarsi alla realtà altrui e a co-operare.

Nello stesso tempo, tale netta incidenza, da approfondire con ulteriori ricerche su campioni più vasti, potrebbe anche indicare che il bambino preferisca o sia più a proprio agio nel rapportarsi agli oggetti, che possono anche caricarsi di un significato simbolico-rappresentativo dai quali sembra trarre quella sicurezza che esperirà poi nei futuri rapporti interpersonali (Winnicott, 1971).

Ciò può significare non solo privilegiare il proprio rapporto con le cose piuttosto che con i coetanei ma anche, in casi limite, che il bambino viva una sorta di «disinteresse o di ritiro sociale» che gli impedisce la pur minima iniziativa di «gestire il proprio egocentrismo» all'interno di relazioni che considerano anche i pari (Asendorpf, 1990, 1991, 1993; Rubin, 1982 e 2000; Coplan *et al.*, 1994).

In ogni caso, si tratta di dati che sollecitano le istituzioni educative verso una maggiore e tempestiva attenzione nei confronti dell'organizzazione di ambienti prosociali (Brown & Solomon, 1983; Mussen & Eisenberg, 1985; Goleman, 1997; Roche & Sol, 1998) di apprendimento mirati allo sviluppo della capacità di relazione indispensabile per giocare, per interagire e vivere con gli altri.

Ad integrazione dei risultati appena descritti, e stante l'articolazione delle osservazioni realizzate mediante le *check-list* nei due contesti educativi per le tre tipologie di gioco, si forniscono in questa sede alcuni dati¹⁹ relativi al «Gioco solitario» che appaiono essere rilevanti sotto il profilo qualitativo in considerazione della ridotta numerosità campionaria dei valori osservati dai partecipanti al percorso di formazione.

È innanzitutto da evidenziare che nel nido i due descrittori maggiormente presi in considerazione sono stati «Si diverte a giocare liberamente con l'acqua» e «Si diverte a giocare con scatoloni di dimensioni diverse secondo modalità varie».

Per entrambi i descrittori, il fattore ambientale «Prodotti e tecnologia adattati per il gioco» è stato individuato come un facilitatore del «funzionamento» dei bambini che si sono avvalsi dell'uso di un materiale non strutturato (scatoloni, acqua) ed estremamente adattabile alle diverse esigenze educative.

¹⁹ Nell'ambito dei lavori di prosecuzione del percorso di formazione e di ricerca saranno resi noti sia dati relativi al gioco da spettatori e al gioco parallelo, sia alle tipologie di disabilità e di BES ai quali si è fatto riferimento.

Allo stesso modo, sempre tra i fattori ambientali, anche gli «Atteggiamenti individuali degli amici» e gli «Atteggiamenti individuali delle persone in posizione di autorità» (le educatrici) sono stati rilevati come facilitatori durante l'attività svolta dal bambino «Su sollecitazione», «Su imitazione», «Con l'aiuto di un adulto o di un compagno» e «In autonomia», a conferma del ruolo fondamentale che le persone assumono nel contesto.

Il descrittore meno considerato dalle educatrici del nido è stato «Colora i disegni di un libro», che ha avuto invece maggiore riscontro nella scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda quest'ultima, il descrittore prevalente per l'osservazione è stato ancora «Si diverte a giocare liberamente con l'acqua», ma in questo contesto, diversamente dal nido, gli atteggiamenti sia dei compagni sia degli insegnanti sono stati a volte rilevati anche come barriere al «funzionamento». Risulta in particolare interessante evidenziare che, mentre gli «Atteggiamenti individuali degli amici» sono stati indicati come barriere nel 32% delle rilevazioni, gli «Atteggiamenti individuali delle persone in posizione di autorità» (in questo caso le insegnanti) sono stati rilevati come barriere per il 47% dei casi.

Nell'ambito di tale percentuale, è stato rilevato che, come conseguenza diretta dell'atteggiamento-barriera, il 40% delle volte il bambino «Non esegue» l'attività e il 35% «Esegue in parte».

La barriera rappresentata, invece, dall'atteggiamento dei compagni (32%) non ha di fatto mai ostacolato il «funzionamento» del bambino, ma solo limitato il comportamento di questi che «Esegue in parte» nel 27% dei casi.

Rispetto al rapporto tra il descrittore considerato e il fattore ambientale «Prodotti e tecnologia adattati per il gioco» viene rilevato che quest'ultimo, anche nella scuola dell'infanzia, svolge la funzione di facilitatore.

Nel corso dell'osservazione è inoltre emerso che anche il descrittore «Costruisce forme e figure incastrando cubi di legno tra loro» è stato ampiamente considerato. In relazione ad esso, il fattore ambientale «Prodotti e tecnologia generali per il gioco» è stato individuato come barriera nel 37% dei casi, evidenziando quindi l'esigenza di specifici adattamenti alle caratteristiche individuali; il fattore ambientale «Atteggiamenti individuali delle persone in posizione di autorità» ha assunto sempre la funzione di facilitatore, mentre gli «Atteggiamenti individuali degli amici» sono stati considerati barriere nel 34% dei casi.

Dall'analisi di tali dati è dunque emerso che l'attività di gioco viene in generale facilitata in modo significativo dagli atteggiamenti degli insegnanti e che, al di là degli atteggiamenti-barriera dei compagni, un numero esiguo tra loro (12%) ha rilevato che il bambino «Non esegue» (12%) o «Esegue in parte» (7%).

Infine, per quanto riguarda la fase di compilazione delle *check-list*, emerge che queste sono state condivise per il 37,3% con gli altri educatori nel caso del nido e con il 41,3% degli insegnanti nella scuola dell'infanzia.

Le principali evidenze della ricerca mostrano quindi che lo strumento osservativo costruito e condiviso con modalità dialogiche e partecipative all'interno di un articolato percorso di qualificazione professionale, ha favorito l'acquisizione di informazioni utili alla conoscenza dei bambini e del contesto in cui si verificano i processi educativi, ponendo in luce che le informazioni sono state facilmente condivisibili all'interno dell'*équipe* pedagogica sia del nido sia della scuola dell'infanzia.

Dopo avere descritto sul piano teorico ed esplorato sul piano operativo le potenzialità inclusive derivanti da un'osservazione sistematica, in questo caso delle attività e della partecipazione al gioco, congiunta ai fattori ambientali, che si avvale dell'ICF-CY come modello culturale e come strumento metodologico, si ritiene che l'utilizzo delle *check-list* consenta effettivamente di coniugare la realizzazione dell'osservazione stessa con l'esigenza di attivare una sinergia costante innanzitutto all'interno dell'*équipe* educativa che interagisce con il bambino con disabilità o con BES.

Sono di certo necessari ulteriori interventi formativi e di ricerca per individuare le modalità per estendere la condivisione alle famiglie e a tutti gli altri operatori coinvolti, al fine di potenziare, a partire proprio dai risultati dell'osservazione, l'identificazione condivisa dei processi da promuovere e da sostenere e per ri-definire nella prospettiva inclusiva le scelte relative all'organizzazione educativo-didattica e all'orientamento al progetto di vita di ogni bambino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AESVI – Associazione Editori Software Videoludico Italiana (2007). *Rapporto annuale sullo stato dell'industria video ludica in Italia*. <http://www.aesvi.it>.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460-1474.
- Asendorpf, J. B. (1993). Beyond temperament: A two-factorial coping model of the development of inhibition during childhood. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 265-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

- Arti, G. (1998). Il gioco libero e le relazioni dei bambini: strumenti e metodi di ricerca «sul campo». In A. Tartabini (a cura di), *Tecniche di osservazione del comportamento infantile*. Milano: McGraw-Hill.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Barile, M. (2003). Globalization and ICF eugenetics: Historical coincidence or connection? The more things change, the more stay the same. *Disability Studies Quarterly*, 23(2), 203-223.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno «gioca!»*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baumgartner, E. (2004a). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Baumgartner, E. (2004b). *L'osservazione del comportamento infantile*. Roma: Carocci.
- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Besio, S. (2007). Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Bettelheim, B. (1972). Gioco ed educazione. In Bondioli, 1989.
- Bondioli, A. (a cura di). (1989). *Il buffone e il re. Il gioco dei bambini e il sapere dell'adulto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A. (a cura di). (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Uno strumento di osservazione per educatori e genitori*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili*. Bergamo: Junior.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Borghi, B. Q., & Guerra, L. (2002). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma - Bari: Laterza.
- Borstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W., & Painter, K. (1995). *Solitary and collaborative pretend play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. Child development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Braga, P. (2005). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Brown, D., & Solomon, D. (1983). A model for prosocial learning: An in-progress field study. In D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development*. New York: Academic Press.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1981). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.
- Callois, R. (1967). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Calvani, A. (a cura di). (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Camaioni, L., Aureli, T., & Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Mandato, M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2008a). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2008b). *Musicoterapia per l'integrazione. Strategie didattiche e strumenti valutativi*. Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2010). Coordinate pedagogiche per l'infanzia. In A. M. Favrorini (a cura di), *Educare alla speranza. Itinerari pedagogici e didattici speciali*. Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Voll. 1-4. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2007). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In Canevaro, 2007.
- De Bono, G., Pradal, M., & Bortolot, S. (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Landsheere, G. (1973). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- de Landsheere, G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale: cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

- D'Odorico, L., & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Domenici, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Favorini, A. M. (2005). *Un'idea di nido. Un modello educativo-didattico integrato e inclusivo*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., & Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.
- Fougeyrollas, P., & Beaugregard, L. (2001). Disability. An interactive person-environment social creation. In G. L. Albrecht *et al.* (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 171-194). Thousand Oaks: Sage.
- Galliani, L. (2008). *Progettare la valutazione educativa. Prodotti, procedure, processi ovvero misurare, gestire, interpretare*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Goleman, D. (1997). *La intelligenza emozional*. Barcelona: Kairós.
- Huizinga, J. (1939). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (a cura di). (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2009). Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 8(5), 474-484.
- Ianes, D., & Demo, H. (2011). Un strumento per una prima identificazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Il software gestionale BES su base ICF. In I. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2013). *Anno scolastico 2011-2012. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. In AA.VV., *Atti del Convegno di Pedagogia di Parma Educazione e qualità della vita* (pp. 59-77).
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In L. McCune-Nicolich, *A manual for analyzing free play*. New Brunswick, NJ: Department of Educational Psychology, Rutgers University.
- Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2007). *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR (2012a). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

- MIUR (2012b). *Direttiva Ministeriale 27.12.2012. Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica e strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali*.
- MIUR (2013). *Circolare Ministeriale n. 8/2013. Direttiva Ministeriale 27.12.2012. Indicazioni operative*.
- MIUR & Ministero della Salute (2012). *Protocollo d'intesa per la tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disabilità*.
- MIUR & Ministero per l'Innovazione e le Tecnologie (2002). *Libro Bianco «Tecnologie per la disabilità: una società senza esclusi»*.
- Mussen, P., & Eisenber-Berg, N. (1985). *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni.
- ONU (1989). *La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 novembre 1989*.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Piaget, J. (1959). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Torino: Boringhieri.
- Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Ridolfi, P. (2002). *I disabili nella società dell'informazione. Norme e tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Roche, R., & Sol, N. (1998). *Education prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Rubin, K. H. (1982). Non-social play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H. (2000). *The play observation scale (Revised)*. College Park: University of Maryland.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso partecipato di valutazione formativa nei nidi di Modena*. Bergamo: Junior.
- Venuti, P. (2001). *L'osservazione del comportamento*. Roma: Carocci.
- Volpicelli, L. (1962). *La vita del gioco*. Roma: Armando.
- Vygotskij, L. S. (1933). Play and its role in the natural development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Vygotskij, L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti, 1990.
- Watson, M. V., & Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48(3), 828-835.

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1981). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*.
- Winnicott, D. W. (1942). Perché i bambini giocano. In Id., *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Giunti, 1973.
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

RIASSUNTO

Lo studio descrive una ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 1980 e 2006) volta a individuare modalità con cui l'International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY) (WHO, 2007) può essere efficacemente impiegato nel nido e nella scuola dell'infanzia per l'osservazione del bambino e del suo «funzionamento» in interazione con i fattori ambientali, e finalizzato, sostanzialmente, a una progettazione educativo-didattica orientata alla prospettiva inclusiva, in grado di promuovere cambiamenti (Watzlawick et al., 1974) dell'assetto culturale, organizzativo e pedagogico-didattico (Postic & De Ketele, 1993; Bondioli, 1995; D'Odorico & Cassibba, 2001) in tali contesti. La ricerca rivolge la sua attenzione alle categorie del «gioco» presenti nell'ICF-CY che, sottolineandone le potenzialità inclusive, ne evidenziano il ruolo fondamentale nel processo di crescita e di sviluppo del soggetto in età evolutiva (Winnicott, 1942 e 1971; Huizinga, 1946; Piaget 1959, 1966, 1973; Caillois, 1967; Bruner et al., 1981; Vygotskij, 1981). In questo quadro, è stata contestualizzata una ricerca empirica mediante l'attivazione di un Case Study (Dewey, 1938; Campbell & Stanley, 1966; de Landsbeere, 1973 e 1988; Lucisano & Salerni, 2002; Corbetta, 2003; Coggi & Ricchiar-di, 2005), sviluppato nell'ambito di un percorso triennale di qualificazione professionale rivolto a un gruppo di educatori e di insegnanti del Comune di Roma, e che si è avvalso di strumenti osservativi (check-list) appositamente costruiti sulla base dell'ICF-CY. I dati rilevati hanno permesso di problematizzare criticamente l'applicabilità dell'ICF-CY in ambito educativo, e anche di delineare linee operative a favore dell'inclusione (Ianes & Cramerotti, 2011; Chiappetta Cajola, 2012), da approfondire con ulteriori indagini di tipo quali-quantitativo.

Parole chiave: Bisogni Educativi Speciali (BES), International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY), Gioco, Inclusione.