

What game are you playing? Real game, digital game, playfulness:
preliminary outcomes of an exploratory survey
A che gioco stai giocando? Gioco reale, gioco digitale, *playfulness*:
Esiti preliminari di un'indagine esplorativa

Ilaria Viola

Università degli Studi di Salerno (Italy); iviola@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-9951-7581>

Umberto Veneruso

Università degli Studi di Salerno (Italy); uveneruso@unisa.it
<https://orcid.org/0009-0004-0486-5738>

Diana Carmela Di Gennaro

Università degli Studi di Salerno (Italy); ddigennaro@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-9399-4555>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The construct of *playfulness*, defined as the child's disposition to play, finds important application both in relation to real play and digital play. This involves an active approach to learning, where children can explore, experience and solve problems in real or digital contexts. The relevant scientific literature has investigated *playfulness* in relation to different dimensions in order to understand how children approach play and what benefits derive from it. Starting from these premises and considering play as a fundamental dimension of child development, even in the presence of disabilities or difficulties of various kinds, an exploratory survey was conducted with the aim of identifying the perception and representation of future child support teachers on intrinsic motivation and the perception of child control in relation to real play and digital play, two dimensions that characterize *playfulness*.

Il costrutto della *playfulness*, definito come disposizione del bambino al gioco, trova una importante applicazione sia in relazione al gioco reale che al gioco digitale. Ciò implica un approccio attivo all'apprendimento, in cui i bambini possono esplorare, sperimentare e risolvere problemi in contesti reali o digitali. La letteratura scientifica di riferimento ha indagato la *playfulness* in relazione a dimensioni diverse al fine di comprendere in che modo i bambini si avvicinano al gioco e quali benefici ne derivano. Partendo da tali premesse e considerando il gioco come dimensione fondamentale dello sviluppo infantile, anche in presenza di disabilità o difficoltà di varia natura, è stata condotta un'indagine esplorativa con l'obiettivo di rilevare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia sulla motivazione intrinseca e sulla percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale, due dimensioni che caratterizzano la *playfulness*.

KEYWORDS

Playfulness, Real play, Digital play, Inclusive education

Playfulness, Gioco reale, Gioco digitale, Educazione inclusiva

Citation: Viola, I., Veneruso, U., & Di Gennaro, D.C. (2026). What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 58-69. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_08

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: IIII presente contributo è frutto di un lavoro di confronto e collaborazione scientifica tra gli autori. Section 1 (D. C. Di Gennaro); Sections 2–3 (U. Veneruso); Sections 4–5 (I. Viola).

Acknowledgments : L'autore ringrazia per il supporto la Cooperativa Sociale Onlus Itaca.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_08

Submitted: September 21, 2025 • **Accepted:** February 27, 2026 • **Published on-line:** February 28, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi decenni il dibattito pedagogico relativo all'utilizzo delle tecnologie in età prescolare è diventato sempre più articolato e vivace, ponendo diversi interrogativi circa il come e il quanto tali dispositivi possano effettivamente promuovere i processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini (Bach et al., 2016; Lauricella et al., 2016; Blackwell et al., 2015; Guernsey, 2007).

La rivoluzione digitale che ha caratterizzato la società negli ultimi decenni, infatti, ha influito profondamente sulle diverse dimensioni dello sviluppo infantile, generando processi di adattamento nuovi che interpellano necessariamente la riflessione in campo educativo.

Nella società odierna i bambini sono esposti, in maniera diretta e sempre più precoce, ad ambienti colonizzati da media differenti, interagendo con schermi e dispositivi tecnologici di varia natura (cellulari, computer, iPad e così via) cui si avvicinano in maniera intuitiva innanzitutto attraverso le dita (Dini & Ferlino, 2016; Khoo et al., 2015; Guernsey, 2007).

Ciò naturalmente si verifica anche nell'ambito di una delle principali e peculiari attività che connotano l'infanzia, ovvero il gioco.

L'abito digitale, com'è noto, ha vestito anche giochi e giocattoli di varia natura, modificandone in qualche modo la logica e la cultura. Lungi dal voler assumere posizioni estremistiche che da un lato tendono a demonizzare, dall'altro a idealizzare la componente tecnologica e digitale del gioco, appare opportuno, in questa sede, orientare il discorso sulle opportunità che tale componente può offrire soprattutto nei contesti educativi e scolastici.

A tal proposito, si rivela particolarmente utile richiamare la prospettiva di Serge Tisseron in merito alla questione; lo studioso francese, nel celebre testo *3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, analizza le implicazioni connesse all'uso delle tecnologie digitali in riferimento ad alcune tappe cruciali dello sviluppo, suggerendo di porre attenzione a tre aspetti chiave:

- l'autoregolazione, che implica la necessità di fornire ai bambini un supporto nella scelta dei dispositivi e dei contenuti digitali consentendo loro di assumere consapevolezza (e dunque controllo) rispetto all'uso delle tecnologie;
- l'alternanza, partendo dal presupposto che i giochi digitali, ad esempio, non sostituiscono i giochi tradizionali; pertanto, è necessaria la strada della mediazione piuttosto che quella della negazione;
- l'accompagnamento, che richiama il ruolo dell'adulto, la sua capacità di affiancamento nel percorso di crescita del bambino (Tisseron, 2016).

In questi processi gli insegnanti assumono un ruolo pivotale in quanto dovrebbero configurarsi come interpreti consapevoli e competenti dei processi di trasformazione che stanno investendo la scuola, promuovendo nuove forme di apprendimento che passano necessariamente attraverso nuove forme di insegnamento.

In particolare, nel contesto della scuola dell'infanzia, sarebbe opportuno avviare una riflessione circa i

risvolti educativi che il fenomeno delle tecnologie e, nello specifico, dei giochi digitali sta implicando e continuerà a implicare, in un'ottica inclusiva che invita a ripensare in termini di accessibilità e partecipazione le attività, gli ambienti, gli strumenti affinché possano rispondere in modo efficace anche ai bisogni particolari dei bambini con disabilità. In questo senso, i giochi digitali, se opportunamente proposti e utilizzati con una specifica intenzionalità pedagogica, possono rivelarsi, al pari dei giochi "tradizionali", mediatori importanti nello sviluppo dei bambini che presentano modalità di funzionamento peculiari per le quali è necessario accompagnare e sostenere il processo di apprendimento attraverso strategie multimodali e multimediali (Dhiyaneshwari & Chinnasamy, 2023; Ismailova, 2021; Bonarini & Jansens, 2020; Alvarez et al., 2013; Neumann & Neumann, 2013; Pennazio, 2015).

Sulla scia di tali premesse, lo studio presentato in questa sede si propone di indagare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia circa la motivazione intrinseca e la percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale.

2. Gioco reale e gioco digitale

Il gioco rappresenta per il bambino l'attività più congeniale e spontanea: non è 'un'attività' tra le altre, ma è 'l'attività' principale del bambino. Il gioco si configura come un'esperienza in grado di far esprimere e soddisfare il naturale desiderio di agire e di sperimentare del bambino.

Per i bambini, fin dai primi giorni di vita, il gioco costituisce un'esperienza vitale in diversi modi: rappresenta infatti un modo sostanziale per l'infanzia di relazionarsi con il mondo, promuove il benessere permettendo al proprio corpo, alle proprie azioni, ai propri pensieri e alle proprie fantasie di esprimersi liberamente, privi di vincoli diversi dal vitale desiderio di farlo (MIUR, 2017). Il livello di semplicità dei materiali è direttamente proporzionale alle capacità di ogni bambino di essere pienamente artefice del gioco rendendo quest'ultimo un dispositivo che risponde alle esigenze di tutti e di ciascuno. Sperimentare le proprietà fisiche degli oggetti, comprendere le loro reazioni all'azione e attribuire loro nuovi significati costituiscono gli elementi fondamentali di un percorso che plasmerà la mente e fornirà la struttura per le fasi successive dello sviluppo stimolando quella libertà creativa e generativa dei linguaggi che i bambini iniziano a sviluppare nei primi tre anni (MIUR, 2017).

Dal XIX secolo, gli educatori e i pedagogisti hanno riconosciuto il ruolo del gioco nell'educazione e nell'apprendimento dei bambini sottolineandone l'importanza per lo sviluppo fisico, intellettuale, emotivo e relazionale (Bulgarelli, 2018) e contribuendo allo sviluppo di un'idea di gioco come *iuxta propria principia*, ossia attività dotata di un proprio linguaggio e priva di residui didattistici e funzionalistici (Bobbio & Bondioli, 2019).

Un contributo essenziale in tale direzione è stato offerto sicuramente da Maria Montessori; nelle "case dei bambini" da lei fondate, l'illustre pedagogista notava che non tutti i giochi interessavano e coinvolgevano i bambini con la medesima intensità e che non

tutti ne sostenevano l'attenzione. Per queste ragioni tentò di rendere il materiale più stimolante constatando che i bambini trovavano appagamento solo attraverso quel "lavoro interiore", dato dal "ripetuto movimento della mano", dal quale erano così coinvolti da non lasciarsi distogliere da altro (Montessori, 1960) e osservando che lo sviluppo della sfera senso-motoria si rivelava determinante per lo sviluppo delle funzioni cognitive del fanciullo (Goussot, 2015). Un'altra importante intuizione della Montessori riguarda il concetto di giocattolo che doveva presentare specifiche caratteristiche per assolvere funzioni peculiari; per tale motivo, ella riservava particolare attenzione alla scelta di materiali naturali come lana, legno, stoffa, metallo e ceramica in virtù del fatto che ogni materiale sollecita il tatto in maniera differente e consente al bambino di scoprire le diverse caratteristiche degli oggetti e, di conseguenza, del reale (Bobbio & Bondioli, 2019).

Negli ultimi decenni gli orientamenti pedagogici e i documenti internazionali hanno posto una crescente attenzione anche sulla valenza inclusiva del gioco in presenza di disabilità; ad esempio, l'ICF-CY, nel capitolo I "Apprendimento e applicazione delle conoscenze", nel dominio "Attività e partecipazione", concepisce il gioco come strumento didattico ed educativo (WHO, 2007). Nel capitolo VIII "Aree di vita principali", item d880 "Coinvolgimento nel gioco", il gioco è visto un "Impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con gli altri". Nel caso dei bambini con disabilità, in relazione alle diverse limitazioni funzionali, la naturalezza del gioco e il suo carattere ludico può fortemente limitarsi (Stagnitti et al., 2012) configurandosi come mezzo per raggiungere obiettivi che rispondono solo ed esclusivamente all'ambito clinico, terapeutico e didattico, privando il bambino con disabilità dalla sua naturale attività. Su tale aspetto un forte contributo è stato offerto dal progetto COST TD1309 "LUDI-Play for Children with Disabilities", che promuove la dimensione del "gioco per il piacere del gioco" per tutti i bambini ed in particolare per quelli con disabilità (Besio, 2018).

Negli ultimi anni la riflessione e la ricerca sul gioco si sono arricchite delle suggestioni emergenti dai profondi cambiamenti connessi all'era del digitale che ha condotto ad una prospettiva di abbraccio tra la dimensione reale e quella digitale (Floridi, 2020).

Il gioco digitale si configura come dispositivo in cui vi è un'elaborazione di numerosi dati (Prensky, 2001; Gee, 2003). Ci sono diversi giochi digitali, i quali possono assumere forme differenti: la forma di un peluche interattivo con dei semplici pulsanti; oppure la forma di un robot che svolge diversi compiti; o, ancora, la forma di un videogioco che presenta immagini animate su uno schermo che può essere a LED, a display, con altoparlanti, e altri parti mobili o fisse (Gee, 2007; Johnson, 2005; Livingstone, 2009).

I bambini dimostrano una precoce capacità di apprendere l'uso delle nuove tecnologie, in particolare dei dispositivi *touch*, utilizzandoli senza difficoltà in relazione al digitale (Plowman et al., 2010). Oggi, con i tablet, la connessione è divenuta un'esperienza quotidiana e quasi ovvia. La tecnologia delle interfacce tattili è immediata: il gesto delle dita sul display possiede

un aspetto quasi magico e al tempo stesso intuitivo per i bambini, favorendo esperienze di esplorazione e promuovendo anche la loro autonomia (Marsh, 2017). Sebbene ciò sia certamente vero, non bisogna dimenticare che, nella fase senso-motoria e successivamente anche in quella pre-operazionale, la motricità fine svolge un ruolo cruciale nello sviluppo infantile: compiere gesti raffinati, ripetuti e precisi (manipolare vari tipi di materiale, tracciare i contorni di un disegno con un punteruolo, allacciare e slacciare, infilare, ecc.) che richiedono coordinazione oculo manuale. Ciò che contraddistingue un gioco digitale dal gioco reale è il poco coinvolgimento dell'attività fisica e corporea. Ciò che viene richiesto è principalmente l'abilità cognitiva nel prendere determinate decisioni e nel controllo degli input che dà il dispositivo, e che di solito sono dei pulsanti o dei controller chiamati anche joysticks, in risposta a stimoli visivi e uditivi generati dal gioco stesso (Nesti, 2017).

3. Il costrutto della *playfulness*

Negli ultimi decenni il costrutto della *playfulness* ha suscitato un interesse sempre più crescente nella ricerca in ambito psico-pedagogico: il concetto, traducibile nella nostra lingua con "giocosità", "disposizione al gioco", non è da intendere come mera variabile comportamentale o attività in sé ma, piuttosto, come l'atteggiamento complessivo che il bambino assume nei confronti del gioco e del mondo circostante. In questa prospettiva il gioco non diviene semplice un atto ma un vero e proprio modo di vivere l'esperienza, di attribuire significato alla realtà e di costruire importanti relazioni con gli altri e con l'ambiente (Barnett, 1990; Barnett, 2007).

Questo costrutto è stato al centro di numerosi studi empirici e riflessioni teoriche che ne hanno sottolineato il delicato ruolo nello sviluppo globale dell'individuo. La *playfulness* è strettamente correlata, infatti, non solo al benessere psicologico ma anche a diverse dimensioni quali creatività, resilienza dinanzi a sfide, *problem solving* e sviluppo delle competenze sociali (Lieberman, 2014); la sua importanza risulta particolarmente evidente durante l'infanzia, periodo in cui il gioco costituisce il principale canale mediante cui il bambino esplora il mondo, inizia ad elaborare significati, sperimenta i primi ruoli e le prime relazioni e potenzia le sue abilità cognitive ed emotive. Un contributo particolarmente rilevante alla concettualizzazione della *playfulness* proviene dallo studio di Skard e Bundy (2008) in cui hanno elaborato un modello interpretativo in grado di individuare le dimensioni che la vanno a caratterizzare: secondo gli autori, la *playfulness* si manifesta quando è presente, durante l'esperienza ludica, una forte motivazione intrinseca nel bambino ovvero quando egli gioca per il piacere che l'attività stessa genera e non per il raggiungimento di determinate ricompense esterne. Questa dinamica è coerente con quanto enunciato nella teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), secondo la quale l'essere umano tende a impegnarsi spontaneamente in attività che soddisfano bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità.

Ancora, rilevante è anche la percezione di con-

trollo che il bambino sviluppa durante l'attività ludica: quest'ultima diviene realmente significativa quando il soggetto percepisce di poter esercitare la sua influenza sul corso degli eventi. In altre parole, il gioco assume un'autentica valenza formativa quando il bambino si rende conto di essere artefice, responsabile delle proprie azioni durante le attività: questa percezione di agency, strettamente connessa al concetto di autoefficacia concettualizzato da Bandura (1997), contribuisce a rafforzare sia la fiducia in sé stessi che la predisposizione e capacità di affrontare nuovi compiti e sfide.

Un ulteriore elemento è costituito dalla possibilità di sospendere in maniera temporanea i vincoli presenti e imposti dalla realtà concreta: il gioco, infatti, permette la costruzione di scenari simbolici e immaginativi alternativi al quotidiano stimolando creatività e pensiero divergente. In tal senso, la *playfulness* si collega al concetto vygotiskijano di "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1978) poiché, mediante la finzione e l'immaginazione, il bambino può sperimentare competenze che vanno oltre quelle del suo livello del momento anticipando, così, apprendimenti che avverranno in futuro.

Infine, la *playfulness*, esprimendosi attraverso la capacità del bambino di decodificare e fare uso dei segnali comunicativi, di negoziare regole e ruoli e di costruire significati condivisi nell'interazione tra pari, presenta una marcata valenza sociale. L'esperienza ludica si configura, in questo scenario, come una vera e propria palestra in cui i bambini apprendono concretamente a cooperare, a gestire conflitti, a partecipare attivamente alle dinamiche collettive (Parten, 1932; Howes, 1992).

Il quadro teorico delineato non si limita soltanto a una funzione descrittiva ma intende assumere reale valenza nell'ambito della progettazione educativa nei servizi rivolti all'infanzia: nidi e scuole dell'infanzia, infatti, non sono da configurarsi come semplici spazi in cui si offrono possibilità e occasioni di gioco ma, piuttosto, sono spazi che mirano a proporre vari contesti nei quali il gioco assume un ruolo centrale nei processi di apprendimento, nella costruzione di relazioni e di promozione del benessere. Promuovere la *playfulness* non significa focalizzarsi sul prodotto finale dell'attività ludica stabilita quanto piuttosto valorizzare la qualità di questa esperienza (il grado di coinvolgimento, la capacità di saper scegliere, la libertà immaginativa, la capacità di instaurare relazioni autentiche con i propri compagni). Adottare una prospettiva pedagogica incentrata sulla *playfulness* implica, allora, la predisposizione di ambienti educativi ricchi di stimoli sensoriali che incentivano e favoriscono sia l'esplorazione autonoma che la scoperta spontanea, la presenza di materiali aperti e polifunzionali in grado di stimolare l'utilizzo creativo e la predisposizione di tempi distesi e non rigidamente strutturati, il tutto andando a valorizzare sempre le dinamiche del gruppo pur prestando costantemente particolare attenzione a tutti i bisogni dei singoli. La *playfulness*, infatti, non si limita ad essere una caratteristica personale ma è un potenziale che si sviluppa nell'interazione con il contesto educativo: educatori e insegnanti rivestono, infatti, un ruolo cruciale nel facilitare o inibire l'emergere di questa disposizione mediante l'adozione di scelte progettuali, relazioni e

metodologie. Il costrutto si configura, pertanto, come uno strumento concettuale particolarmente utile per osservare, interpretare e sostenere la qualità delle esperienze ludiche, anche in contesti in cui vi sono disagi o vulnerabilità, evitando che queste si riducano a esercizi funzionali e tutelando il valore intrinseco del gioco come esperienza libera, creativa e altamente significativa (Ferland, 2005).

Alla luce di queste considerazioni emerge con chiarezza che la *playfulness*, piuttosto che un concetto marginale, rappresenti una chiave interpretativa privilegiata per comprendere lo sviluppo infantile e per orientare, in maniera consapevole, le pratiche educative: valorizza, difatti, il piacere intrinseco dell'attività ludica, esalta la centralità dell'autonomia così come l'importanza della creatività riconoscendo la dimensione sociale del gioco. Promuovere la *playfulness* nei contesti educativi significa, in ultima analisi, sostenere il benessere psico-fisico del bambino, la sua crescita armonica e la partecipazione attiva: si riconosce così il gioco come forma fondamentale e costitutiva dell'esperienza umana.

4. Descrizione dell'esperienza di ricerca

4.1 Obiettivo

L'obiettivo dell'indagine esplorativa è quello di rilevare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia sulla motivazione intrinseca e sulla percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale. Nello specifico, le domande di ricerca sono:

In che modo i futuri docenti di sostegno dell'infanzia percepiscono il livello di motivazione intrinseca dei bambini nel gioco reale rispetto al gioco digitale?

Come i futuri docenti di sostegno percepiscono il livello di controllo esercitato dai bambini nel gioco reale rispetto al gioco digitale?

Quali rappresentazioni e argomentazioni emergono dalle opinioni dei futuri docenti riguardo ai vantaggi e ai limiti del gioco reale e del gioco digitale in relazione alla motivazione e al controllo?

4.2 Metodologia

4.2.1 Partecipanti e Procedura

È stato somministrato un modulo Google a 51 partecipanti iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia, svoltosi nell'anno accademico 2023/2024 presso l'Università degli Studi di Salerno. Il questionario è stato somministrato dopo una breve analisi del costrutto della *playfulness* e dopo aver mostrato la differenza tra gioco reale e digitale con alcuni esempi. La *playfulness* è stata spiegata riprendendo la definizione di Skard e Bundy (2008): come già anticipato, sono stati selezionati solo i primi due elementi del costrutto (motivazione intrinseca e percezione del controllo) perché ritenuti più facili da indagare tramite un questionario volto a rilevare delle opinioni; invece, sono stati esclusi "la sospensione della Realtà" e il "Framing" per-

ché ritenuti più complessi da indagare, con un questionario, senza una diretta osservazione e/o un caso specifico.

4.2.2 Strumento

Il questionario è stato strutturato con una prima parte volta a indagare la dimensione anagrafica (età e genere), una seconda parte strutturata su scala Likert da 1 a 7 (da poco a molto) con l'obiettivo di rilevare quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca del bambino in relazione al gioco reale e digitale e se la motivazione intrinseca del bambino sia più alta nel gioco reale o nel gioco digitale. Infine, una terza parte composta da una domanda aperta finalizzata ad indagare l'opinione dei partecipanti sul tema; stessa struttura è stata rispettata per indagare il livello di percezione di controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale, ovvero se la percezione di controllo sia più alta nel gioco reale o nel gioco digitale, chiedendo ai docenti in formazione di motivare la risposta. Nello specifico, le domande sono le seguenti:

- Quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca di un bambino nell'interagire con un giocattolo reale?
- Quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca di un bambino nell'interagire con un giocattolo digitale?
- Secondo Lei, la motivazione intrinseca del bambino sarà più alta nel gioco reale o nel gioco digitale? Motivi la risposta precedente
- Quale potrebbe essere la percezione del controllo di un bambino nell'interagire con un giocattolo reale?
- Quale potrebbe essere la percezione del controllo di un bambino nell'interagire con un giocattolo digitale?
- Secondo Lei, la percezione del controllo del bambino sarà più alta nel gioco reale o nel gioco digitale? Motivi la risposta.

4.2.3 Metodo di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta secondo un approccio sequenziale misto (*mixed-methods*), volto a integrare strumenti quantitativi e qualitativi per restituire una comprensione ampia e approfondita del fenomeno. In una prima fase è stata realizzata un'analisi quantitativa dei dati su scala Likert, finalizzata a esplorare le tendenze generali e le eventuali differenze percepite tra gioco reale e gioco digitale in relazione alla motivazione intrinseca e alla percezione di controllo del bambino. Sono state calcolate le statistiche descrittive (media, deviazione standard, asimmetria e curtosi) e, successivamente, sono stati effettuati test t per campioni appaiati per verificare la presenza di differenze significative tra le due condizioni. L'effetto delle differenze osservate è stato stimato attraverso il d di Cohen e i relativi intervalli di confidenza al 95%, in modo da integrare l'analisi statistica con una valutazione della rilevanza pratica dei risultati.

La seconda fase ha previsto un'analisi quali-quantitativa

integrata delle risposte aperte, articolata in due momenti complementari. Nella prima fase, è stata condotta un'analisi quantitativa testuale mediante il software T-Lab, con l'obiettivo di identificare le principali associazioni semantiche e i pattern lessicali emergenti. Prima dell'elaborazione automatica, il corpus è stato sanificato attraverso un processo di revisione linguistica che ha incluso: la rimozione di segni di punteggiatura e caratteri non alfabetici non rilevanti per l'analisi; la correzione di refusi e forme non standard (ad esempio, "motivata" in "motivazione"); l'eliminazione di stop-words e articoli con funzione puramente grammaticale; la unificazione delle varianti morfologiche (es. "bambini", "bambino" in bambino; "giochi", "giocare" in gioco); e la trasformazione di forme verbali in lemmi base (es. "giocano", "giocare", "giocato" in giocare). Questa lemmatizzazione manuale e automatica ha garantito la riduzione della frammentazione lessicale e una maggiore coerenza semantica del testo, preservando al contempo la specificità terminologica legata ai concetti chiave della ricerca (motivazione, controllo, autonomia, corpo, gioco reale, gioco digitale). Attraverso il modulo *Confronti tra coppie* di T-Lab, sono state analizzate le co-occorrenze tra i termini principali e calcolate le similarità del coseno, al fine di evidenziare i cluster semantici associati alle due tipologie di gioco. Tale analisi ha fornito una rappresentazione quantitativa della struttura concettuale del corpus, utile come base per l'interpretazione qualitativa successiva, pur riconoscendone i limiti intrinseci legati alla natura automatizzata dell'elaborazione.

Successivamente il corpus è stato importato nel software MAXQDA 2024 per l'esecuzione di un'analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), volta a individuare e interpretare le rappresentazioni emergenti. Attraverso un processo di codifica aperta e successiva aggregazione tematica, le risposte sono state suddivise in unità di significato e raggruppate in categorie interpretative, consentendo di identificare i nuclei concettuali più ricorrenti nelle opinioni dei partecipanti. Questa fase qualitativa ha permesso di approfondire i significati sottesi ai pattern linguistici individuati da T-Lab, restituendo una visione più densa e contestualizzata del modo in cui i futuri docenti di sostegno rappresentano la motivazione e la percezione di controllo nei giochi reale e digitale. L'integrazione tra l'analisi automatizzata di T-Lab e quella tematica condotta con MAXQDA ha consentito di triangolare i dati, combinando la robustezza quantitativa dell'analisi lessicale con la profondità interpretativa della lettura qualitativa, in linea con le migliori pratiche di ricerca educativa a disegno misto.

4.3 Risultati

Il campione è composto da 51 partecipanti di età media 44,4 (dev. St. 6,96), di cui il 97,5% di sesso femminile e il 2,5% di sesso maschile.

Come riportato in Tabella 1, i risultati mostrano una leggera preferenza per il gioco digitale (media 5,46) rispetto al gioco reale (media 5,29) per quanto riguarda il livello di motivazione intrinseca attribuito dai partecipanti ai bambini. Questo indica che i futuri

docenti percepiscono il gioco digitale come leggermente più motivante per i bambini. Invece, il livello di percezione del controllo mostra una differenza con il gioco reale (media 5,39) rispetto al gioco digitale (media 4,12). Tali dati sono in linea con le due domande di controllo, infatti, alla domanda se la motivazione intrinseca del bambino è più alta nel gioco reale

o nel gioco digitale, il 46,2% (N = 24) dei futuri docenti di sostegno ha risposto gioco reale e il 51,29% (N = 27) ha risposto gioco digitale; invece, per quanto concerne la domanda se la percezione di controllo del bambino è più alta nel gioco reale o nel gioco digitale, il 75% (N = 39) dei partecipanti ha risposto gioco reale e il 25% (N = 12) ha risposto gioco digitale.

	N	Min	Max	Media	dev. St.	Asimmetria		Curtosi	
						Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
Età	51	26	58	44,4	6,960	-0,82	0,33	1,01	0,65
Livello Motivazione intrinseca Gioco reale	51	3	7	5,29	1,143	-0,02	0,33	-0,66	0,65
Livello Motivazione intrinseca Gioco digitale	51	3	7	5,46	1,320	-0,44	0,33	-0,97	0,65
Livello di percezione di controllo gioco reale	51	3	7	5,39	1,250	-0,28	0,33	-0,90	0,65
Livello di percezione di controllo gioco digitale	51	1	7	4,12	1,620	0,30	0,33	-0,88	0,65

Tabella 1. Media e Dev. St. dell'età e degli item sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno sul livello della motivazione intrinseca e della percezione di controllo del gioco reale e digitale

Per quanto riguarda la motivazione intrinseca, l'analisi inferenziale condotta tramite *t*-test per campioni appaiati non ha evidenziato differenze statisticamente significative tra le due condizioni di gioco. La media attribuita al gioco reale (M = 5,29) risulta leggermente inferiore a quella del gioco digitale (M = 5,46), ma tale differenza non raggiunge la significatività statistica, $t(50) = -0,88, p = .38$. L'ampiezza dell'effetto, calcolata mediante il *d* di Cohen (-0,12; IC 95% [-0,84, 0,33]), risulta trascurabile, indicando che l'effetto osservato è di bassa entità anche sul piano pratico.

In termini interpretativi, i risultati suggeriscono che i futuri docenti di sostegno dell'infanzia non percepiscono differenze sostanziali nella capacità del gioco reale e di quello digitale in relazione alla motivazione intrinseca dei bambini. Entrambe le modalità ludiche appaiono in grado di stimolare interesse e coinvolgimento, seppur attraverso canali differenti: il gioco reale mediante l'esperienza sensoriale e la manipolazione diretta, e il gioco digitale attraverso la componente interattiva e la risposta immediata agli stimoli.

Invece, risultati diversi emergono per la percezione di controllo, infatti, il *t*-test per campioni appaiati ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra le due condizioni di gioco. I partecipanti hanno attribuito punteggi medi più elevati al gioco reale (M = 5,39) rispetto al gioco digitale (M = 4,12), $t(50) = 4,06, p < ,001$. L'ampiezza dell'effetto, calcolata mediante il *d* di Cohen (0,57; IC 95% [0,68, 2,02]), risulta di entità medio-alta, indicando una differenza sostanziale anche sul piano pratico.

Tali risultati suggeriscono che, secondo i futuri docenti di sostegno dell'infanzia, il gioco reale consente ai bambini di esercitare una maggiore padronanza e

consapevolezza delle proprie azioni rispetto al gioco digitale. La possibilità di manipolare concretamente gli oggetti, di sperimentare liberamente e di regolare in autonomia il proprio comportamento contribuisce a potenziare il senso di controllo e di autoefficacia. Al contrario, l'esperienza digitale, pur offrendo stimoli motivanti e interattivi, sembra percepita come più vincolata da regole predefinite e meno flessibile.

Come anticipato, si è proceduto con l'analisi delle co-occorrenze nei confronti tra coppie, con T-Lab, per le due domande aperte sulla spiegazione delle risposte fornite alla domanda sul livello più alto di motivazione intrinseca e di percezione di controllo che ha un bambino in relazione al gioco reale o al gioco digitale. I risultati dell'analisi sono mostrati nel grafico delle similarità del coseno a barre che compara i concetti di "REALE" e "DIGITALE" con altri termini presenti nella Figura 1 e Figura 2. I valori presenti nel grafico rappresentano la similarità del coseno, che varia da 0 a 1, e misura quanto due vettori in uno spazio multidimensionale sono simili, con 1 che indica una corrispondenza perfetta. Il grafico confronta la forza della relazione (indicata dalla lunghezza delle barre) di ciascuna parola con i concetti di "REALE" e "DIGITALE".

Per quanto riguarda la spiegazione della risposta alla domanda se vi è un livello più alto di motivazione intrinseca nel gioco reale o digitale è emerso, come mostrato nella Figura 1, che entrambe le forme di gioco sono considerate importanti per la motivazione intrinseca dei bambini. Nello specifico, il gioco "DIGITALE" è associato a valori più alti di similarità del coseno per la maggior parte dei termini, il che suggerisce che queste parole chiave sono più rilevanti quando si discute di gioco digitale rispetto al gioco reale.

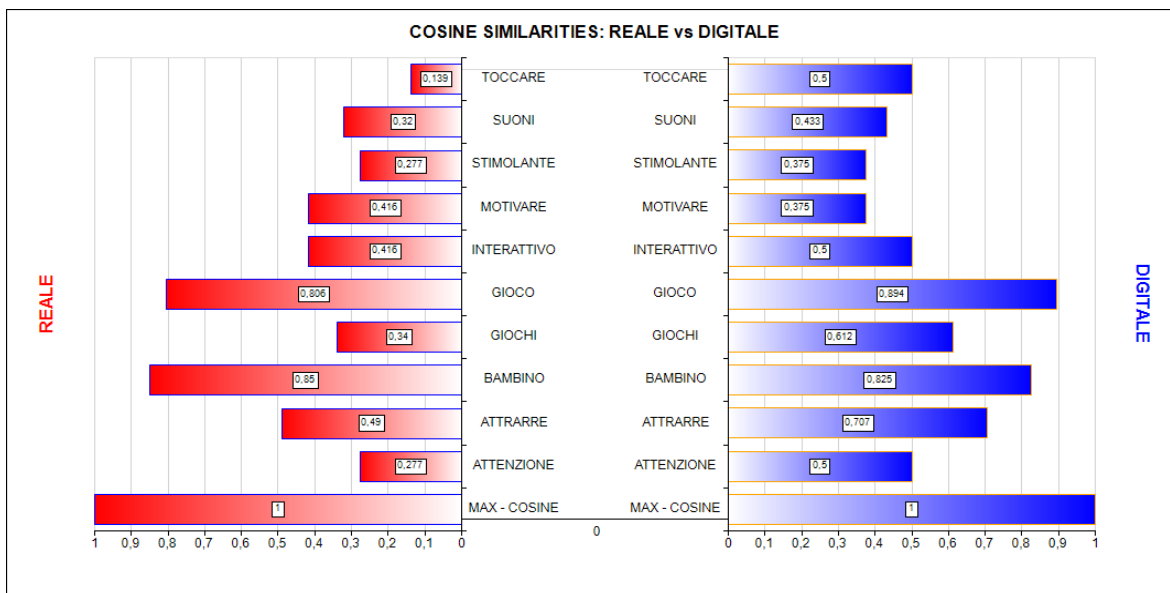


Figura 1. Grafico delle similarità del coseno a barre delle risposte fornite alla domanda sul livello di motivazione intrinseca che compara i concetti di gioco “REALE” e gioco “DIGITALE” con altri termini

Come riportato nel grafico (Figura 1) e, in base al valore di similarità, si registra che la parola chiave “REALE” è associata alle seguenti parole:

- “BAMBINO” ha la più alta similarità del coseno con “REALE” (0,85), suggerendo che le interazioni e le attività dei bambini sono fortemente legate al gioco fisico e tangibile.
- “GIOCO” segue con una similarità significativa (0,806), indicando che il gioco reale è un concetto fortemente discusso o valorizzato nel contesto dei dati.
- “INTERATTIVO” e “MOTIVARE” hanno valori identici (0,416), il che potrebbe riflettere un’importanza moderata dell’interattività e della motivazione nel gioco reale.
- “SUONI” (0,32) e “ATTENZIONE” (0,277) hanno somiglianze più basse, ma ancora rilevanti.
- “TOCCARE” ha la somiglianza più bassa (0,139), forse indicando che, sebbene il tatto sia una componente del gioco reale, non è così frequentemente menzionato come altri aspetti.

Invece, per la parola chiave “DIGITALE” è emerso quanto segue:

- il termine “GIOCO” ha la somiglianza del coseno più alta con “DIGITALE” (0,89), dimostrando che il gioco digitale è un tema predominante;
- la parola “BAMBINO” presenta una forte correlazione con “DIGITALE” (0,82), indicando che il gioco digitale è considerato una parte importante dell’esperienza ludica dei bambini di questa fascia d’età;

- il termine “INTERATTIVO”, con una similarità del coseno di 0,5, sottolinea il ruolo dell’interattività nel gioco digitale, che è un aspetto fondamentale di questa forma di gioco;
- le parole “MOTIVARE” e “STIMOLANTE” hanno entrambi una somiglianza di 0,37 con “DIGITALE”, suggerendo che il gioco digitale è visto come uno strumento utile per motivare e stimolare i bambini.

In sintesi, il gioco “REALE” è valutato per la sua capacità di coinvolgere i sensi e promuovere l’interazione fisica, mentre il gioco “DIGITALE” è riconosciuto per la sua interattività, per la capacità di motivare e di stimolare. Entrambi sono considerati importanti nel contesto educativo, ma con qualità e punti di forza distinti.

In linea con i dati quantitativi, i risultati dall’analisi delle co-occorrenze rappresentati dal grafico indicano che i futuri docenti di sostegno dell’infanzia percepiscono il gioco digitale come particolarmente motivante e stimolante per i bambini di 3-6 anni, ma anche il gioco reale viene valorizzato per la sua capacità di attrarre e coinvolgere i bambini attraverso l’interazione e gli aspetti sensoriali come suoni e tatto.

Per quanto riguarda la spiegazione della risposta alla domanda se vi è un livello più alto di percezione di controllo nel gioco reale o digitale è emerso, come mostrato nella Figura 2, che entrambe le forme di gioco sono considerate importanti per la percezione del controllo dei bambini, in particolar modo per il gioco reale.

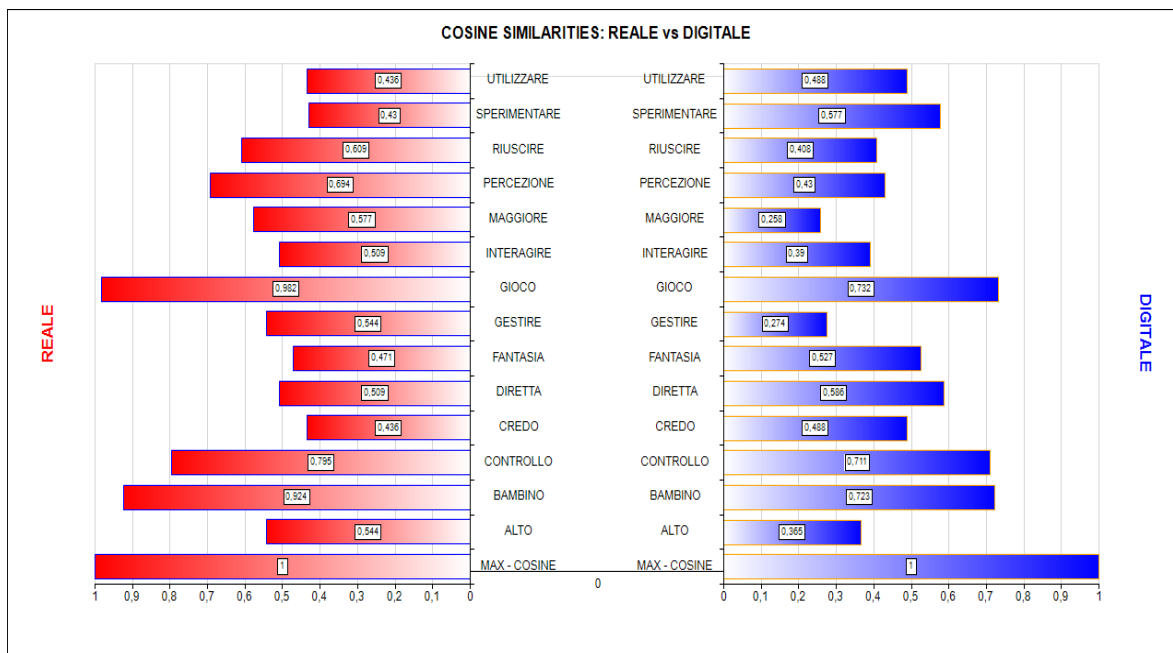


Figura 2. Grafico delle similarità del coseno a barre delle risposte fornite alla domanda sul livello di percezione di controllo che compara i concetti di gioco “REALE” e gioco “DIGITALE” con altri termini

Come riportato nel grafico e in base al valore di similarità, si registra che la parola chiave “REALE” è associata alle seguenti parole:

- “BAMBINO” (0,924) e “GIOCO” (0,982) hanno le similarità del coseno più elevate, indicando una forte associazione tra il gioco reale e questi termini, il che potrebbe riflettere una percezione che il gioco fisico è particolarmente importante per i bambini e ben controllato da loro;
- “CONTROLLO” ha anche una similarità elevata (0,795), suggerendo che il gioco reale è percepito come qualcosa su cui i bambini possono esercitare un buon livello di controllo;
- Altri lemmi come “ALTO”, “GESTIRE”, e “PERCEZIONE” hanno valori moderati (variando tra 0,436 e 0,694), implicando che questi aspetti sono considerati importanti, ma non quanto “BAMBINO” o “GIOCO”.

Invece, per quanto riguarda la relazione dei termini con la parola “DIGITALE”, si rileva che:

- la similarità del coseno tra “GIOCO” e “DIGITALE” è alta (0,732), ma non tanto quanto quella con “REALE”, il che potrebbe indicare che il gioco digitale è visto come meno controllabile rispetto al gioco reale;
- “BAMBINO” (0,723) e “CONTROLLO” (0,711) hanno somiglianze significative, ma sono leggermente inferiori rispetto al gioco reale, suggerendo che anche se c’è una forte associazione, potrebbe essere percepita una minore capacità di controllo da parte dei bambini nel digitale;
- “SPERIMENTARE” (0,577) e “UTILIZZARE” (0,488) hanno valori maggiori per il digitale rispetto al reale, suggerendo che l’aspetto sperimentale e

l’uso di strumenti o tecnologie sono più associati al gioco digitale;

- “INTERAGIRE” ha una somiglianza del coseno più bassa (0,39) per il digitale rispetto al reale, il che è interessante, poiché potrebbe implicare che l’interattività nel digitale è percepita diversamente o meno importante nel contesto del controllo.

In generale, sembra che il gioco reale sia associato a una maggiore percezione di controllo e importanza per i bambini, mentre il gioco digitale è maggiormente associato a concetti come sperimentazione e utilizzo di strumenti o tecnologie. Tuttavia, il gioco digitale potrebbe essere visto come meno controllabile o meno diretto rispetto al gioco reale. Queste percezioni sono rilevanti per i futuri docenti di sostegno dell’infanzia, poiché informano su come potrebbero integrare questi tipi di gioco nell’educazione e nello sviluppo dei bambini.

Successivamente all’analisi quantitativo-testuale con T-Lab, le risposte aperte sono state ulteriormente esaminate mediante analisi ermeneutico-tematica condotta con il software MAXQDA 2024, al fine di approfondire i significati sottesi alle rappresentazioni dei partecipanti. Tale fase ha consentito di esplorare come i futuri docenti di sostegno dell’infanzia interpretino la relazione tra gioco reale e gioco digitale, in riferimento alla motivazione intrinseca e alla percezione di controllo del bambino.

L’approccio metodologico si fonda su una prospettiva ermeneutica (Gadamer, 2004; Ricœur, 1986), che interpreta il testo come luogo di costruzione di senso, e su una codifica tematica ibrida (Kuckartz, 2014; Kuckartz & Rädiker, 2019), integrando una componente deduttiva, basata sui cluster semantici ottenuti da T-Lab, con una componente induttiva, derivata dalla riletture riflessiva del corpus. Prima dell’importazione

in MAXQDA, il testo è stato sanificato e lemmatizzato, eliminando elementi non linguistici e uniformando le varianti morfologiche (es. *giocare/gioco, bambini/bambino*), per garantire coerenza e comparabilità dei codici.

L'analisi ha portato all'individuazione di 4 categorie principali e di 9 sotto-codici, per un totale di 126 segmenti testuali codificati. Le categorie sono state validate attraverso un processo di doppia rilettura e confronto tra codificatori, per assicurare l'affidabilità intersoggettiva.

4.3.1 Il gioco reale come esperienza corporea e sensoriale (47 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Manipolazione e tatto (18)
- Esplorazione concreta (14)
- Libertà e autonomia (15)

I partecipanti descrivono il gioco reale come attività che coinvolge corpo, sensi e interazione diretta con l'ambiente, promuovendo autonomia e senso di padronanza.

“Nel gioco reale il bambino può toccare, muovere, trasformare: sente di avere il controllo perché è lui a decidere cosa fare e come.”

“Il gioco reale stimola la curiosità attraverso il tatto e il movimento, favorendo l'autonomia.”

4.3.2 Il gioco digitale come stimolo cognitivo e attrattivo (39 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Stimolazione sensoriale (colori, suoni) (16)
- Interattività e feedback immediato (13)
- Coinvolgimento motivazionale (10)

Il gioco digitale è percepito come capace di generare elevata motivazione grazie all'interattività e alla ricchezza percettiva, sebbene con minore possibilità di controllo.

“Il gioco digitale è interattivo e accattivante: cattura subito l'attenzione dei bambini.”

“Il digitale motiva e incuriosisce, ma non sempre permette al bambino di decidere liberamente.”

4.3.3 Il ruolo della mediazione adulta (22 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Regolazione e guida educativa (12)
- Equilibrio tra reale e digitale (10)

I docenti riconoscono la necessità di un accompagnamento adulto che orienti il gioco verso finalità formative.

“Il gioco digitale può essere educativo solo se c'è un adulto che guida e spiega.”

“Serve equilibrio: l'insegnante deve aiutare i bambini a dare senso a ciò che sperimentano.”

4.3.4. Integrazione tra gioco reale e digitale (18 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Complementarità tra esperienze (11)
- Apprendimento multimodale (7)

Molti partecipanti adottano una visione integrata del gioco, riconoscendo valore educativo a entrambe le modalità.

“Entrambi i giochi sono importanti: il reale fa muovere, il digitale fa pensare.”

“Bisogna trovare un equilibrio, alternando esperienze concrete e virtuali per stimolare tutti gli aspetti dello sviluppo.”

Nel complesso, i risultati qualitativi confermano e ampliano quanto emerso dalle analisi quantitative e testuali. I futuri docenti di sostegno attribuiscono al gioco reale un valore esperienziale, corporeo e relazionale, mentre al gioco digitale riconoscono un potenziale cognitivo e motivazionale. Tuttavia, entrambi sono considerati strumenti educativi validi se mediati da un intervento adulto intenzionale, capace di promuovere equilibrio e significato educativo.

Questa triangolazione tra approccio quantitativo, testuale e tematico consente di restituire una rappresentazione complessa e coerente delle credenze dei docenti, in cui il gioco è interpretato come spazio di apprendimento, espressione e autonomia, indipendentemente dalla sua forma.

5. Discussione

L'indagine condotta ha permesso di esplorare la percezione che i futuri docenti di sostegno dell'infanzia elaborano rispetto al gioco reale e digitale, evidenziando come entrambi i contesti siano riconosciuti come risorse educative capaci di promuovere motivazione, autonomia e partecipazione, pur attraverso modalità differenti. L'integrazione tra analisi quantitative, testuali e qualitative ha consentito di delineare un quadro interpretativo in cui la riflessione pedagogica dei partecipanti si radica tanto nella dimensione corporea e relazionale del gioco reale quanto nelle potenzialità cognitive e interattive del digitale.

Sul piano quantitativo, i risultati mostrano una leggera preferenza per il gioco digitale in termini di motivazione intrinseca ($M = 5,46$; $DS = 1,32$) rispetto al gioco reale ($M = 5,29$; $DS = 1,14$). Tuttavia, tale differenza non risulta statisticamente significativa ($t(50) = -0,88$; $p = ,38$; d di Cohen = $-0,12$, IC 95% [$-0,84, 0,33$]), suggerendo che, secondo i partecipanti, entrambe le esperienze ludiche sono in grado di stimolare l'interesse e il piacere di agire, se proposte in un contesto educativo intenzionale e significativo. Diversamente,

per la percezione di controllo emerge una differenza significativa e di ampiezza medio-alta: il gioco reale ($M = 5,39$; $DS = 1,25$) è percepito come più gestibile e autonomo del gioco digitale ($M = 4,12$; $DS = 1,62$), ($t(50) = 4.06$, $p < .001$; d di Cohen = $0,57$, IC 95% [0,68, 2,02]). Questo dato indica che i futuri docenti attribuiscono al contatto diretto con la realtà un ruolo centrale nello sviluppo della padronanza e dell'autoefficacia, dimensioni fondamentali per la crescita del senso di controllo e di competenza percepita (Deci & Ryan, 2000).

Le evidenze emerse dall'analisi quantitativo-testuale condotta con T-Lab rafforzano questa interpretazione. I risultati delle similarità del coseno mostrano che il gioco digitale è associato a termini come interattivo (0,50), stimolante (0,37) e motivare (0,37), mentre il gioco reale è fortemente collegato a bambino (0,85), gioco (0,81), controllo (0,80) e gestire (0,69). Questa struttura lessicale riflette una distinzione concettuale precisa: il gioco digitale viene percepito come esperienza di stimolo e curiosità, capace di catturare l'attenzione e sostenere la motivazione attraverso meccanismi di gratificazione immediata (Gee, 2003; Prensky, 2001), mentre il gioco reale è concepito come spazio di libertà, manipolazione e dominio dell'azione, in cui il bambino sperimenta la propria competenza attraverso l'interazione diretta con l'ambiente (Piaget, 1962; Vygotskij, 1978). L'analisi ermeneutica-tematica condotta con MAXQDA 2024 ha permesso di approfondire i significati sottesi a tali rappresentazioni, individuando quattro nuclei concettuali principali: il gioco reale come esperienza corporea e sensoriale (47 codifiche), il gioco digitale come stimolo cognitivo e attrattivo (39), il ruolo della mediazione adulta (22) e l'integrazione tra le due forme di gioco (18).

Il gioco reale è descritto come momento di esplorazione concreta e libera, in cui i bambini esercitano il controllo attraverso il corpo e i sensi: "Nel gioco reale il bambino può toccare, muovere, trasformare: sente di avere il controllo perché è lui a decidere cosa fare e come". Al contrario, il gioco digitale è percepito come un contesto ricco di stimoli e fortemente interattivo, ma caratterizzato da un controllo parzialmente eterodiretto: "Il gioco digitale è interattivo e accattivante, ma non sempre permette al bambino di decidere liberamente".

Il tema della mediazione educativa si impone come elemento trasversale e decisivo: i partecipanti sottolineano la necessità della presenza adulta per orientare, guidare e dare senso all'esperienza ludica, soprattutto nel contesto digitale. Tale visione è coerente con il modello di Tisseron (2016), che propone una progressiva introduzione delle tecnologie nella prima infanzia e attribuisce all'adulto la funzione di garante della regolazione e del significato educativo. In questa prospettiva, la motivazione e il controllo non dipendono esclusivamente dal tipo di gioco, ma dal modo in cui esso viene mediato e inserito in una relazione educativa intenzionale. Particolarmente significativa è la categoria relativa all'integrazione tra gioco reale e digitale, che rappresenta la dimensione più complessa e riflessiva del pensiero dei partecipanti. Molti futuri docenti descrivono le due esperienze non come contrapposte, ma come complementari: il gioco reale stimola la corporeità, la

relazione e la cooperazione, mentre quello digitale potenzia la curiosità e la concentrazione. L'alternanza tra esperienze concrete e virtuali viene interpretata come strategia per favorire un apprendimento multimodale e inclusivo, capace di valorizzare le diverse modalità espressive e cognitive dei bambini.

In questa prospettiva, il gioco appare come un terreno educativo privilegiato per promuovere la partecipazione e l'inclusione, in linea con i riferimenti internazionali dell'ICF-CY (WHO, 2007) e dell'Azione COST LUDI (2018), che riconoscono il diritto universale di ogni bambino a giocare e a partecipare pienamente alla vita sociale e scolastica. I futuri docenti di sostegno mostrano quindi una visione riflessiva e responsabile del proprio ruolo, orientata a integrare reale e digitale in un progetto formativo che valorizzi la diversità delle esperienze e favorisca lo sviluppo globale del bambino.

6. Conclusioni, limiti e implicazioni future

La ricerca ha evidenziato una rappresentazione complessa e matura del gioco da parte dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia, che lo considerano un'esperienza essenziale per la crescita cognitiva, emotiva e relazionale del bambino. Il gioco reale viene interpretato come luogo di autonomia e padronanza, dove il bambino esercita controllo e competenza attraverso l'azione corporea e la manipolazione diretta. Il gioco digitale, invece, è percepito come stimolante e motivante, capace di catturare l'attenzione e favorire l'apprendimento per scoperta, seppur con minori margini di controllo autonomo. Questa duplice prospettiva riflette un approccio pedagogico coerente con la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e con la visione socio-costruttivista di Vygotskij (1978), secondo cui l'esperienza ludica rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo delle funzioni superiori e per l'apprendimento mediato socialmente.

L'elemento comune che emerge trasversalmente è la centralità della relazione educativa, che consente di trasformare il gioco – reale o digitale – in un'esperienza significativa. La presenza del docente come mediatore appare fondamentale per sostenere la motivazione, regolare il comportamento e favorire la partecipazione attiva. In questa prospettiva, la complementarità tra corporeità e tecnologia, tra esplorazione sensoriale e stimolazione cognitiva, diviene il fondamento di una didattica inclusiva, capace di rispondere ai diversi profili di funzionamento dei bambini e di valorizzare le potenzialità individuali (Besio, 2018; WHO, 2017).

Nonostante la coerenza teorica e la triangolazione metodologica tra approcci quantitativi, testuali e qualitativi, la ricerca presenta alcuni limiti che meritano attenzione critica. In primo luogo, la dimensione del campione ridotta ($N = 51$) e la provenienza da un unico ateneo limitano la generalizzabilità dei risultati. In secondo luogo, il marcato sbilanciamento di genere (97,5% donne) rappresenta un vincolo metodologico, sebbene rifletta la composizione reale del corpo docente dell'infanzia in Italia, dove le donne costituiscono oltre il 97% del personale educativo (OECD, 2017). Tale dato evidenzia una caratteristica strutturale del sistema educativo italiano più che

un'anomalia del campione. Un ulteriore limite riguarda il rischio di priming concettuale, poiché i partecipanti hanno ricevuto una breve introduzione teorica sulla *playfulness* prima della compilazione, il che potrebbe aver orientato parzialmente le risposte. Infine, l'assenza di una validazione psicometrica del questionario e la natura soggettiva delle risposte riducono la possibilità di inferenze causali e suggeriscono prudenza nell'interpretazione dei risultati.

In prospettiva, le future linee di ricerca potrebbero approfondire le dinamiche osservabili del gioco reale e digitale adottando un approccio di tipo etologico, basato su tecniche di osservazione sistematica e sull'uso di diari, includendo campioni più ampi e diversificati. Tale impostazione consentirebbe di esplorare anche le altre due dimensioni del costrutto della *playfulness*, non considerate in questa indagine, restituendo una visione più completa e contestualizzata del fenomeno. Sarebbe inoltre utile indagare come la figura del mediatore educativo influenzi la motivazione e la percezione di controllo del bambino nei diversi contesti ludici, con particolare attenzione ai bambini con disabilità o bisogni educativi speciali.

Sul piano formativo, appare prioritario progettare percorsi che promuovano nei futuri docenti competenze pedagogiche e digitali integrate, capaci di coniugare intenzionalità educativa e consapevolezza tecnologica. In conclusione, la sfida educativa non consiste nell'opporre il gioco reale a quello digitale, ma nel valorizzarne la complementarità all'interno di una progettualità intenzionale.

Riferimenti bibliografici

- Ackermann, E. (2002). Ambienti di gioco programmabili: Cos'è possibile per un bambino di quattro anni. *TD – Tecnologie Didattiche*, 10(3), 48–55. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/504>
- Alvarez, L., Rios, A. M., Adams, K., Encarnação, P., & Cook, A. M. (2013). From infancy to early childhood: The role of augmentative manipulation robotic tools in cognitive and social development for children with motor disabilities. In J. L. Pons, D. Torricelli, & M. Pajaro (Eds.), *Converging clinical and engineering research on neurorehabilitation* (pp. 905–909). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34546-3_147
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319–336.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Bach, J.-F., Houdé, O., Léna, P., & Tisseron, S. (2016). *Il bambino e gli schermi: Raccomandazioni per genitori e insegnanti*. Guerini Scientifica.
- Besio, S. (2018). Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità: L'Azione COST «LUDI – Play for Children with Disabilities». *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(4), 307–314. Retrieved January 6, 2026, from <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1658>
- Blackwell, C. K., Wartella, E., Lauricella, A. R., & Robb, M. (2015). *Technology in the lives of educators and early childhood programs: Trends in access, use, and professional development from 2012 to 2014*. Northwestern University.
- Bobbio, A., & Bondioli, A. (2019). *Gioco e infanzia: Teorie e scenari educativi*. Carocci.
- Bonarini, A., & Jansens, R. (2020). Usability and accessibility of toys and technologies for play for children with disabilities: Scoping review of guidelines and tools. In D. Bulgarelli (Ed.), *Perspectives and research on play for children with disabilities* (pp. 83–105). De Gruyter.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità: Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2014). Gioco e disabilità: L'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), 25–42. <https://doi.org/10.13128/formare-15271>
- Cranmer, S. (2021). *Disabled children and digital technologies*. BloWhObury.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dhiyaneshwari, R. P., & Chinnasamy, R. D. (2023). Understanding the perspectives and usability of digital games for children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Engineering and Technological Science*, 5(1), 608–621. <https://doi.org/10.37385/jaets.v5i1.1657>
- Di Bari, C., & Mariani, A. (2018). *Media education 0–6: Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Anicia.
- Dini, S., & Ferlino, L. (2016). La conoscenza tra le dita dei bambini: Imparare e giocare a tempo di app. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(3), 147–157. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/930>
- Ferland, F. (2005). *The ludic model: Play, children with physical disabilities and occupational therapy*. University of Ottawa Press.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Raffaello Cortina.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras.
- Guernsey, L. (2007). *Screen time: How electronic media—from baby videos to educational software—affects your young child*. Basic Books.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. SUNY Press.
- Ismailova, L. (2021). Using digital technologies in inclusive education for preschool children. *SHS Web of Conferences*, 106, Article 03009. <https://pdfs.semanticscholar.org/11fb/a9882dbccfa1534f933bd002ab1314e6d28a.pdf>
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. Penguin.
- Khoo, E. G., Merry, R., Nguyen, N. H., Bennett, T., & MacMillan, N. (2015). *iPads and opportunities for teaching and learning for young children*. Wilf Malcolm Institute of Educational Research.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer VS.
- Lancia, F. (2022). *T-LAB: Tools for text analysis*. Lancia Soft.
- Lauricella, A. R., Blackwell, C. K., & Wartella, E. (2016). The “new” technology environment: The role of content and context on learning and development from mobile media. In R. Barr, D. Nichols Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 1–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2_1
- Lieberman, J. N. (2014). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Polity Press.
- Marsh, J. (2017). *The internet of toys: A posthuman and multi-*

- modal analysis of connected play. *Teachers College Record*, 116(4), 1–28. <https://doi.org/10.1177/016146811711901206>
- Montessori, M. (1970). *La mente del bambino*. Garzanti.
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning: Gioco e progettazione ludica in educazione*. ETS.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2013). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42, 231–239. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0608-3>
- OECD. (2017). *Gender imbalances in the teaching profession*. OECD Publishing.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2017). *ICF-CY: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0074524>
- Pennazio, V. (2015). Disabilità, gioco e robotica nella scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(3), 155–163. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/816>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63–74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Ricœur, P. (1986). *Dal testo all'azione: Saggi di ermeneutica 2*. Jaca Book.
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali: Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino.
- Skard, G., & Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (2nd ed., pp. 71–93). Mosby. <https://doi.org/10.1016/B978-032302954-4.10004-2>
- Stagnitti, K., O'Connor, C., & Sheppard, L. (2012). Impact of learn to play program on play, social competence, and language. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59, 302–311. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.01018.x>
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WHO. (2007). *International Classification of Functioning Disability and Health: Children and Youth Version (ICF-CY)*. World Health Organization.