QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

4
Ottobre 2025

The potential of play for linguistic and socio-relational development from an inclusive perspective

Il potenziale del gioco per lo sviluppo linguistico e socio-relazionale in prospettiva inclusiva[1]

Maria Luisa Boninelli, Valentina Perciavalle
Università degli Studi di Catania

marialuisa.boninelli@unict.it
valentinaperciavalle@unict.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17422

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the essential value of play as a vehicle for the cognitive, psycho-affective, and linguistic development of infants. Preschool is one of the main educational institutions in a child's life and is called upon, daily, to make the important choice of directing and guiding the play activities of young children in an ecological, educational, and inclusive manner. The research aims to

[1] Il contributo rappresenta un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, Maria Luisa Boninelli ha elaborato § 3; § 3.1; § 3.2; § 3.3; §4; § 4.1; § 4.2; §4.3; §4.4; § 4.5; mentre Valentina Perciavalle ha curato l'introduzione, § 1 e § 2 e le conclusioni

investigate the potential of play as a fundamental prerequisite for linguistic and socio-relational development. The selection of the non-probabilistic sample, based on reasoned choice, followed criteria of professional heterogeneity, involving teachers on a voluntary basis, working in the same school system but with diverse educational experience.

Keywords: educational play, language development, early childhood education, inclusion, focus group.

RIASSUNTO

Il presente lavoro intende riflettere, sull'imprescindibile valore del gioco quale vettore dello sviluppo cognitivo, psicoaffettivo e linguistico degli infanti. La scuola dell'infanzia rappresenta una delle principali agenzie educative nel vissuto del bambino ed è chiamata, quotidianamente, all'importante scelta di orientare e guidare le attività ludiche dei più piccoli, in un'ottica ecologica, educativa ed inclusiva. A tal fine, è stato organizzato un focus group semi-strutturato, a cui ha preso parte un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia di un istituto comprensivo, con un'elevata presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali. La selezione del campione non probabilistico a scelta ragionata ha seguito criteri di eterogeneità professionale, coinvolgendo docenti su base volontaria, operanti nello stesso ordine scolastico, ma con diversificata esperienza educativa.

Parole chiave: gioco educativo, sviluppo del linguaggio, educazione della prima infanzia, inclusione, focus group.

1. INTRODUZIONE

Il gioco rappresenta un prerequisito imprescindibile per lo sviluppo globale del bambino, in quanto si configura come contesto privilegiato per l'acquisizione del linguaggio e delle competenze socio-relazionali. Fin dai primi anni di vita, l'attività ludica assume la forma di un processo complesso e dinamico, che permette all'infante di esplorare la realtà, di interiorizzare regole sociali e di sviluppare competenze comunicative funzionali all'interazione con i pari e con gli adulti. In linea con la teoria storico-culturale di Vygotskij (1978), il gioco può essere considerato la principale "zona di sviluppo prossimale", poiché pone gli infanti in condizione di sperimentare abilità che, da soli, non sarebbero ancora in grado di esperire, ma che diventano possibili grazie alla mediazione dell'adulto e alla cooperazione con i coetanei.

Il gioco simbolico riveste un ruolo centrale in questo processo. Attraverso il "fare finta", i bambini si cimentano con narrazioni, dialoghi, ruoli e scenari immaginari che li spingono a espandere il proprio repertorio linguistico e a strutturare enunciati sempre più complessi (Bruner, 1983; Bondioli, 1996). Le ricerche dimostrano come i bambini che hanno maggiori opportunità di partecipare a giochi simbolici sviluppino precocemente competenze narrative, capacità di descrivere eventi e di organizzare discorsi coerenti (Pellegrini, 2009; Baumgartner, 2012). Questo intreccio tra gioco e linguaggio appare particolarmente evidente quando i bambini devono negoziare regole di ruolo,

modulare il proprio discorso in base all'interlocutore e utilizzare espressioni linguistiche per costruire e mantenere la trama del gioco.
La funzione sociale del gioco è altrettanto rilevante. Attraverso attività cooperative, giochi di regole e interazioni spontanee, i bambini apprendono a condividere, ad aspettare il proprio turno, a gestire conflitti e a collaborare per un obiettivo comune. Staccioli (2016) sottolinea che il gioco non è soltanto una pratica di apprendimento individuale, ma un dispositivo educativo che forma alla convivenza democratica, poiché abitua i bambini a confrontarsi, a rispettare il punto di vista dell'altro e a co-costruire significati. In tal senso, il gioco è anche palestra emotiva: consente di sperimentare empatia, di riconoscere le emozioni proprie e altrui e di costruire relazioni basate su fiducia e reciprocità. La letteratura pedagogica e psicologica evidenzia come le attività ludiche favoriscano lo sviluppo di competenze sociocognitive e comunicative (Bulgarelli & Molina, 2020), promuovendo processi di partecipazione attiva e inclusiva sin dai primi contesti educativi. Nidi e scuole dell'infanzia, attraverso progettazioni ludiche intenzionali e flessibili, possono sostenere la diversità degli stili di apprendimento e facilitare l'accesso paritario alle relazioni e al linguaggio (Braga & Morgandi, 2021)
In ottica inclusiva, il gioco assume una valenza ancora più forte, poiché offre a tutti gli infanti, compresi coloro che presentano bisogni educativi speciali, un contesto motivante e accessibile. Savio (2011) mette in evidenza come le attività ludiche possano abbattere le barriere linguistiche, cognitive e relazionali, permettendo anche ai bambini con difficoltà comunicative di partecipare attivamente alla vita del gruppo. Attraverso modalità espressive alternative quali il gesto, la musica, il movimento o l'uso di materiali strutturati, ogni bambino trova un canale per comunicare ed entrare in relazione, ampliando così le proprie competenze. L'impiego del gioco come vettore per l'apprendimento rende possibile la valorizzazione delle risorse individuali e il potenziamento delle abilità comunicative e sociali, contribuendo a creare spazi educativi inclusivi e orientati al benessere (Caligari & De Carolis, 2020). Bobbio (2004) definisce il gioco "forma educativa totale" proprio perché integra linguaggio, relazione, affettività e cognizione, promuovendo un apprendimento situato e significativo.
L'educatore riveste in questo quadro un ruolo determinante, non come mero osservatore, ma come protagonista attivo che predispone setting ludici variegati e stimolanti, capaci di accogliere le diversità e di promuovere la partecipazione di tutti (Nicolosi, 2017). Bondioli (2001) richiama l'importanza di una valutazione formativa del gioco, non per misurare prestazioni, ma per comprendere i processi in atto e orientare interventi che favoriscano lo sviluppo linguistico e relazionale. Anche Staccioli (2008) insiste sul valore pedagogico della "ludicità mediata", che consente all'adulto di intervenire non per dirigere, ma per facilitare e sostenere i processi comunicativi e inclusivi.
Il quadro normativo e curricolare italiano riconosce formalmente il potenziale educativo del gioco. Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) attribuiscono un ruolo centrale ai campi di esperienza, in particolare a *"I discorsi e le parole"* e *"Il sé e l'altro"*, nei quali si sottolinea il valore del gioco come contesto per lo sviluppo del linguaggio, della narrazione, della conversazione e delle prime forme di cittadinanza attiva. Tali obiettivi si inseriscono coerentemente nel sistema integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017), che pone al centro la continuità educativa e il diritto all'apprendimento di tutti i bambini, a partire dall'infanzia, nella prospettiva di un'educazione inclusiva ed equa.
In conclusione, il gioco può essere considerato non solo come attività spontanea tipica dell'infanzia, ma come vero e proprio *dispositivo epistemologico* della pedagogia speciale, in grado di sostenere lo sviluppo linguistico e socio-relazionale di ciascun bambino e di promuovere, al contempo, una cultura

dell'inclusione e della partecipazione. Attraverso la mediazione del gioco, la scuola dell'infanzia può diventare un laboratorio di linguaggio, relazione e cittadinanza, dove ogni bambino è posto nelle condizioni di esprimersi, comunicare e crescere insieme agli altri.

2. STRATEGIE LUDICHE PER FAVORIRE LA COMUNICAZIONE E LE RELAZIONI SOCIALI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nella scuola dell'infanzia le strategie ludiche si configurano come strumenti privilegiati per sostenere lo sviluppo comunicativo e socio-relazionale dei bambini, in coerenza con i principi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) e con l'approccio inclusivo del sistema integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017). Il gioco, lungi dall'essere una semplice attività spontanea, diventa un contesto intenzionalmente predisposto dall'educatore, capace di stimolare linguaggio, interazione e partecipazione. In questo senso, le strategie ludiche si rivelano funzionali non solo all'arricchimento lessicale e pragmatico, ma anche allo sviluppo di competenze sociali fondamentali come la cooperazione, la gestione dei conflitti, l'empatia e l'appartenenza al gruppo (Bondioli, 1996; Staccioli, 2016).

Una delle fasi evolutive del gioco più rilevanti è quella del gioco simbolico, che consente ai bambini di esplorare scenari immaginari, impersonare ruoli sociali e costruire narrazioni condivise. Nel gioco di fantasia, appare preponderante la dimensione sociale, il linguaggio si arricchisce e si articola attraverso l'invenzione di dialoghi e la negoziazione di regole, mentre sul piano relazionale si sviluppano capacità di ascolto, cooperazione e rispetto dei turni (Bruner, 1983; Baumgartner, 2012). L'educatore può sostenere il processo predisponendo "ambienti narrativi" (angoli gioco con materiali simbolici, travestimenti, oggetti di uso quotidiano) e intervenendo come facilitatore attraverso domande aperte e rilanci comunicativi.

Per arricchire il lessico si rivelano molto utili i giochi narrativi, fonologici e linguistici, che includono filastrocche, giochi di parole, invenzione collettiva di storie e rime. Queste attività ludiche stimolano il lessico, la competenza fonologica e la memoria verbale, ma hanno anche una funzione relazionale, poiché implicano la costruzione condivisa di significati e la partecipazione a un'esperienza culturale comune (Bondioli, 2001; Bobbio, 2004). In particolare, i giochi narrativi permettono di integrare linguaggio e immaginazione, rafforzando la capacità di "pensare insieme" e di condividere prospettive differenti.

Altre modalità ludiche da incentivare, anche in ottica inclusiva, sono quelle legate al gioco motorio e corporeo, che favoriscono la comunicazione attraverso il gesto, il movimento e la mimica. Giochi come il "mimo", le danze di gruppo, i percorsi psicomotori e le attività ritmiche stimolano una comunicazione multimodale, fondamentale soprattutto per i bambini che presentano difficoltà linguistiche. L'uso integrato di corpo e linguaggio permette di ampliare le possibilità espressive e di sviluppare la competenza pragmatica, poiché i bambini imparano a decodificare segnali non verbali e a integrarli con il linguaggio verbale (Nicolosi, 2017).

Accanto ai predetti, i giochi cooperativi e di squadra, che rientrano a pieno titolo, nei giochi con regole, rappresentano una modalità essenziale per promuovere la comunicazione funzionale e le competenze sociali. Attività come costruzioni collettive, percorsi motori in gruppo, caccia al tesoro ed altri, favoriscono la cooperazione, la capacità richiestiva e il rispetto delle regole. Queste esperienze ludiche rafforzano la conversazione dialogica e favoriscono l'acquisizione di

comportamenti prosociali, promuovendo inclusione e corresponsabilità (Pellegrini, 2009; Savio, 2011).
Per promuovere un'educazione per tutti e per ciascuno, particolare rilievo assumono le strategie basate su giochi cooperativi inclusivi e su approcci ispirati all'*Universal Design for Learning* (UDL). L'impiego di giochi che prevedono diversi canali comunicativi (visivi, tattili, sonori) consente di valorizzare le diverse abilità, riducendo le barriere alla partecipazione e creando contesti realmente accessibili a tutti (Savio, 2011). Giochi sensoriali, attività di manipolazione collettiva e giochi musicali corali favoriscono la comunicazione non verbale e rafforzano le dinamiche relazionali, permettendo ai bambini con bisogni educativi speciali di esprimersi secondo le proprie modalità.
Una tipologia ludica di particolare interesse per favorire il potenziamento delle abilità comunicative è rappresentata dal gioco drammatico e teatrale, che integra narrazione, espressione corporea e collaborazione tra pari. Laboratori teatrali e drammatizzazioni permettono ai bambini di sviluppare e potenziare competenze linguistiche complesse (uso di dialoghi, modulazione della voce, costruzione narrativa), mentre sul piano socio-relazionale, promuovono la capacità di assumere prospettive diverse e di progettare un prodotto collettivo. Bondioli (2001) e Staccioli (2008) riconoscono al teatro infantile una forte valenza pedagogica, poiché favorisce l'integrazione di linguaggio, emozione e relazione.
Infine, le strategie ludiche digitali e mediatiche, se integrate criticamente e in misura equilibrata, possono rappresentare nuove opportunità per stimolare la comunicazione e la collaborazione. Applicazioni educative basate su giochi interattivi, strumenti di storytelling digitale o attività di coding unplugged, se utilizzate in ottica cooperativa, promuovono la creazione condivisa di contenuti e la negoziazione di significati, integrando linguaggio verbale, iconico e simbolico (Baumgartner, 2012).
In conclusione, le strategie ludiche costituiscono un ventaglio articolato di strumenti che, se adeguatamente progettati e mediati dall'adulto, favoriscono lo sviluppo linguistico e socio-relazionale dei bambini nella scuola dell'infanzia. La loro efficacia risiede nella capacità di coniugare intenzionalità pedagogica e spontaneità infantile, creando contesti di educazione e apprendimento inclusivi, nei quali ogni bambino possa comunicare, partecipare e costruire relazioni significative.

3. PARADIGMA EPISTEMOLOGICO E DISEGNO DI RICERCA

La ricerca si inserisce nel paradigma qualitativo-interpretativo, adottando un approccio fenomenologico orientato alla comprensione dei significati attribuiti e percepiti dai docenti alla propria esperienza professionale. Il disegno della ricerca si allinea con l'epistemologia costruttivista che considera la conoscenza come il risultato di pratiche discorsive in cui l'interazione sociale favorisce l'emergere di significati condivisi e la co-costruzione di saperi professionali.
Il *focus group*, scelto come strumento principale di raccolta dati, è stato selezionato per la sua capacità di stimolare i processi di riflessione collettiva, consentendo l'acquisizione non solo di rappresentazioni individuali, ma anche la negoziazione intersoggettiva attraverso cui si costruisce il sapere professionale condiviso (Zammuner, 2003).

L'obiettivo dello studio è di esplorare e comprendere in profondità le rappresentazioni, le pratiche, le strategie e le criticità che le docenti della scuola dell'infanzia attribuiscono al ruolo del gioco nello sviluppo delle competenze comunicative nei bambini di 3-6 anni.
L'analisi si è focalizzata sull'identificazione dei punti di forza e di debolezza delle prassi adottate, sulla raccolta di spunti per l'innovazione didattica e sulla definizione dei fattori che facilitano o ostacolano un utilizzo potenziante del gioco in chiave comunicativa-inclusiva. In particolar modo l'indagine si propone di analizzare in che modo l'attività ludica sia percepita e impiegata come strumento di promozione del linguaggio e della comunicazione, di individuare le tipologie di gioco e le strategie considerate più efficaci e di rilevare i punti di forza e le aree di miglioramento nelle pratiche osservate.
I dati sono stati interpretati secondo un approccio qualitativo e fenomenologico, con l'obiettivo di individuare *pattern* e buone pratiche replicabili.

3.1. Contesto istituzionale e caratteristiche del campo di ricerca

Il *focus group* è stato condotto presso la scuola dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo Di Guardo-Quasimodo nel mese di giugno. L'istituto si colloca all'interno di un quartiere periferico della città di Catania, che accoglie alunni con esperienze ed estrazioni socioculturali differenti che possono presentare una competenza linguistico-verbale inferiore rispetto all'età media.
Gli insegnanti riferiscono che le attività realizzate all'interno della classe sono suddivise per fasce di livello, utilizzando metodologie personalizzate per favorire l'apprendimento degli stessi contenuti da parte di tutti gli alunni/e. La scelta del contesto educativo-formativo è stata guidata da criteri di accessibilità e rappresentatività, al fine di individuare un'istituzione capace di offrire un campione diversificato per esperienza professionale e formazione iniziale. Il contesto organizzativo dell'istituto, caratterizzato da pratiche consolidate di progettazione collegiale e di confronto professionale, ha rappresentato un elemento facilitante per la realizzazione del progetto di ricerca.
Il campione (Tab. 1) si configura come *Purposeful Sampling* (Merriam, 2009), ed è composto da nove insegnanti della scuola dell'infanzia, selezionati su base volontaria. Il campionamento rispetta la popolazione rispondente e si basa sul modello non probabilistico del campionamento a scelta ragionata (Trinchero, 2002), includendo soggetti eterogenei per età, tipologia di incarico professionale e anni di esperienza nel contesto lavorativo. La struttura del campione include sia docenti che hanno recentemente conseguito il titolo abilitante e lavorano da pochi anni, sia coloro che possiedono un'esperienza pluridecennale nella scuola come insegnanti di sezione o di sostegno, ed è così rappresentata:

Codice Docente	Genere	Età	M e DS (età)	Docente di ruolo su posto comune	Docente non di ruolo su posto comune	Docente di ruolo su posto di sostegno	Docente non di ruolo su posto di sostegno
D1	F	63	M= 52,44 DS= 6,44	X			
D2	F	61		X			
D3	F	57		X			
D4	F	51		X			
D5	F	50		X			
D6	F	49			X		

D7	F	48				X	
D8	F	47					X
D9	F	44					X

Tab. 1: Caratteristiche dei partecipanti al focus group per I.C. "Di Guardo-Quasimodo".

La struttura del campione mostra una marcata omogeneità di genere (tutte le partecipanti sono di genere femminile), in linea con la tendenza nazionale rilevata nella scuola dell'infanzia e primaria in Italia (OCSE, 2023). L'età delle partecipanti varia tra i 44 e i 63 anni (M=52, 44; DS= 6,44) offrendo una panoramica precisa sulla distribuzione anagrafica. Tale diversificazione può influire sulle pratiche e sulle rappresentazioni emergenti nella discussione di gruppo.
La suddivisione professionale del campione (Tab. 2) si articola in quattro categorie: docente di ruolo su posto comune, docente non di ruolo su posto comune, docente di ruolo su posto di sostegno e docente non di ruolo su posto di sostegno. Questa classificazione permette di evidenziare la pluralità di *stati* contrattuali e incarichi, garantendo la massima variazione nella composizione del campione e confermando dell'adozione di un campionamento di tipo intenzionale (Merriam, 2009).
La presenza di docenti sia con incarico su posto comune e sul sostegno, nonché la distinzione tra posizione di ruolo e non di ruolo, consente di cogliere la ricchezza delle prospettive e delle esperienze professionali rappresentate.

Codice docente	N° Anni di pre- ruolo su posto comune	N° Anni di ruolo su posto comune	N° Anni di pre-ruolo su posto di sostegno	N° Anni di ruolo su posto di sostegno
D1	27	18	0	0
D2	9	31	0	0
D3	8	10	0	0
D4	0	13	4	0
D5	10	12	0	0
D6	2	18	0	0
D7	0	0	0	1*
D8	0	0	5	3
D9	7	4	7	3
*neo-immessa in ruolo A.S. 2024-2025				

Tab. 2: Caratteristiche dei partecipanti degli Anni di Servizio di pre-ruolo e ruolo "Di Guardo Quasimodo"

L'analisi dei dati che riguardano gli anni di servizio dei partecipanti (Tab. 2) consente di approfondire la composizione esperienziale del campione, evidenziando un'ampia eterogeneità nelle traiettorie professionali: alcune docenti dichiarano di possedere una lunga esperienza in ambito scolastico sia come personale docente precario sia come docenti di ruolo, mentre altre hanno svolto percorsi più frammenti o recentemente avviati, soprattutto come docenti di sostegno.
La dimensione esperienziale-professionale copre l'intero continuum della carriera docente: due partecipanti si collocano nella categoria *senior* o *docenti esperti* con oltre quarant'anni di servizio complessivo (D1:45 anni totali; D2:40 anni totali) e rappresentano la componente docente portatrice di saggezza pratica e di competenze didattiche consolidate; tre appartengono alla categoria intermedia con (D3, D5, D6 dichiarano di possedere tra 18 e i 22 di esperienza), configurandosi come ponte

generazionale tra approcci tradizionali e metodologie innovative; una docente presenta una esperienza quindicinale consolidata prevalentemente su posto comune (D4:17 anni totali); infine tre profili rappresentano la componente emergente o in fase di sviluppo professionale, comprendendo le docenti precarie, neoimmessa in ruolo e le insegnanti impegnate solo sui posti di sostegno (D9 docente precaria (17 anni di servizio con un percorso misto; D8 con esperienza solo sul sostegno con 8 anni di servizio, attualmente precaria e D7 neo immessa in ruolo, in anno di prova).

Dal punto di vista metodologico, la scelta di un campione di dimensioni contenuto ha permesso un'esplorazione approfondita e contestualizzata delle pratiche didattiche, privilegiando la qualità e la pertinenza delle informazioni raccolte rispetto all'estendibilità statistica dei risultati. La ricerca ha adottato come riferimento teorico e metodologico *l'analisi tematica* (Braun & Clarke, 2006), finalizzata all'identificazione dei principali *pattern* e nuclei tematici emergenti dalle narrazioni dei docenti.

Questo approccio valorizza la ricchezza multidimensionale della professionalità docente consentendo una sistematizzazione descrittiva delle esperienze (Mantovani, 2008; Trinchero, 2020) e mettendo in luce elementi di convergenza e divergenza nelle pratiche e nei significati attribuiti.

La selezione del campione ha mirato a valorizzare l'esperienza concreta e la profondità delle pratiche educative, considerate risorse fondamentali per una comprensione articolata del fenomeno indagato

La strategia di campionamento adottata, sebbene non aspiri alla generalizzabilità, garantisce la rilevazione della complessità multidimensionale della professionalità docente e l'identificazione di elementi ricorrenti e divergenti nelle concezioni educative.

In questa prospettiva, l'obiettivo principale era far emergere pattern concettuali nelle narrazioni e nelle esperienze professionali, così da costruire una rete interpretativa delle prassi educativo-didattiche e delle idee condivise dai partecipanti. L'intera sessione, della durata complessiva di novanta minuti, è stata documentata tramite registrazione audio-video ed è stata realizzata in modalità online sulla piattaforma *Mteams*.

La definizione della traccia del focus group ha tenuto conto dei principali modelli teorici sul gioco come dispositivo di sviluppo comunicativo, con particolare riferimento al quadro del Play-based learning (Pyle & Danniels, 2017), che valorizza sia il gioco libero sia le attività educativo-didattiche organizzate, entrambe presenti nelle pratiche discusse nel gruppo

3.2 Conduzione del Focus Group

La conduzione del *focus group* (Fig. 1) ha seguito un protocollo semi-strutturato, finalizzato a favorire l'emergere spontaneo delle concezioni professionali delle partecipanti ed evitando suggestioni teoriche che potessero condizionare le risposte.

Le interviste si sono svolte nel pieno rispetto dei principi etici fondamentali della ricerca educativa, prevedendo la raccolta del consenso informato, la tutela dell'anonimato delle fonti e la possibilità di recesso dalla ricerca in qualsiasi momento. La dimensione collaborativa del *focus group* ha richiesto particolare attenzione nella gestione della riservatezza, assicurando che le opinioni espresse non potessero essere utilizzate impropriamente in ambito professionale.

La conduzione del *focus group* è stata articolata in tre fasi progressive: *warming up* orientata a promuovere un clima di fiducia e partecipazione; una *core discussion* incentrata sulla domanda generativa; e una fase *closing*, dedicata alla validazione consensuale delle posizioni emerse (Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2014).

La domanda generativa ("In che modo ritenete che il gioco possa influenzare lo sviluppo delle abilità comunicative degli allievi?") è stata formulata secondo i principi dell'*open-ended questioning* con la finalità di favorire l'emersione di una pluralità di prospettive interpretative, senza vincoli rispetto a schemi concettuali predefiniti.

Le domande proposte sono state organizzate in due tipologie: quesiti principali e domande secondarie, entrambe focalizzate sulle attività ludiche volte a promuovere le competenze linguistiche e comunicative. I quesiti principali hanno indagato le pratiche di utilizzo del gioco nella didattica quotidiana, le modalità attraverso cui le attività ludiche favoriscono lo sviluppo delle abilità comunicative e l'intenzionalità educativa nella progettazione degli spazi e dei tempi di gioco.

Le domande secondarie sono state progettate per stimolare la narrazione riflessiva delle esperienze dei docenti, esplicitare le strategie inclusive, superare eventuali resistenze, riconoscere indicatori riconoscere indicatori di benessere e socialità nei bambini e promuovere una partecipazione attiva nei diversi contesti di apprendimento. Particolare attenzione è stata posta sulle procedure valutative e sulle strategie di miglioramento: alcune domande hanno esplorato le modalità le modalità di osservazione e documentazione dei processi comunicativi degli alunni e delle alunne mentre altre hanno stimolato il confronto sulle competenze professionali ritenute essenziali per un uso intenzionale e riflessivo del gioco in ambito scolastico.

L'intervista focalizzata di gruppo è stato strutturata secondo uno schema di ragionamento induttivo volto a guidare le partecipanti nell'elaborazione di rappresentazioni sul concetto del gioco come mediatore per lo sviluppo delle competenze comunicative, procedendo dal generale particolare (Albanesi, 2004).

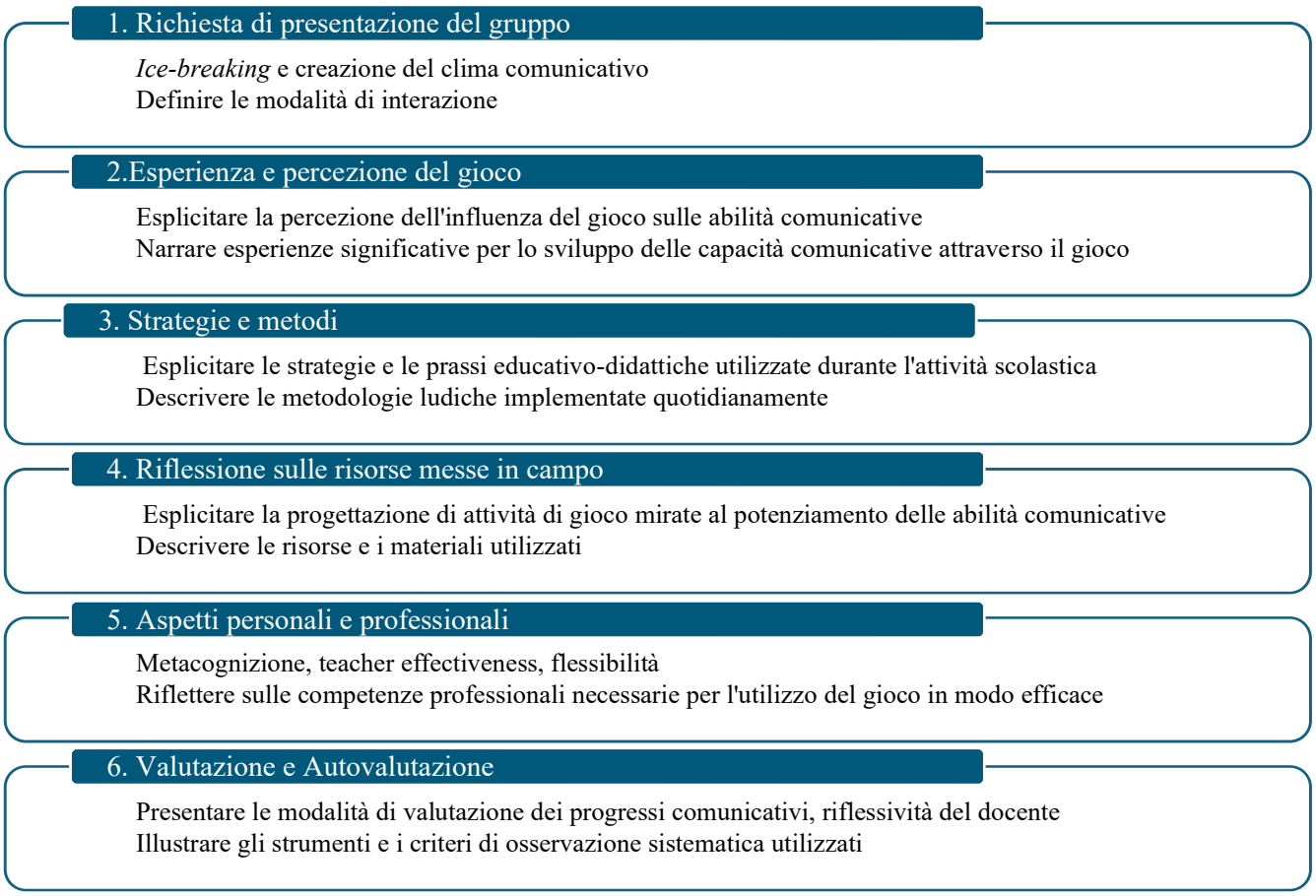


Fig.1: Schema delle Domande e delle Dimensioni Ricercate.

Le interviste sono state condotte da due ricercatrici dell'Università degli studi di Catania, appartenenti al Dipartimento di Scienze della Formazione che hanno assunto ruoli distinti di moderatore e osservatore. Il moderatore ha mantenuto una posizione neutrale, limitandosi a sollecitazioni non direttive per favorire l'elaborazione collettiva delle tematiche ed evitando di influenzare orientamenti o risposte durante la discussione. L'osservatore, invece, ha rilevato dati situazionali relativi ai comportamenti, agli atteggiamenti dei partecipanti e alle caratteristiche del contesto.
La gestione delle dinamiche di gruppo ha richiesto una particolare attenzione nel bilanciare la partecipazione dei componenti del gruppo più estroversi, utilizzando le tecniche di facilitazione come il *brainstorming* preliminare e turni strutturati per garantire a tutti la possibilità di intervenire.
Il protocollo di conduzione del *focus group* è stato predisposto in conformità ai principi metodologici consolidati della ricerca qualitativa, privilegiando approcci sistematici per la facilitazione delle discussioni di gruppo focalizzate e la rigorosa raccolta dei dati.
Le interviste sono state sottoposte ad analisi SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats)* mirata a identificare i punti di forza e di debolezza interni alle pratiche dichiarate, oltre all'identificazione di opportunità e/o minacce derivanti dal contesto educativo interno.

3.3 Analisi dei dati e procedura interpretativa

La metodologia di analisi è stata di tipo qualitativo, fondata sul confronto sistematico tra le trascrizioni delle registrazioni audio e video e le griglia di osservazioni compilate dall'osservatore (Trinchero, 2002; Kitzinger, 2005).
La progettazione delle domande-guida ha seguito un processo intenzionale, orientato agli obiettivi specifici dell'indagine e articolato al nucleo tematico centrale: l'influenza del gioco sullo sviluppo delle abilità comunicative nella scuola dell'infanzia, con un'attenzione particolar alle modalità di implementazione, osservazione e valutazione delle pratiche ludico-educative. I quesiti sono stati integrati da domande di approfondimento, utili a favorire l'emergere di elaborazioni più articolate e a orientare la discussione verso temi di particolare rilevanza teorica.
L'analisi dei dati qualitativi raccolti è stata condotta mediante un approccio di categorizzazione emergente *post-hoc,* utilizzando procedure di *content analysis* ispirate ai principi metodologici delineate per l'analisi qualitativa in ambito educativo delineati da Trinchero (2022; 2024).
Il percorso interpretativo si è articolato secondo una sequenza metodologica rigorosa comprendente: la redazione di trascrizioni *verbatim* delle registrazioni integrai del *focus group*; l'identificazione sistematica dei nuclei tematici relativi all'interazione tra gioco e sviluppo linguistico; l'attribuzione di codici interpretativi alle diverse modalità di utilizzo del gioco per promuovere le competenze linguistiche; l'aggregazione progressiva delle strategie educative in macro-categorie secondo sulla base di omogeneità metodologica e finalità pedagogica; l'analisi interpretativa dei *pattern* ricorrenti nelle pratiche professionali dichiarate; l'integrazione delle osservazioni del moderatore e dell'osservatore durante lo svolgimento della discussione; la triangolazione dei risultati realizzata attraverso il confronto tra i dati del *focus group* e le analisi SWOT individuali. La procedura analitica adottata si è avvalsa anche dei contributi teorici di Lucisano (2021) e Benvenuto (2024) sull'epistemologia della ricerca qualitativa in educazione, con particolare riferimento alla costruzione empirica di sistemi categoriali e alla validazione interpretativa attraverso la triangolazione metodologica. Questa cornice teorica ha permesso di trasformare il materiale discorsivo grezzo in un sistema categoriale strutturato, capace di rilevare le dimensioni latenti del pensiero professionale e di identificare le ricorrenze significative nelle elaborazioni dei partecipanti.

4. GENESI E SVILUPPO DELLE CATEGORIE

L'analisi delle trascrizioni, condotta con il supporto del *software* JsStat (Trinchero, 2020), ha consentito di identificare sei macrocategorie descrittive dei nuclei tematici centrali emersi dalle dichiarazioni delle partecipanti. Tali categorie rappresentano l'esito di un processo induttivo che valorizza il punto di vista delle insegnanti riconosciute come *practitioner-researchers* (Schildkamp, 2020) e considera la loro e*xpertise* professionale quale fonte primaria di conoscenza pedagogica, situata e contestualizzata. Per garantire la tracciabilità e l'organizzazione sistematica dei dati, a ciascun partecipante è stato assegnato un codice identificativo progressivo (da D1 a D9), permettendo così di individuare con precisione i concetti rilevanti e ricorrenti nelle elaborazioni testuali riferite alla dimensione del gioco.

4.1. Categoria il gioco come vettore comunicativo e di apprendimento

Le docenti intervistate dimostrano una profonda consapevolezza del ruolo generativo del gioco quale dispositivo educativo primario. Il gioco non è percepito semplicemente come momento ricreativo, bensì come autentica piattaforma di attivazione cognitiva e comunicativa, capace di sollecitare nei bambini il bisogno di esprimersi, interrogarsi e relazionarsi tra pari.
La funzione osservativa si configura come elemento cardine: tramite l'osservazione sistematica delle dinamiche ludiche spontanee, le insegnanti sono in grado di individuare precocemente eventuali difficoltà comunicative e a calibrare interventi didattici mirati.
Le testimonianze raccolte confermano il valore attribuito al gioco. Una docente afferma "*Ogni attività ludica è un attivatore di linguaggio [..], il gioco diventa il motore di tutto, il motore del linguaggio*" (D1). Un'altra osservazione sottolinea: *"Tutta la scuola dell'infanzia è basata sul gioco e adesso che parliamo di linguaggio il gioco è fondamentale nell'inserimento*" (D3).
Dalle narrazioni emerge con forza l'attribuzione al gioco come contesto privilegiato per la crescita linguistica e per lo sviluppo del pensiero. Esso viene costantemente descritto come il "motore" che mette in movimento dinamiche di scoperta, scambio, interrogazione, favorendo l'espressione individuale di ogni bambino secondo i propri tempi. "*Ogni attività ludica è un attivatore di linguaggio*" – sottolinea una docente – evidenziando come il contesto ludico stimoli la curiosità e la volontà di comunicare, favorendo un apprendimento profondamente radicato nelle esperienze condivise.
Le insegnanti asseriscono sulla necessità di osservare il gioco libero dei bambini per rilevare le criticità emergenti e progettare attività di potenziamento, alimentando una riflessione educativa continua e in evoluzione lungo la pratica didattica.

4.2. Le tipologie ludiche

La varietà delle proposte ludico-educative presentate dalle docenti, configura un repertorio pedagogico ricco e multidimensionale, che spazia dalle filastrocche cantate ai giochi simbolici, dalle attività manipolative con materiali amorfi all'integrazione della Lingua dei Segni Italiana (LIS) per l'inclusione.
L'equilibrio tra gioco libero e strutturato emerge come strategia consapevole per rispondere in modo differenziato ai bisogni evolutivi degli alunni e delle alunne: il gioco spontaneo favorisce l'espressione autentica e la socializzazione naturale, mentre le attività organizzate permettono la focalizzazione su obiettivi linguistici specifici. Di particolare rilievo è l'adozione della LIS come facilitatore comunicativo inclusivo, che trasforma la presenza di alunni o alunne con disabilità sensoriale in risorsa per l'intero gruppo, promuovendo una cultura della diversità come valore aggiunto per la comunità educativa.
"*Durante l'attività didattica viene dedicato del tempo specifico ai giochi liberi, giochi strutturati, giochi organizzati, giochi pensati, giochi inventati anche dai bambini. Con i giochi simbolici, i bambini approdano con nuovi vocabolari, il gioco aiuta tanto le competenze cognitive*" (D4).
Durante le interviste viene costantemente riaffermato il bilanciamento tra gioco libero e strutturato: il primo consente libertà espressiva, esplorazione e socializzazione spontanea; il secondo introduce routine e regole che facilitano la focalizzazione su obiettivi linguistici specifici.

L'indagine ha rilevato le tipologie ludiche maggiormente citate dalle insegnanti includono: le seguenti: giochi basati sulla simbolizzazione, quali il *role playing* e i travestimenti (29,4%); filastrocche e canti orientati all'ampliamento del vocabolario (29,4%); attività manipolative con materiali amorfi (23,5%); e l'impiego di linguaggi specifici, come la LIS, finalizzato a promuovere l'inclusione degli alunni o alunne sordi/e segnanti (17,6%).
Il repertorio delle proposte ludiche riveste un ruolo fondamentale nelle strategie educative strategie educative messe in atto, come evidenziato dalla pluralità di riferimenti all'alternanza tra gioco libero e gioco strutturato.
Le insegnanti dichiarano quanto sia strategico alternare momenti di libertà creativa con giochi con regole e attività ritmate, come filastrocche o puzzle, capaci di arricchire il lessico e promuovere la partecipazione. "*Così facendo, la scuola si configura come uno spazio dove la differenza è percepita come risorsa, non ostacolo*" D5 "*tutti siamo concordi che la ripetiamo, questa cosa che va bene per tutti*", racconta una docente, "*coltivando quotidianamente l'inclusione*" (D4).

4.3 Strategie educative

Le strategie delineate nel contributo confermano l'esistenza di una progettualità educativa che integra approcci cooperativi e ambienti di apprendimento flessibili, caratterizzata dall'adozione di metodologie inclusive. In particolare, il *peer tutoring* viene implementato quale pratica capace di potenziare l'apprendimento sociale, favorendo l'interazione tra pari e il supporto reciproco durante lo svolgimento di compiti condivisi. Le routine narrative, quali il *circle time,* la narrazione di esperienze e la drammatizzazione delle storie, si configurano come strumenti efficaci per lo sviluppo di competenze comunicative e metacognitive. Il ricorso intenzionale agli spazi educativi strutturati (ad esempio, angoli tematici e materiali non strutturati) consente di predisporre *setting* educativi ispirati al concetto di "terzo educatore", favorendo lo sviluppo di processi autonomi di esplorazione e comunicazione: "*All'interno della nostra classe, abbiamo predisposto degli angoli strutturati, sono ambienti per noi speciali di aggregazione*" (D3). In questa prospettiva, il peer tutoring viene descritto come occasione per stimolare il pensiero divergente, la collaborazione e la creatività all'interno dei piccoli gruppi. Come affermato da una docente (D7) "*Utilizziamo come strategia il peer tutoring dove i bambini in piccolo gruppo condividono un libro, un'attività, cerchiamo di stimolare il pensiero divergente, la creatività".* Le docenti asseriscono l'importanza di ambienti di apprendimento stimolanti, nei quali il *peer tutoring*, il *modeling e* le *routine* narrative, si integrano per promuovere e le competenze comunicative e relazionali. All'interno del *focus group*, sono state descritte le numerose attività realizzate dalle docenti: dal *circle time* alla cucina di fango, dalla lettura condivisa attraverso gli albi illustrati all'invenzione di storie attraverso le immagini. Tali pratiche didattiche favoriscono una comunicazione pluristratificata e aprono costantemente finestre sulla creatività. Le routine scolastiche non vengono vissute come semplici abitudini, ma vengono reinterpretate come occasioni per la costruzione di relazioni e per il consolidamento delle competenze sociali e linguistiche: "*I bambini possono scegliere, condividere, rinarrare. Il gioco è per loro libertà, ma anche guida verso l'altro*" (D7).

4.4 Valutazione e continuità

La dimensione valutativa emerge nelle narrazioni delle insegnanti non come pratica di controllo, ma come processo osservativo sistematico, continuo e partecipato. L'uso sistematico di griglie strutturate

e di protocolli di monitoraggio si configura come strumento di documentazione degli esiti osservativi e di orientamento delle scelte educativo-didattiche. Le dichiarazioni delle insegnanti rilevano una concezione della valutazione che si distacca nettamente dal paradigma selettivo-classificatorio. Come afferma D4: "*Durante l'anno scolastico utilizziamo delle griglie di osservazione strutturate, condivise dal collegio orizzontale della scuola dell'infanzia. Esse vengono utilizzate anche per i bambini di 5 anni come documento di passaggio finale da consegnare ai colleghi della scuola primaria*". Questa prassi evidenza la funzione di continuità educativa della valutazione, che non si limita alla registrazione di singole prestazioni puntuali, ma si configura come dispositivo di accompagnamento nei passaggi del percorso formativo. La sistematicità dell'approccio valutativo è confermata dalla seguente dichiarazione: "*Le griglie che utilizziamo ci consentono di effettuare un'osservazione sistematica che vale per noi docenti della scuola dell'infanzia, come strumento di valutazione. Anche per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) o con disabilità utilizziamo delle griglie di osservazione concordate con il team per monitorare i progressi raggiunti o le difficoltà presenti*". Questa pratica rispecchia direttamente i principi dell'*assessment for learning* teorizzati da Black, Harrison, Lee, Marshall e William (2003) che delineano la valutazione formativa come un processo continuo finalizzato al miglioramento dell'apprendimento formativa come un processo continuo finalizzato al miglioramento dei processi di apprendimento piuttosto che a una mera classificazione delle prestazioni.

L'utilizzo delle griglie di osservazione per "monitorare i progressi" si allinea a tali principi valorizzando il *feedback* continuo, orientato alla crescita formativa di ciascuno studente e studentessa. La strutturazione longitudinale del processo valutativo trova ulteriore riscontro nelle parole della docente D2: "*Utilizziamo durante l'anno scolastico delle griglie strutturate in cinque momenti differenti dell'anno scolastico oltre a quella finale che viene consegnati ai colleghi che prenderanno le futuri classi prime".* La sistematicità dell'utilizzo delle griglie di valutazione riflette la concezione formante elaborata da Trinchero (2022), secondo cui la valutazione dev'essere tempestiva e finalizzata al miglioramento attraverso *feedback* specifici che evidenziano punti di forza e aree di miglioramento. La scansione in cinque differenti momenti valutativi all'interno di un anno scolastico corrisponde alla necessità teorizzata da Trinchero di garantire una lettura longitudinale delle competenze emergenti attraverso rivelazioni ripetute e sistematiche. L'approccio collaborativo nella definizione degli strumenti valutativi richiama il conetto di osservazione partecipante in ambito educativo. Questa modalità osservativa, caratterizzata dalla condivisone di un quadro di riferimento comune e dal continuo confronto di prospettive tra osservatori e soggetti osservati, trova riscontro diretto nella prassi didattica dichiarata dalle insegnanti, dove la valutazione diventa un processo condiviso dal gruppo docenti piuttosto che un'attività individuale. Il valore attribuito al confronto collegiale e al *feedback* come strumenti di crescita professionale e didattico si integrano organicamente in una visione di scuola come comunità di apprendimento, dove la valutazione non rappresenta un momento terminale del processo educativo, ma come un dispositivo di rilancio al miglioramento continuo delle pratiche didattiche.

Di fatto, la dimensione valutativa è narrata non come controllo, ma come pratica osservativa sistematica, continua e partecipata. Il *team* docenti sottolinea l'utilità delle griglie strutturate e dei protocolli di monitoraggio per documentare gli esiti delle osservazioni sistematiche degli alunni e delle alunne e orientare le linee educativo-didattiche. L'attenzione agli indicatori di progresso è ritenuta essenziale non solo per un miglioramento interno, ma anche per garantire la continuità

educativa nei passaggi cruciali (ad esempio, l'ingresso nella scuola primaria), rendendo il processo di transizione un'esperienza accompagnata e consapevole. Il valore attribuito al confronto tra pari e al feedback come strumenti di autovalutazione si integra in una visione di scuola intesa come comunità di apprendimento.

4.5 Competenze e riflessività docente

Le narrazioni professionali evidenziano una cultura della riflessività che permea la quotidianità educativa attraverso pratiche di autovalutazione, confronto collegiale e ricerca-azione situata. Le dichiarazioni delle docenti intervistate delineano un approccio professionale che supera la mera applicazione di prassi consolidate, configurandosi come una vera e propria ricerca educativa situata. "*Per noi è fondamentale l'autovalutazione in quanto il docente è un ricercatore" (D7). "Inoltre l'autovalutazione è fondamentale in quanto lo vedo come un momento formativo necessario per valutare la mia attività didattica"* (D6).
"*Utilizzo il confronto con le colleghe perché è molto importante per me conoscere i diversi punti di vista, le diverse esperienze possono arricchire la mia riflessione come insegnante" (D5).*
Tali affermazioni rispecchiano direttamente il costrutto di *teacher research* (Schildkamp, 2020) che indirizza verso un'indagine sistematica nel proprio contesto professionale, con l'obiettivo di approfondire e migliorare la comprensione di specifici aspetti della pratica didattica. Il processo descritto dalle insegnanti richiama, la riflessività professionale teorizzata da Crotti (2017) e Mulè e Gulisano (2024), secondo cui il docente-professionista riflessivo è in grado interpretare e rielaborare l'esperienza, per sviluppare la propria identità professionale. La propensione delle docenti dichiarata ad analizzare e rivedere le pratiche con spirito di ricerca e apertura all'innovazione si allinea con la definizione di *reflection on action* di Schön (2006), dove il docente riflessivo diventa ricercatore nella pratica didattica. Il gruppo docente appare impegnato in un processo di continuo perfezionamento e autoriflessione professionale, nel quale, trovano spazio la formazione continua, il confronto orizzontale tra colleghe, la sperimentazione di nuove tecnologie e la ricerca di metodologie innovative dal digitale ai giochi interattivi. La propensione al confronto critico, all' analisi e alla revisione delle pratiche emerge come elemento essenziale per affrontare la complessità quotidiana con spirito di ricerca e apertura al cambiamento, configurando la professionalità docente come campo in costante evoluzione. La riflessività del docente (Mulè, 2024) si esplicita, inoltre, nel continuo monitoraggio, nell'adattamento e nella revisione degli strumenti e delle strategie di inclusione adottati.

4.6 Personalizzazione e Inclusione

Le descrizioni delle docenti evidenziano un approccio educativo orientato all'individualizzazione delle pratiche didattiche inclusive. "*Considero sempre i bisogni di ciascun bambino della mia sezione. C'è sempre all'interno del gruppo un bambino più introverso che preferisce l'attività individuale, che non ama condividere i giochi e tende ad isolarsi, per cui creo sempre delle attività che possano stimolare la sua relazione con gli altri*" (D4). L'attenzione alla singolarità si realizza concretamente attraverso interventi di personalizzazione delle attività ludiche in relazione alle specificità di ogni singolo alunno. "*In classe per lavorare sull'inclusione utilizzo la token economy, questa metodologia mi consente di migliorare i comportamenti dei bambini, soprattutto il bambino con difficoltà che è presente nella mia sezione*" (D9). Trasversale alle esperienze descritte è la costante attenzione verso

la singolarità degli alunni e delle alunne nella costruzione di contesti educativi e formativi accoglienti. Durante il *focus group*, le insegnanti sottolineano la necessità di riconoscere e valorizzare le peculiarità individuali, le propensioni ludiche, gli stili espressivi.
L'impiego di strategie quali la *token economy*, la promozione della gentilezza e la progettazione inclusiva, si configura come strumento per sostenere la crescita integrale di ciascun bambino, garantendo attenzione sia ai bisogni educativi sia al benessere e alla dignità di alunno/a. Il gruppo docente dichiara di promuovere linee educativo-didattiche orientate alla cura educativa come dimensione diffusa e quotidiana, capace di promuovere autonomia, coesione e partecipazione attiva anche nei contesti di maggiore fragilità. L'attenzione alla personalizzazione dei percorsi costituisce il tratto distintivo dell'approccio educativo descritto: dalla progettazione di proposte ludiche mirate alle specificità individuali, fino all'implementazione di strategie comportamentali specifiche come la *token economy.* La cultura della cura (Caldin, 2012) emerge nelle narrazioni delle docenti attraverso la realizzazione di alcuni progetti di istituto come il "Progetto Gentilezza" finalizzato a promuovere il rispetto reciproco la e l'attenzione verso i più "piccoli" e i più "fragili".

5. CONCLUSIONI

Le evidenze raccolte, seppur limitate nel numero del campione, delineano un modello di scuola orientato alla cura educativa, all'inclusione e all'attenzione alla persona, in cui il gioco si afferma come mediatore principale per il sostegno e lo sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative, sociali e cognitive di tutti i bambini. Un ambiente strutturato in tal senso favorisce la partecipazione, la valorizzazione delle differenze e la continuità educativa tra i diversi attori coinvolti, ponendo al centro del percorso scolastico le pratiche riflessive, autovalutative e collaborative.
L'analisi condotta evidenzia il ruolo cruciale del gioco nella promozione dello sviluppo linguistico e socio-relazionale nella scuola dell'infanzia, soprattutto in una prospettiva inclusiva. L'attività ludica, lungi dall'essere una semplice attività spontanea, si configura come un dispositivo educativo a forte potenzialità trasformativa: permette agli studenti di esplorare la realtà, negoziare le regole, sviluppare le competenze narrative e costruire relazioni significative all'interno di una comunità educativa.
Gli esiti del *focus group* mostrano come le pratiche ludico-educative descrivano un repertorio pedagogico ricco e integrato, fondato su un bilanciamento tra gioco libero e strutturato, routine narrative, *peer tutoring* e strumenti di osservazione sistematica. Tali strategie contribuiscono non solo all'arricchimento linguistico e cognitivo, ma anche alla costruzione di ambienti inclusivi e dialogici, capaci di valorizzare le differenze e promuovere il benessere individuale e collettivo.
Il quadro emerso sollecita una riflessione sulle implicazioni per la professionalità docente: il lavoro collegiale, la riflessività, l'attenzione alla singolarità dei percorsi, l'adozione di strategie comportamentali basate su evidenze e la documentazione osservativa rappresentano elementi cardine per una valorizzazione efficace del gioco nel processo educativo. Alla luce dei risultati emersi da questa indagine esplorative, lo studio evidenzia il potenziale del gioco quale mediatore privilegiato per lo sviluppo delle competenze comunicative, sollecitando la progettazione di percorsi formativi che consolidino le capacità professionali delle docenti nel riconoscere, documentare e potenziare in modo sistematico le opportunità comunicative offerte dalle attività ludiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albanesi, C. (2004). *La ricerca qualitativa.* Roma: Carocci Editore.

Baumgartner, E. (2012). *Gioco, narrazione, sviluppo del linguaggio*. Trento: Erickson.

Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, delphi e altre tecniche.* Milano: FrancoAngeli.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice.* Maidenhead: Open University Press

Bobbio, A. (2004). *Gioco e formazione. Percorsi di pedagogia ludica*. Roma: Carocci.

Bonaiuti, G. (2019). Dalla cultura delle "evidenze" alla trasformazione delle pratiche: criticità e prospettive per la ricerca educativa. *RicerAzion*e, 11(2), 43- 54.

Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione. Teorie, percorsi, strumenti*. Firenze: La Nuova Italia.

Bondioli, A. (2001). *La valutazione come ricerca. Contesti educativi e cultura della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.

Bulgarelli, D., & Molina, P. (2020). Gioco e sviluppo sociocognitivo: l'approccio psicologico. In Savio, D. (a cura di), *Bambine e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 41-67). Bergamo: Edizioni Junior.

Braga, P., Morgandi T. (2021). *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*, Roma: Carocci.

Bruner, J. S. (1983). Il linguaggio del bambino: Apprendere ad usare il linguaggio. Bari: Laterza. Traduzione di: Bruner, J. S. [1983]. *Child's talk: Learning to use language.* Oxford University Press.

Caldin, R. (2012). *Verso una cultura della disabilità. Percorsi e itinerari di ricerca e formazione*. Milano: Guerini editore.

Caligari, C., & De Carolis, C. (2020). Il gioco per l'apprendimento. *VS Star bene a scuola*, 9, 24-25.

Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.

Decataldo, A. (2024). Il focus group. In Fasanella, A., Mauceri, S., Nobile, S. (a cura di). *Metodologia della ricerca sociale. Approcci, strategie e tecniche di indagine*, (pp. 486-505). Milano: FrancoAngeli.

d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione.* Brescia: Scholé-Morcelliana.

Ferrari, M. (2024). *La dimensione soggettiva nell'educazione: prospettive fenomenologiche.* Bologna: Il Mulino.

Gulisano, D. (2024). *L'agentività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach*. In *Educrazia* Vol. 1, 9-17.

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2014). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th ed.) Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Lucisano, P. & Salemi, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.

Mantovani, S. (2008). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori Università.

Marsh, C.L. (2024). *Teacher research and practitioner inquiry: reframing professional development*. London: Sage.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.) Thousand Oaks, California, United States: Sage publications.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Mortari, L. (2021). *Aver cura della mente*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Mulè, P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuola-famiglia e la promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: PensaMultimedia.

Mulè, P. (2024.) *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium Edizioni.

Nicolosi, G. (2017). *Pedagogia speciale e processi di inclusione*. Roma: Carocci.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuun of play-based learning: the role of structured and unstructured play in teacher planning. *Early education and Development*, 28(2), 1-15.

OECD (2013). An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from: http://www.istruzione.it/ allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_ Internazionale_EN.pdf.

SchildKamp, K. (2020). Formative Assessment. A systematic review of critical teacher prerequisites for effective use. In *International Journal of educational research*, 103. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Schön D.A (2006). *Formare il professionista riflessivo*, trad. it., Milano: FrancoAngeli.

Scommegna, S. (2019). *Pedagogia dell'accoglienza: teorie e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. Thousands* Oaks, California, United States: Sage publications.

Staccioli, G. (2008). *Il gioco e la sua pedagogia.* Bari: Laterza.

Staccioli, G. (2016). *Il gioco e il giocare. Per una pedagogia della ludicità*. Roma: Carocci.

Trinchero, R. (2020). *I metodi della ricerca.* Bari: Edizioni Laterza.

Trinchero, R. (2022). *Metodologia della ricerca educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zammuner, V.L. (2003). *Il focus group. Teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.

Copyright (©) Maria Luisa Boninelli, Valentina Perciavalle



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

How to cite this paper: Boninelli, M.L., Perciavalle, V. (2025). Il potenziale del gioco per lo sviluppo linguistico e socio-relazionale in prospettiva inclusiva [The potential of play for linguistic and socio-relational development from an inclusive perspective]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 312-330. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17422