

LUDI – Play for Children with Disabilities: l'interdisciplinarietà a supporto di un nuovo modello di intervento per il gioco del bambino con disabilità

LUDI – Play for Children with Disabilities: multidisciplinary in support of a new intervention model for the play of children with disabilities

Nicole Bianquin (Università della Valle d'Aosta / n.bianquin@univda.it)

The LUDI project is an interdisciplinary network for children with disabilities and involves a hundred of researchers and professionals from different European and non-European countries, related to various scientific disciplines. The project has the ambition to create a new and autonomous research and intervention field and to spread awareness on the rights of the child with disabilities, ensuring equity in exercising the right to play. The goal of the network is to gather the various professionals that revolve around the theme of play for child with disabilities, by bringing together the various disciplines and establishing a constructive dialogue between them in order to reach definitions, knowledge and shared skills.

LUDI has developed the theme from four closely related research themes: play in relation to types of disability, tools and technologies for the play for children with disabilities, play inclusive contexts and users views (children, families and associations). The Action envisaged the deepening of each of these domains in terms of existing knowledge and active research projects, and subsequently created new interdisciplinary knowledge, formulating original inquiries and innovative research and intervention courses.

Key-words: Right to play, Disability, Multidisciplinarity, Network

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone

15

Introduzione

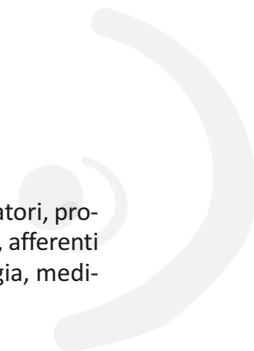
Il gioco è una delle attività più importanti nell'infanzia e svolge un ruolo centrale nello sviluppo del bambino promuovendo l'apprendimento delle abilità cognitive, linguistiche e sociali (Piaget, 1981; Vygotskij 1967; Sutton-Smith, 2009). Nel caso dei bambini con disabilità, in relazione alle diverse limitazioni funzionali, la naturalezza del gioco può fortemente limitarsi (Stagnitti et al. 2012), sia come conseguenza diretta della disabilità stessa sia perché l'accesso a forme analoghe di gioco in cui partecipare è decisamente circoscritto (Besio, 2017).

Il tema del gioco per il bambino con disabilità ha, negli ultimi trent'anni, dato avvio a un'ampia serie di studi, prodotti e metodologie, che, tuttavia, risultano ancora estremamente frammentati e disgiunti: ne sono un esempio la robotica educativa (Besio et al. 2009; Cook et al. 2010; Robins et al. 2012), i giocattoli adattati (Brodin, 1999), i parchi-gioco accessibili (Ashley, 1999; Prellwitz et al. 2009; Ripat, Becker 2012), le ricerche sullo sviluppo del gioco in bambini con diverse tipologie di disabilità (Meyers, Vipond, 2005, Besio 2010), quelle inerenti le relazioni familiari a matrice ludica (Ghoroury, Romanczyk, 1999; Giallo, Gavidia-Payne, 2006), ecc. Ciò che manca è un loro coordinamento efficace all'interno di un unico ambito speculativo, che contemporaneamente ne permetta una chiara sistematizzazione e favorisca, in seguito, l'individuazione di ulteriori domande di ricerca, nonché la realizzazione di nuovi studi, strumenti e proposte metodologiche (Besio et al. 2015).

LUDI – Play for Children with Disabilities è una rete internazionale e interdisciplinare di ricercatori e professionisti finanziata dal Programma Europeo COST¹ (COoperation in Science and Technology); essa è stata ufficialmente avviata a giugno 2014, per la durata di quattro anni, e terminerà nel 2018². Il progetto ha l'obiettivo principale di diffondere la consapevolezza dell'importanza di offrire ai bambini con disabilità l'opportunità di giocare: anche per loro il gioco è un diritto che deve essere garantito, mettendolo al centro sia della ricerca multidisciplinare sia delle pratiche di intervento rivolte ai bambini con disabilità.

Quest'azione mira alla creazione di un campo innovativo e autonomo di ricerca e intervento sul gioco per i bambini con disabilità. A tal fine, LUDI si è dato tre compiti principali: a) raccogliere e sistematizzare le conoscenze e le competenze esistenti relative alla ricerca educativa e didattica, alle iniziative cliniche e di utilizzo del know-how dei centri di risorse e delle associazioni degli utenti; b) sviluppare nuove conoscenze relative alle impostazioni e alla tecnologia (dispositivi, servizi, strategie e pratiche) associate al gioco dei bambini con disabilità; c) diffondere le migliori pratiche emergenti dallo sforzo congiunto di ricercatori,

- 1 COST rappresenta il Quadro Europeo più importante a sostegno della cooperazione transnazionale tra ricercatori e studiosi di tutta Europa; ha contribuito – fin dalla sua creazione nel 1971 – a colmare il divario tra scienza e decisori politici e sociali in tutta Europa e oltre e, come precursore di ricerca multidisciplinare avanzata, svolge un ruolo centrale nella costruzione dello Spazio Europeo della Ricerca (ERA). Per ulteriori informazioni si rimanda al sito http://www.cost.eu/about_cost.
- 2 Ulteriori informazioni sul progetto sono disponibili ai siti www.ludi-network.eu e www.cost.eu/COST_Actions/tdp/TD1309.



professionisti e utenti. Attualmente, la rete comprende oltre 100 ricercatori, professionisti e praticanti provenienti da 32 Paesi europei ed extra-europei³, afferenti alle discipline più diverse: scienze dell'educazione, pedagogia, psicologia, medicina, riabilitazione, sociologia, ingegneria, design, diritto, ecc.

1. Gioco e disabilità

Il gioco è ampiamente riconosciuto come l'attività fondamentale per lo sviluppo di ogni bambino (Bruner, 1986): esso svolge un ruolo centrale nell'acquisizione di abilità cognitive, socio-psicologiche e relazionali, ma supporta anche il bambino nella sperimentazione di nuove attività, nell'esplorazione dell'ambiente fisico e nella costruzione delle relazioni sociali (Vygotskij, 1967). Inoltre rappresenta un innato 'motore' per la curiosità, la sfida e la motivazione verso l'azione (Piaget, 1972).

Molteplici barriere impediscono, invece, ai bambini con disabilità di esercitare il loro diritto al gioco. Se esso esiste per tutti i bambini, la disabilità potrebbe negare questo diritto, perché il gioco non sempre appare spontaneamente (Bishop et al. 1999): i bambini con disabilità possono essere privati del diritto al gioco, o come diretta conseguenza delle loro limitazioni funzionali (Besio et al. 2017) o perché l'ambiente non è sufficientemente adeguato o pronto per ospitarli e favorire forme e contesti di gioco in cui possano partecipare (Barron et al. 2017).

Ad esempio, il gioco nei bambini con disabilità intellettiva non emerge naturalmente e informalmente e occorre dunque incoraggiarlo; essi appaiono più interessati alle caratteristiche fisiche dei materiali di gioco e non alle loro possibilità rappresentative e realizzano il gioco simbolico con maggiore difficoltà rispetto ai coetanei (Bulgarelli, Stancheva-Popkostadinova, 2016). Preferiscono giocare con i più piccoli e proporre in modo ripetitivo attività che richiedono minime competenze (Meyers, Vipond, 2005).

I bambini con disturbi pervasivi dello sviluppo hanno alcune limitazioni funzionali che generalmente ostacolano la loro partecipazione alle attività di gioco e non rivelano una naturale inclinazione verso proposte provenienti dall'esterno (Ray-Kaeser et al. 2017), se non esclusivamente verso alcuni oggetti che attirano la loro attenzione continuamente e in modo esasperato (Benson et al. 2006).

La limitazione visiva provoca un'importante diminuzione della quantità e della qualità dei giochi possibili, che eventualmente convergono su attività a tavolino, basate su materiali preformati o sull'utilizzo del computer (Tzvetkova-Arsova, Zappaterra, 2017).

Le abilità di gioco per i bambini con disabilità fisiche sono generalmente influenzate dalla gravità delle limitazioni motorie e dalla possibile associazione con altri tipi di limitazioni, e questi bambini raramente hanno l'opportunità di raggiungere i più alti livelli di gioco (Besio, 2010; Besio, Amelina, 2017).

3 Austria, Belgium, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Denmark, Estonia, Finland, France, FYR Macedonia, Germany, Greece, Iceland, Ireland, Israel, Italy, Lithuania, Malta, The Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, United Kingdom e la Russian Federation (considerata un COST Near Neighbour Countries).

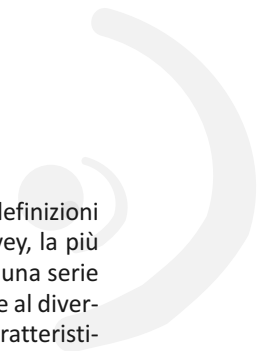
Le attività di gioco quindi per quasi tutti i bambini con disabilità non sorgono e non si dispiegano con l'urgenza evolutiva che intervengono per i pari a sviluppo tipico. È fondamentale, inoltre, considerare l'imbarazzo, l'incapacità, la mancanza di creatività o curiosità che in alcuni casi gli adulti e i bambini possono dimostrare nell'invitare e coinvolgere nel gioco un bambino con un funzionamento diverso.

Il gioco non svolge ancora un ruolo sufficientemente centrale nelle pratiche quotidiane dei servizi educativi e di riabilitazione che gravitano attorno ai bambini con disabilità. In questo modo gli obiettivi clinici diventano predominanti e i tempi, gli spazi e le opportunità dedicati alle attività normali e tipiche dell'infanzia, come il gioco, sono decisamente ridotti. Famiglie, professionisti, educatori sembrano concentrarsi totalmente sulla riabilitazione e sull'acquisizione sistematica di abilità, piuttosto che sull'ascolto e sull'interpretazione della proposta spontanea del bambino con disabilità (Besio et al. 2017). Il gioco di questi bambini è considerato solo come mezzo attraverso il quale realizzare obiettivi clinici e terapeutici, obiettivi altri: queste attività non si configurano dunque come momenti di gioco in sé ma devono essere considerate come attività ludiformi (*play-like activities*). Il gioco per il piacere del gioco è considerato quasi uno spreco di tempo e i bambini con disabilità raramente sono impegnati nel *play for the sake of play*, inteso come gioco fine a sé stesso (Besio, 2017).

Il concetto di gioco è fortemente connesso alla distinzione tra attività ludiche – *play for the sake of play* – e attività ludiformi – *play-like activities* (Visalberghi, 1958⁴). Le prime vengono avviate e realizzate dal giocatore (da solo, con i pari, con gli adulti) con l'unico scopo del gioco stesso (divertimento, gioia, interesse, sfida, competizione, ecc.). Queste attività hanno chiaramente delle conseguenze sulla crescita e lo sviluppo, ma questi esiti non sono perseguiti intenzionalmente. Le attività ludiformi sono invece avviate e condotte dall'adulto, in contesti educativi, clinici o sociali; appaiono giocose e piacevoli, ma il loro obiettivo principale è altro rispetto al gioco: apprendimento cognitivo, sociale, riabilitazione funzionale, osservazione e valutazione, supporto psicologico, psicoterapia, ecc.

LUDI ha ripreso la distinzione operata da Visalberghi nel 1958, reputandola funzionale e assolutamente attuale e identificandola come nucleo fondante della rete: garantire ai bambini con disabilità la piena opportunità di rivendicare il loro diritto al gioco inteso come 'gioco per il gioco stesso'. All'interno della rete dunque tutti i prodotti sviluppati, in termini di conoscenze, competenze, pratiche, interventi, metodologie, ecc., avranno come filo conduttore il *play for the sake of play*.

4 È stato il pedagogista italiano Aldo Visalberghi a sistematizzare questi concetti nel 1958, ancora oggi funzionali ad una lettura critica delle ricerche esistenti sul campo e delle direttive future. Secondo lo studioso, il gioco possiede le seguenti caratteristiche: è esigente, richiede un impegno completo del giocatore; è continuativo, si sviluppa durante tutta la vita di un bambino; è progressivo, poiché può diventare gradualmente più complesso; prevede la fine dell'attività e non richiede nessun tipo di continuazione una volta terminata. Molte attività svolte nelle scuole o nei contesti educativi che hanno obiettivi di apprendimento possono avere l'aspetto e persino la struttura delle attività di gioco e possono, naturalmente, avere caratteristiche di divertimento. Per queste attività Visalberghi propone l'espressione di 'ludiformi'. Esse hanno le stesse prime tre caratteristiche delle attività di gioco ma non l'ultima, poiché non si concludono in sé ma hanno obiettivi educativi e un ambito finale, quello dell'apprendimento.



Inoltre LUDI, dopo un'attenta analisi e uno studio comparativo delle definizioni e classificazioni di gioco, ha deciso di adottare quella proposta da Garvey, la più ampia e contemporaneamente flessibile, ai fini del progetto: «Il gioco è una serie di attività volontarie e intrinsecamente motivate, normalmente associate al divertimento e al piacere ricreativo» (1990:4). Essa racchiude inoltre delle caratteristiche interessanti e funzionali agli scopi del progetto: include tutti i tipi di attività svolte con intento ludico e prende in considerazione tre dimensioni importanti e tipiche del gioco infantile: il piacere, l'autodeterminazione e l'intrinseca motivazione. Al contrario, tutte le attività svolte in contesti ludici o in un clima ludico, con strumenti ludici (giocattoli, giochi, ecc.), ma guidate da un obiettivo estrinseco (cioè, educativo, riabilitativo) sono definite 'ludiformi' e costituiscono un oggetto collaterale di studio all'interno del progetto LUDI.

Al fine dunque di permettere ai bambini con disabilità l'esercizio completo del loro diritto al gioco occorre concentrare l'impegno sulle attività ludiche intese come fine e non come mezzo (*play for the sake of play*): lo scopo di LUDI è pertanto quello di creare consapevolezza generale sul loro impatto sulla qualità della vita dei bambini con disabilità e di avviare un processo di cambiamento culturale e sociale, al fine di abbattere le barriere che ostacolano il pieno esercizio del diritto al gioco fine a sé stesso per la realizzazione di una vera inclusione sociale.

2. Un crocevia di discipline

La rete LUDI è guidata da un obiettivo davvero ambizioso e innovativo che si dirama in molte prospettive di esplorazione ed è suscettibile di sviluppi significativi in diversi campi. LUDI ha l'obiettivo prioritario di mettere insieme le diverse professionalità che ruotano intorno alla tematica del gioco del bambino con disabilità, riunendo le diverse aree disciplinari e istituendo fra loro un dialogo costruttivo, al fine di raggiungere definizioni e conoscenze che siano condivise per gli scopi diversi di ciascuna di esse. I partecipanti provengono dai seguenti settori professionali:

- clinica (pediatri, fisiatri, neuropsichiatri infantili);
- riabilitazione (fisioterapisti, logopedisti, terapisti della riabilitazione, neuropsicomotricisti);
- psicologia (psicologi dello sviluppo e dell'istruzione);
- educazione (insegnanti, pedagogisti, educatori, operatori di centri ricreativi e di istruzione);
- sociologia);
- ingegneria, design e progettazione;
- settore industriale;
- legale e delle politiche.

Oltre alla vastità e alla varietà delle aree coinvolte, la rete LUDI ha anche un'altra caratteristica costitutiva: la confluenza tra studi teorici – finalizzata alla creazione di modelli, metodologie, raccolta e analisi di dati, regole standard – e studi relativi alle pratiche di intervento dai contesti clinici a quelli industriali.

Durante i primi tre anni del progetto nuove conoscenze si sono sviluppate in

tutte le aree scientifiche, non solo in relazione alla ‘specialità’ della disabilità, ma come acquisizioni complessive sul tema del gioco (sviluppo, strumenti, relazioni, attività, diritti umani, valutazione, ecc.) e dello sviluppo del bambino in generale. Una consapevolezza più stabile e coerente sullo sviluppo del gioco del bambino è la condizione essenziale al fine di permettere ai professionisti e ai ricercatori di rendere più efficaci i loro interventi e proposte, proprio perché originati da assunti teorici scientificamente fondati e condivisi da un gruppo di ricerca importante da un punto di vista numerico, interdisciplinare e internazionale.

Una sensibilità più diffusa sugli aspetti sociali e sul valore del gioco favorirà sicuramente una maggiore diffusione di contesti e di metodi inclusivi. Allo stesso tempo, una credenza condivisa sull’importanza del gioco, *play for the sake of play*, per i bambini con disabilità come per qualsiasi altro bambino, nonché sul ruolo dell’inclusione per le prossime società, richiederà cambiamenti in molti aspetti della vita culturale e sociale: l’accessibilità dei siti e dei giocattoli, l’applicazione concreta del diritto di giocare per ogni bambino, l’adozione di una nuova mentalità sulla disabilità, meno incentrata sul recupero e più interessata ai fondamentali dell’infanzia.

La sfida principale è già presente tuttavia all’interno della rete stessa, che si caratterizza per la sua internazionalità e interdisciplinarietà. I ricercatori e professionisti appartenenti al progetto LUDI provengono infatti da molti Paesi europei e non solo, portando con sé le loro convinzioni e le loro esperienze personali e culturali, che necessitano di essere esplorate e comparate, con *know-how* in settori diversi, che dovrebbero essere fusi insieme attraverso una discussione approfondita e con basi di evidenza scientifica. Lo scopo di questa intensa e significativa attività di mediazione è quello di raggiungere una comprensione reciproca e di sviluppare nuovi saperi comuni e collettivi, alla luce delle dichiarazioni fondamentali condivise dall’inizio del lavoro. Questo è tuttavia un processo estensivo, poiché passare a nuovi paradigmi richiede sempre molto tempo e molta determinazione: ogni prodotto elaborato all’interno del progetto LUDI, è indubbiamente frutto di un lavoro e di scelte condivise, ma il dibattito rimane ancora aperto e attivo. Qualsiasi prodotto di LUDI è quindi una parte di un processo ricorsivo, i cui risultati devono essere considerati, fino alla sua fine, come passi parziali di un lungo percorso.

3. Ludi framework: i documenti internazionali

Il nucleo fondante della rete si colloca all’incrocio di tre grandi ambiti di interesse scientifici, ciascuno con la propria autonomia, i propri studi e prodotti:

- a) il gioco (diritti, sviluppo, valutazione, ...);
- b) la disabilità (tipologie di menomazione, caratteristiche di funzionamento,...);
- c) i fattori ambientali (strumenti, contesti, situazioni e scenari di gioco,...).

Al fine di condividere gli assunti di partenza del progetto e creare un linguaggio comune tra tutti i ricercatori e i professionisti della rete, provenienti da paesi con culture e pratiche anche molto diverse e con background professionali distanti tra loro, è stato evidente fin da subito che le cornici teoriche di riferimento

dovevano derivare da documenti internazionali, già riconosciuti da tutti, oppure individuati all'interno del percorso di LUDI, come legittimi, fondati e validi.

L'Azione LUDI ha concordato di utilizzare tre importanti elaborazioni internazionali: la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia (ONU, 1989), la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) e la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001-2006).

La prima adottata nel 1989⁵ ribadisce espressamente il principio del diritto al gioco all'articolo 31: «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica». Il monitoraggio dell'attuazione della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia è condotto da un Comitato sui Diritti dell'Infanzia⁶, che ha finora elaborato 17 osservazioni generali: il Commento Generale N°17, relativo all'articolo 31 e diffuso nel settembre 2013, è un rilevante promemoria sul diritto dei bambini al gioco (Bianquin, in stampa). Il Comitato ha sottolineato con una forte preoccupazione che questo diritto è poco riconosciuto: gli investimenti sono insufficienti, la legislazione che dovrebbe proteggerlo è inadeguata o inesistente e i bambini sono invisibili nelle politiche nazionali e locali. Il Comitato è particolarmente preoccupato rispetto alle difficoltà incontrate da alcuni gruppi di bambini nell'esercizio di questi diritti: una di queste categorie è proprio rappresentata dai bambini con disabilità (Towler, 2017).

Successivamente, nel 2006, anche la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità all'articolo 30 pone il gioco al centro della vita del bambino con disabilità sottolineando l'obbligo degli Stati parti a garantire che i bambini con disabilità possano partecipare al gioco, alla ricreazione e allo sport, in condizioni di parità con gli altri bambini. Inoltre la Convenzione evidenzia l'importanza di attuare e implementare delle misure proattive per eliminare le barriere e consentire a tutti di partecipare nelle attività di gioco, rendendole accessibili anche ai bambini con disabilità: ne sono un esempio la sensibilizzazione di adulti e coetanei, il supporto e assistenza adeguati all'età, la messa in campo di ambienti, strutture e trasporti accessibili e inclusivi, la fornitura di informazioni, istruzione e formazione che sostengano il diritto dei minori a giocare, ecc.

L'attività ludica è anche tenuta in considerazione dall'Organizzazione Mondiale della Sanità che, con la sua più recente definizione dei concetti di salute, benessere e disabilità – International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF (2001) –, fornisce un modello di riferimento e un linguaggio standard per gli operatori, non ha trascurato, fra le attività di vita dell'individuo, le aree dedicate al divertimento e alle ricreazione nel Capitolo dedicato a 'Vita sociale, civile e di comunità' (codice d9200 denominato Gioco⁸). Ma è soprattutto l'ICF-

5 Adottata e aperta per la firma e la ratifica nel 1989, essa entra in vigore il 2 settembre 1990. Da allora, tutti gli Stati membri dell'ONU, ad eccezione degli Stati Uniti, si sono impegnati a rispettare e applicare i principi e i diritti generali contenuti. L'Italia ha ratificato la Convenzione con Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

6 Il Comitato è composto da 18 esperti di alta moralità e in possesso di una competenza riconosciuta nel settore oggetto della Convenzione sui diritti dell'infanzia.

7 Questo capitolo riguarda le azioni e i compiti richiesti per impegnarsi nella vita sociale fuori dalla famiglia, nella comunità, in aree della vita comunitaria, sociale e civile (OMS, 2001).

8 Il codice d9200, relativo al Gioco, è inteso come «Impegnarsi in giochi con regole o in giochi non

CY (2007), la versione per bambini e adolescenti della Classificazione, che dedica al gioco un'attenzione particolare: il gioco è collocato fra le aree di vita principali del bambino e il coinvolgimento nell'attività ludica rappresenta una Componente fondamentale del benessere, dello sviluppo e della salute (Bulgarelli, Bianquin, 2017). Definito come una Componente del dominio di 'Attività e partecipazione'⁹, il gioco è posto sia nel Capitolo 1 'Apprendimento e applicazione delle conoscenze'¹⁰ sia nel Capitolo 8 'Aree di vita principali'¹¹. Nel primo caso il gioco è visto come un motore per lo sviluppo del bambino, in particolare per l'apprendimento, nel secondo caso il gioco è interpretato come 'Coinvolgimento nel gioco'¹² (d880), cioè come impegno costante e sostenuto in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, occupandosi di sé o con altri. Questa seconda definizione è più aderente agli scopi del progetto e verrà poi inserita come un'ulteriore definizione di gioco adottata da LUDI.

Per quel che riguarda il secondo e terzo ambito di interesse scientifico – la disabilità e i fattori ambientali – LUDI ha stabilito di fondarsi sul modello inclusivo adottando l'inquadramento offerto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con la Classificazione Internazionale del Funzionamento – versione bambini e adolescenti (ICF-CY, 2007). L'ICF infatti costituisce un'ottima base di partenza per favorire l'incontro multi-disciplinare e permette di mettervi al centro il gioco del bambino (vedi Figura 1), inteso come interdipendente da numerosi aspetti.

- Le tipologie di menomazione con le loro caratteristiche di funzionamento, possono essere descritte all'interno di 'Funzioni'¹³ e 'Strutture Corporee'¹⁴.
- Il gioco è collocato nel dominio 'Attività e Partecipazione' inteso come attività ludica nelle sue sfaccettature e tipologie e la partecipazione sociale al gioco.
- Gli strumenti e contesti di gioco sono descritti all'interno dei 'Fattori Ambientali'¹⁵ e sono intesi come tecnologie disponibili, costrutti di accessibilità e di usabilità, ma anche le interrelazioni e i contesti familiari, sociali, riabilitativi, educativi.

strutturati o non organizzati e ricreazione spontanea, come giocare a scacchio a carte, o i giochi dei bambini» (OMS, 2001:137).

- 9 La componente di Attività e Partecipazione comprende la gamma completa dei domini che indicano gli aspetti del funzionamento da una prospettiva sia individuale che sociale. L'attività viene intesa come l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo mentre la partecipazione è il coinvolgimento in una situazione di vita (OMS, 2001).
- 10 Questo capitolo riguarda l'apprendimento, l'applicazione delle conoscenze acquisite, il pensare, il risolvere problemi e il prendere decisioni (OMS, 2007).
- 11 Questo capitolo riguarda lo svolgimento di compiti e delle azioni necessari per impegnarsi nell'educazione, nel lavoro e nell'impiego e per produrre transazioni economiche (OMS, 2007).
- 12 Per Coinvolgimento nel gioco si intende un «impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con altri» (OMS, 2007:177).
- 13 «Le funzioni corporee sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse quelle psicologiche» (OMS, 2001:168).
- 14 «Le strutture corporee sono le parti strutturali o anatomiche del corpo come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei» (OMS, 2001:168).
- 15 «Costituiscono una componente dell'ICF, e si riferiscono a tutti gli aspetti del mondo esterno ed estrinseco che formano il contesto delle vita di un individuo e come tali hanno un impatto sul funzionamento della persona. I fattori ambientali includono l'ambiente fisico e le sue caratteristiche, il mondo fisico creato dall'uomo, altre persone in diverse relazioni e ruoli, atteggiamenti e valori, sistemi sociali e servizi, politiche, regole, leggi » (OMS, 2001:169).

- Le propensioni e gli stili individuali, legati ad esempio al genere, all'età, alla cultura, sono descritti nei 'Fattori Personali'¹⁶.

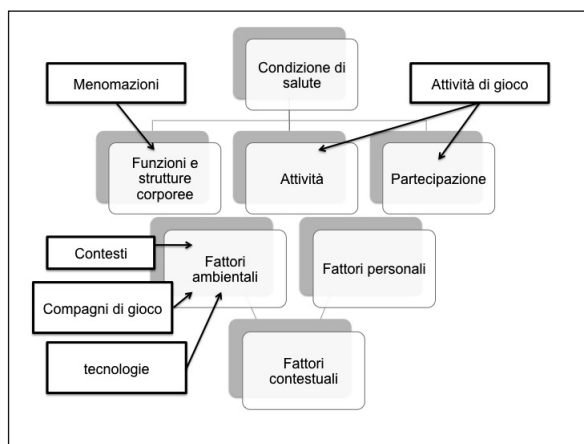


Fig. 1. Modello bio-psico-sociale dell'ICF in relazione alle componenti dell'attività di gioco

In tal modo, è possibile descrivere le interrelazioni fra i domini, e mettere in chiara evidenza come i cambiamenti all'interno di ciascuno possano determinare modificazioni nell'intero sistema: la direzione di questi mutamenti è ovviamente orientata ad un incremento complessivo della salute e del benessere del bambino, inteso sia come ampliamento delle capacità di azione e di partecipazione sociale nei suoi contesti di vita sia come maggiore adeguatezza dell'ambiente circostante, in termini di disponibilità di strumenti materiali e contesti efficaci e di competenza ad agire da parte degli interlocutori privilegiati.

Di seguito vengono riportate due definizioni di disabilità che l'ICF offre e che si adattano perfettamente alle finalità del progetto: entrambe sottolineano l'interconnessione complessa tra l'individuo e l'ambiente. La prima pone maggiore enfasi sull'ambiente e su come potrebbe costituire una barriera o un facilitatore per il funzionamento dell'individuo. La seconda spiega le modalità in cui la disabilità può manifestarsi in relazione alle restrizioni della partecipazione (Bianquin, Bulgarelli, 2017).

1. «La disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute¹⁷ di un individuo e i fattori perso-

16 «Sono fattori contestuali correlati all'individuo, quali l'età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita e così via, che non sono attualmente classificati nell'ICF, ma che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni della classificazione» (OMS, 2001:169).

17 «È il termine ombrello per malattia (acuta o cronica)», disturbo, lesione o trauma. Può inoltre comprendere altre circostanze come la gravidanza, l'invecchiamento, lo stress, un'anomalia congenita o una predisposizione genetica. Le condizioni di salute vengono codificate usando l'ICD-10» (OMS, 2001:168).

nali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere¹⁸, o senza facilitatori¹⁹, limiterà la performance²⁰ dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla. La società può ostacolare la performance di un individuo sia creando delle barriere (ad es. edifici inaccessibili), sia non fornendo facilitatori (ad es. mancata disponibilità di ausili)» (OMS, 2001:21).

2. «Disabilità è il termine ombrello per menomazioni²¹, limitazioni dell'attività²² e restrizioni della partecipazione²³. Esso indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali²⁴ di quell'individuo (fattori ambientali e personali)» (OMS, 2001:168).

Tali definizioni echeggiano la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità, che pone l'accento sulla possibilità di partecipazione da parte di ciascun individuo «riconoscendo che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri» (Preambolo, punto e).

Secondo il modello bio-psico-sociale adottato dall'ICF, le definizioni evidenziano che la disabilità non è un costrutto statico: la condizione di disabilità dipende rigorosamente dalla limitazione funzionale e dai fattori contestuali, intesi come caratteristiche ambientali da una parte (atteggiamenti sociali, caratteristiche architettoniche, strutture sociali e giuridiche) e fattori personali dall'altra (sesso, età, stili attributivi, background sociale, educazione, professione, esperienza passata e attuale, temperamento). Quando questo incontro tra il funzionamento della persona e l'ambiente non sempre è equilibrato, può portare alla limitazione delle attività e alla restrizione della partecipazione: questo può essere il caso della partecipazione alle attività di gioco per i bambini con disabilità.

I documenti utilizzati delineano, dunque, la cornice teorica dentro cui tutti i lavori di LUDI si situano in quanto rappresentano un approccio inclusivo, per una piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società, in particolare durante l'infanzia, rivendicano l'infanzia di un bambino con disabilità "semplicemente"

18 «Sono dei fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano la disabilità» (OMS, 2001:169).

19 «Nell'ambito dei fattori ambientali di una persona, sono dei fattori, che, mediante la loro assenza o presenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità» (OMS, 2001:169).

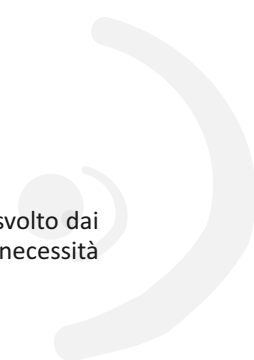
20 «È un qualificatore ed è un costrutto che descrive quello che l'individuo fa nel suo ambiente attuale/reale, e quindi introduce l'aspetto del coinvolgimento di una persona nelle situazioni di vita» (OMS, 2001:169).

21 «Intesa come perdita o anomalità nella struttura del corpo o nella funzione fisiologica (comprese le funzioni mentali)» (OMS, 2001:168).

22 «Sono le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività» (OMS, 2001:168).

23 «Sono problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita» (OMS, 2001:168).

24 «Sono i fattori che nell'insieme costituiscono l'intero contesto della vita di un individuo, e in particolare il background in cui nell'ICF sono classificati gli stati di salute. Ci sono due componenti dei fattori contestuali: i Fattori Ambientali e i Fattori Personali» (OMS, 2001:169).



come tempo dell'infanzia e sottolineano la consapevolezza del ruolo svolto dai fattori contestuali nella vita dei bambini con limitazioni funzionali, e la necessità di influenzare positivamente sia i fattori ambientali che personali.

4. Aree di ricerca e rassegna delle attività

La rete LUDI è organizzata in quattro gruppi di lavoro (definiti *Working Group* – WG) ognuno con tematiche e compiti specifici, ma interconnessi tra loro.

- WG1 – Il gioco dei bambini in relazione ai tipi di disabilità.
Quest'area vede coniugarsi i tradizionali temi epistemologici, metodologici, psico-pedagogici e giuridici inerenti il gioco infantile con dati di provenienza clinica e riabilitativa; essi comprendono: modelli di sviluppo del gioco del bambino con disabilità, metodologie di osservazione e valutazione del gioco del bambino con disabilità e il diritto al gioco del bambino con disabilità.
Il WG1, durante i primi tre anni di lavoro, ha condotto un'analisi della letteratura scientifica relativa a questo tema, e ha elaborato una definizione e classificazione dei tipi di gioco e una definizione e classificazione delle categorie di disabilità, al fine di individuare quelle più efficaci e significative per LUDI, fondamentali cornici teoriche entro cui situare tutti i lavori della rete. Successivamente, sono state approfondite le caratteristiche che il gioco, e le diverse tipologie di gioco, assumono in relazione ai diversi tipi di disabilità, ovviamente a partire dalle classificazioni scelte all'interno del progetto. Questi materiali sono stati raccolti nella prima pubblicazione di Ludi, *Play development for children with disabilities* disponibile in *open access*²⁵. La seconda pubblicazione del WG1, che è in corso di stampa, è intitolata *Theoretical model for the evaluation of the play of children with disabilities*²⁶: nella prima parte viene presentata una panoramica teorica sulla valutazione del gioco, mentre la seconda parte consiste in un database ragionato degli attuali strumenti utilizzati in ambito clinico e educativo per valutare il gioco dei bambini con disabilità.
- WG2 – Tecnologia per il gioco dei bambini con disabilità.
L'area affronta i temi relativi alla valutazione della fruibilità e dell'efficacia di strumenti e tecnologie: usabilità e accessibilità del giocattolo, tecnologie per il gioco e ambienti ludici nel caso del bambino con disabilità, progettazione e sviluppo dei giocattoli e prodotti tecnologici e modelli di valutazione dell'efficacia d'uso di strumenti.
Il WG2 ha sviluppato una banca dati contenente un vasto numero di esempi di tecnologie e di studi per il supporto del gioco per i bambini con disabilità, dedicando un'attenzione specifica al ruolo svolto dai dispositivi tecnologici²⁷. Il database è stato costruito attraverso un processo di progettazione ricorsivo,

25 A cura di Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V., Edizioni De Gruyter Open.

26 Attualmente questo elaborato costituisce il secondo Deliverable del WG1.

27 Questo lavoro è descritto nel Deliverable 2 dell'Azione.

con prototipazione, valutazione e revisione, e gli elementi inclusi nella versione finale riflettono gli input del WG1 riguardanti la categorizzazione dei tipi di gioco e dei tipi di disabilità. Esso è consultabile al sito <http://ludi.utad.pt>. Le informazioni contenute saranno utili per genitori, educatori o terapeuti che sono alla ricerca di tecnologie per sostenere il gioco, nonché a ricercatori e sviluppatori che desiderano avere una panoramica delle applicazioni attuali.

- WG3: Contesti per il gioco dei bambini con disabilità.

Gli aspetti di contesto che influiscono sulla qualità, l'efficacia e l'inclusività del gioco del bambino con disabilità sono l'oggetto di studio di questo gruppo di lavoro: vengono analizzati ambienti costruiti e naturali, contesti educativi formali, non formali e informali, relazioni interpersonali fra pari e il ruolo dell'adulto nel supporto al gioco.

I lavori del WG3 sono iniziati da revisione della letteratura relativa agli elementi contestuali e ambientali che rappresentano delle barriere per il gioco dei bambini con disabilità: sono stati identificati quattro contesti chiave di gioco da analizzare dettagliatamente, la casa, l'ambiente educativo, l'ambiente costruito e l'ambiente naturale. Essi sono stati considerati anche i più rilevanti per gli scopi della rete. Ogni ambiente è stato indagato attraverso un esame sistematico della letteratura esistente scandagliando le principali banche dati accademiche con specifiche parole chiavi. L'elaborato finale che illustra tutto il lavoro svolto e che rappresenta la seconda pubblicazione prodotta all'interno del progetto LUDI, si intitola *Barriers to play for children and young persons*²⁸, anch'esso disponibile in *open access*.

- WG4: il punto di vista degli utenti, bambini con disabilità, famiglie e associazioni.

Lo studio condotto all'interno del WG4 ha l'obiettivo di raccogliere e sviluppare studi sul gioco per bambini con disabilità indagando le idee, le opinioni, le osservazioni delle persone direttamente coinvolte e interessate nel tema: le associazioni delle famiglie, le famiglie di bambini con disabilità, i bambini stessi, ma anche i professionisti e i ricercatori dei diversi settori, sanità, istruzione, industria, ingegneria, politica, ecc.

L'indagine è il frutto di due diverse metodologie di ricerca: i bisogni e le idee degli utenti sono stati raccolti attraverso un sondaggio rivolto alle associazioni di famiglie con bambini con disabilità, ai genitori dei bambini con disabilità e ai bambini stessi²⁹ e attraverso studi di caso basati sull'esame di ricerche e di report provenienti da tre diversi contesti nazionali, Svezia, Finlandia e Lituania. Ogni paese ha studiato le proprie politiche, mappando le esigenze degli utenti, le barriere, i facilitatori e, infine, ha elaborato delle raccomandazioni. I materiali e i risultati delle indagini saranno disponibili in una pubblicazione, in corso di stampa, intitolata: *Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities*.

28 A cura di Carol Barron, Angharad Beckett, Marieke Coussens, Annemie Desoete, Nan Cannon Jones, Helen Lynch, Maria Prellwitz, Deborah Fenney Salkeld, Edizioni De Gruyter Open.

29 Il questionario è stato tradotto in 23 lingue e distribuito in 31 Paesi COST. I questionari sono stati distribuiti ad almeno 3 associazioni e 3 famiglie in ogni paese.

5. LUDI Training School

La LUDI Training School (TS), intitolata *Gioco e Giocattoli per tutti*, è uno degli eventi più importanti dell'azione stessa e uno dei suoi principali strumenti scientifici; essa, infatti, persegue i tre obiettivi principali:

1. condividere le conoscenze acquisite all'interno di LUDI e già esistenti;
2. condividere le nuove conoscenze sviluppate nei primi tre anni dell'azione;
3. diffondere le migliori pratiche nel settore del gioco per i bambini con disabilità.

La TS adotta la forma e assume l'importanza di un modello di formazione – può essere facilmente replicato ed eventualmente adattato per scopi specifici – al fine di diffondere la prospettiva LUDI: sostenere il gioco come diritto fondamentale per i bambini con disabilità, facilitare le famiglie nella loro ricerca di contesti, pratiche e strumenti inclusivi e operare un cambiamento proattivo degli atteggiamenti dei professionisti e dei soggetti interessati nei settori correlati (Besio et al. in stampa).

Questo modello formativo si basa sui risultati del lavoro dei vari *Working Group*: presenta il gioco dei bambini con disabilità come un concetto olistico, un'attività che si verifica grazie ad un incontro ludico ed efficace tra un bambino con specifiche limitazioni funzionali e i suoi contesti di vita, che includono persone (coetanei, adulti), competenze, relazioni, atteggiamenti, elementi psico-emotivi, ma anche giocattoli, tecnologie, ambienti naturali o costruiti.

Al fine di implementare questo scenario, la LUDI TS riflette l'approccio multidisciplinare della rete e persegue le seguenti sfide: diffondere la prospettiva LUDI sul gioco e sui bambini con disabilità, incidere sulla cultura e sugli atteggiamenti delle parti interessate rispetto al gioco dei bambini con disabilità e istituire e mettere a disposizione un modello LUDI di formazione, che può essere utilizzato a diversi livelli e per scopi diversi.

Il progetto LUDI considera il gioco come mezzo principale per lo sviluppo e il benessere del bambino e le ipotesi teoriche che sono messe in atto all'interno del TS sono le seguenti:

- il gioco è un diritto e un'attività fondamentale, libera e necessaria nell'infanzia e viene considerato per il suo valore in sé ed il *play for the sake of play* è il nucleo fondante di tutte le azioni;
- il gioco inclusivo è una scelta inevitabile;
- il bambino deve essere considerato come una persona inserita nei suoi contesti di vita e in una prospettiva multidisciplinare;
- la società è responsabile e può incoraggiare e sostenere il gioco per tutti i bambini;
- gli adulti hanno un ruolo fondamentale nel sostenere attività di gioco divertenti ed efficaci, soprattutto nel caso di bambini con disabilità;
- i contesti di gioco devono essere analizzati e considerati come barriere o facilitatori e devono favorire il gioco inclusivo;
- la conoscenza e la competenza sui concetti di usabilità e accessibilità legati ai giocattoli, agli strumenti e alle tecnologie è oggi fondamentale per tutti gli operatori del settore;

- le esigenze degli utenti dovrebbero sempre essere analizzate nel dettaglio e prese in considerazione per sviluppare e avviare qualsiasi attività in questo campo.

La LUDI Training School, di conseguenza, mira a permettere ai partecipanti di riflettere e avere una migliore comprensione sull'argomento 'Gioco per bambini con disabilità', intendendo con gioco il *play for the sake of play*, e di imparare a portare questa tematica nelle proprie attività di lavoro quotidiano, in modo da diventare i primi messaggeri di questa nuova tendenza nei vari settori della disabilità.

La TS è multidisciplinare in quanto gli argomenti riguardano sia i settori umanistici, pedagogia, sociologia, psicologia, consulenza, ecc, sia i settori tecnologici, ingegneria, progettazione, tecnologie assistive, giocattoli, ecc. Essa comprende sia presentazioni teoriche che laboratori pratici, in modo che le varie prospettive sul tema siano necessariamente intrecciate e testate nella realizzazione concreta. Ed infine adotta un approccio di progettazione orientato sull'utente, visto che i partecipanti sono tenuti a pensare e progettare nuove soluzioni su misura per migliorare le esperienze di gioco dei bambini con disabilità in contesti inclusivi.

La prima edizione della LUDI TS, svoltasi in Olanda presso la *Zuyd University of Applied Sciences* nel mese di aprile 2017, ha visto la partecipazione di circa una quarantina di persone tra studenti universitari e giovani ricercatori e ha fornito l'opportunità di effettuare prove sul campo rispetto all'efficacia e all'adeguatezza della presentazione dei contenuti, nonché alle metodologie adottate, sia didattiche che organizzative. La valutazione dei risultati e l'analisi delle possibili critiche individuate daranno vita ad una nuova versione della TS e quindi al modello finale di formazione di LUDI.

Conclusioni

Oltre all'ampiezza e alla varietà dei settori coinvolti, la rete LUDI riveste grande interesse per la confluenza tra studi teorici (realizzazione di modelli, metodologie, repertori ragionati, regole standard) e studi orientati alla prassi (modalità d'intervento nei settori coinvolti). LUDI si caratterizza anche per la produzione di studi e materiali che hanno un forte impatto attivo e concreto, ad ogni livello coinvolto, anche sulla società estesa, valorizzando e supportando le iniziative volte all'implementazione dell'inclusione sociale.

Il gioco del bambino con disabilità, infatti, non potrà essere individuato come veicolo di inclusione sociale finché questo tema non sarà considerato come settore di ricerca autonomo e non già un'area speculativa di nicchia. Fare in modo che il gioco del bambino con disabilità divenga un tema scientifico e sociale di piena visibilità, che raccolga, organizzi e divulghi tutti gli studi esistenti e sostenga lo sviluppo di altri, è la *challenge* che il progetto LUDI si pone.

Per quel che concerne l'impatto sociale, la rete si prefigge il risultato atteso di diffondere nei contesti clinici, educativi-didattici e famigliari l'idea di un bambino che, nonostante la disabilità, può contare sul gioco come la spinta più forte per il proprio sviluppo e del gioco, soprattutto nel caso dei bambini con disabilità, che deve essere sostenuto, incoraggiato e potenziato attraverso le opportune relazioni, i contesti adeguati e gli strumenti efficaci.

Da un punto di vista scientifico LUDI vuole raggiungere il risultato atteso di sviluppare strumenti e metodologie teorico-critiche efficaci per i bambini con disabilità e di aumentare le conoscenze nelle scienze pedagogiche, psicologiche, mediche e riabilitative del settore. Le nuove conoscenze, dovrebbero a loro volta contribuire a modificare le pratiche e gli interventi, nonché la concettualizzazione sul gioco di ogni bambino.

Lo sviluppo di nuovi prodotti (giocattoli, strumenti, tecnologie), a partire dagli assunti individuati da LUDI, e la diffusione di criteri di usabilità e accessibilità rispetto a strumenti, tecnologie e giocattoli per il gioco, congiuntamente alla disponibilità di tecnologie assistive e di conoscenza circa il loro uso, riguardano invece l'impatto tecnologico e i relativi risultati attesi.


Per quel che concerne l'impatto relativo alle politiche, la diffusa consapevolezza che deriverà dalla diffusione e dall'applicazione dei risultati di LUDI avrà un impatto positivo anche sul riconoscimento del diritto di giocare per i bambini con disabilità e sull'adozione di misure che consentano l'esercizio di tale diritto.

Infine, un risultato naturale del lavoro di LUDI sarà quello di individuare chiaramente il gioco come una delle aree fondamentali per stabilire e misurare la Qualità della Vita (QoL) dei bambini con disabilità. Il QoL è legato alla possibilità di essere autonomi e alla possibilità di partecipare attivamente nei propri contesti di vita. Nella vita dei bambini il gioco è fondamentale per vivere attivamente l'autonomia e l'inclusione: durante il gioco i bambini possono prendere decisioni autonome e organizzare liberamente le proprie attività, possono sperimentare la dimensione sociale della vita mentre interagiscono con altri compagni di gioco, coetanei o adulti. Costruire la ricerca, la conoscenza e l'attenzione della società sul tema del gioco nei bambini con disabilità è uno dei passi fondamentali per sostenere la qualità della vita di ogni bambino.

Riferimenti bibliografici

- Ashley B. (1999). Park playgrounds can meet many needs. *Play Rights*, 22(1-2), pp. 12-21.
- Barron C., Beckett A., Coussens M., Desoete A., Cannon Jones N., Lynch H., Prellwitz M., Fenney Salkeld D. (2017). *Barriers to play for children and young persons*. Berlin: De Gruyter.
- Benson J., Nicka M., Stern P. (2006). How does a child with sensory processing problems play. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 4(4). Consultato il 03.03.2017 da <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol4num4/benson.pdf>.
- Besio S. (Ed.) (2008). *Analysis of Critical Factors involved in using interactive robots for education and therapy of children with disabilities*. Trento: Uniservice.
- Besio S. (2010). *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- Besio S. (2017). The need for play for the sake of play. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Besio S., Amelina N. (2017). Play in children with physical impairment. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. (2017). *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin/Warsaw, D: De Gruyter Open.
- Besio B., Bulgarelli D., Iacono I., Jansens R., Mizzi M., Perino O. (in stampa). *Becoming Expert in Playing with Children with Disabilities*. The LUDI Training School "Play and Toys for All". *TCTP Today's children, tomorrow's parents*.
- Besio S., Caprino F., Laudanna E. (2009). *Methodological Framework to set up educational and therapy sessions with IROMECC*. Trento: Uniservice.

- Besio S., Carneseccchi M. (2013). Quale sfida per una rete di ricerca sul tema del gioco per il bambino con disabilità? In M. Micheletti Cremasco, L. Dal Cason, R. Marmo, B. Meghnet, F. Tosi, A. Palmisano (Eds.), *L'ergonomia verso un modello di città sostenibile: fattore umano, tecnologie, inclusione sociale, comunicazione*. Torino: SIE Società Italiana di Ergonomia.
- Besio S., Carneseccchi M. (2014). The Challenge of a Research Network on Play for Children with Disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, pp. 9-14.
- Besio S., Carneseccchi M., Encarnacao P. (2015). Introducing LUDI: a research network on play for children with disabilities. *Studies in Health Technologies and informatics*, 217, pp. 689-95.
- Bianquin N. (in stampa). The right to play: a powerful promise made also to children with disability. *TCTP Today's children, tomorrow's parents*.
- Bianquin N., Bulgarelli D. (2017). Conceptual review of disability. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Bishop A., Swain J., Bines H. (1999). Seizing the moment: reflections on play opportunities for disabled children in the early years. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 170-183.
- Brodin J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys-a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), pp. 25-34.
- Bruner, J.S., Jolly A., Silva K. (Eds.) (1976). *Play. Its role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.
- Bruner J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulgarelli D., Bianquin N. (2017). Conceptual review of play. In: S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. (2017). Play in children with intellectual disabilities. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Cook A., Encarnação P., Adams K. (2010). Robots: assistive technologies for play, learning and cognitive development. *Technology and Disability*, 22(3), pp. 127-145.
- El-Ghoroury N.H., Romanczyk R. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), pp. 249-258.
- Garvey C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giallo R., Gavidia-Payne S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, (12), pp. 937-948.
- Hughes, F. (2009). Play in special populations. In F. Hughes (Ed.), *Children, Play, and Development*. London: SAGE.
- Meyers C., Vipond J. (2005). Play and social interactions between children with developmental disabilities and their siblings. A systematic literature review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 25(1-2), pp. 81-103.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (or. ed., 1945).
- Piaget J. (1981). *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*. Torino: Boringhieri.
- Prellwitz M., Tamm M., Lindqvist R. (2009). Are playgrounds in Norrland (Northern Sweden) accessible to children with restricted mobility? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 3(1), pp. 56-68.
- Ray-Kaesler S., Thommen E., Baggioni L., Stankovic M. (2017). Play in children with autism spectrum and other neurodevelopmental disorders. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Ripat J., Becker P. (2012). Playground usability: what do playground users say?. *Occupational Therapy International*, 19(3), pp. 144-153.
- Robson C. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Robins B., Dautenhahn K., Ferrari E., Kronreif G., Prazak-Aram B., Marti P., Iacono I., Gelderblom G.J., Bernd T., Caprino F. (2012). Scenarios of robot-assisted play for children with cognitive and physical disabilities. *Interaction Studies*, 13(2), pp. 189-234.

- 
- Sutton-Smith B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard: University Press.
- Stagnitti K., O'Connor C., Sheppard L. (2012). Impact of learn to play program on play, social competence, and language for children 5-8 who attend a specialist school. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59, pp. 302-311.
- Towler K. (2017). Children's right to play, whoever they are, wherever they are. The play rights of children and young people with disability. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Tzvetkova-Arsova M., Zappaterra T. (2017). Play in children with visual impairments. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- UN Committee on the Rights of the Child (2013). *United Nations Convention on the Rights of the Child – General comment No. 17 (2013) on Article 31*. Consultato il 03/03/2017 <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>.
- UN General Assembly, (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. Consultato il 03/03/2017 <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- UN General Assembly, (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. Consultato il 03/03/2017 <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Vygotskij, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), pp. 6-18 (or. ed., 1966).

