

Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido

Nursery school and inclusive processes. An exploratory survey on a self-assessment tool for the quality of inclusion at nursery school

Nicoletta Rosati

Lumsa, Roma, rosatinicoletta@lumsa.it

“Inclusive Early Childhood Education” is a European project promoted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education in collaboration with sixty-four experts, including the author of this contribution, from 2015 to 2017. The main goal of the Project was to identify, analyze and promote the main characteristics of quality inclusive pre-primary education for all. There was a need for a tool for measuring the level of inclusiveness in preschool settings, prompting the creation of the Self- Reflection Tool as part of the project. This contribution describes an attempt to adapt and apply this tool to nursery schools in Italy.

Keywords: Nursery school, inclusion, self-reflection tool, child's participation, nursery school setting

abstract

Esiti di ricerca 400

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Premessa

Il percorso italiano verso l'inclusione ha costituito un'importante tappa nella storia dell'inclusione scolastica europea, attirando l'attenzione di ricercatori, di insegnanti e di dirigenti scolastici europei soprattutto in riferimento al segmento della scuola dell'obbligo (Fiorin, 2017). La scuola italiana si è infatti distinta per la capacità progettuale, organizzativa e didattica che ha permesso di realizzare, dal 1971 in poi, un'azione di inserimento, integrazione e successivamente di inclusione per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Nell'ottica di una visione olistica del bambino e in consonanza con i dettami della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e della adolescenza* (ONU, 1989) l'attenzione ai bambini in condizioni di disabilità e di svantaggio ha interessato anche il segmento educativo 0-6 anni. Già nel 1992, la *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate n.104*, aveva espressamente decretato, il diritto della "persona handicappata", come veniva ancora indicato l'alunno diversamente abile, di essere inserito nelle scuole di ogni ordine e grado (art.13, c1) e aveva sancito il diritto del "bambino da 0 a 3 anni handicappato" di essere inserito negli asili nido (art. 12, c1). Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, i processi inclusivi vengono oggi facilitati dall'applicazione a questa scuola delle disposizioni di legge che favoriscono l'integrazione e l'inclusione nelle scuole dell'obbligo. Questo comporta l'inserimento della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico nelle sezioni in cui sono iscritti alunni con disabilità. Nel nido viene garantito il migliore inserimento del bambino con disabilità attraverso l'assegnazione di un posto di educatore in più rispetto all'organico stabilizzato per ogni struttura, ma non è richiesta la preparazione specializzata per lo svolgimento di questo ruolo. Da notare come la concreta attuazione della legge 104/92 viene demandata alle singole Regioni che, negli anni, hanno assunto disposizioni diverse ispirandosi il più possibile alla normativa nazionale (Foni, 2016). Come esempio, si cita la normativa della Regione Molise (delibera della Giunta Regionale 10 /2/2015, n. 59) e della Regione Valle d'Aosta (Delibera Giunta Regionale 30 ottobre 2015, n. 1564) che fanno riferimento all'uso del Piano Educativo Individualizzato come strumento di programmazione delle attività educative con i bambini in presenza di disabilità. Nello stesso documento la Regione Valle d'Aosta dichiara di adottare l'ICF_CY (OMS, 2007) per mettere in atto le indicazioni, gli strumenti e le modalità valutative degli interventi a favore dei bambini con diversa abilità. Anche la Regione Campania fa riferimento all'ICF (2002) nella Legge 6/7/2012, n.15. Il concetto di inclusione sembra essere legato a quello di disabilità, ma le ricerche a livello internazionale propendono per una più ampia applicazione del concetto stesso (Odom et al., 2004; Pavone, 2012; De Anna, 2016).

La realizzazione dell'inclusione, infatti, non riguarda soltanto la presenza di alunni e bambini con una diagnosi funzionale ma, anche la possibilità di offrire a tutti pari opportunità di frequenza, partecipazione attiva, valorizzazione della persona nel contesto educativo in cui i bambini vivono la loro quotidiana frequenza nella struttura e/o nella scuola. Si propongono di seguito alcune riflessioni per meglio comprendere l'importanza del costruito di "inclusione", la sua valenza educativa e la sua applicabilità nell'organizzazione delle attività educative, delle relazioni interpersonali e del *setting* nel nido.



1. Inclusione

Nel 1971, Ronald Gulliford pubblica un testo sui Bisogni Educativi Speciali e mette in relazione per la prima volta il concetto di inclusione con quello di *Special Educational Needs* (Aiello, 2018). Il testo è rivolto non soltanto agli insegnanti che lavorano con gli alunni diversamente abili, ma a tutti i docenti e ribadisce il diritto di tutti gli alunni di essere formati all'interno di un unico sistema educativo. Nel 1978 il Ministero dell'Istruzione e delle Scienze britannico pubblica il rapporto Warnock (1978) nel quale sostituisce il termine di "handicap" con quello di *Special Educational Needs*. In questo rapporto si evidenzia la necessità di avere attenzioni educative speciali in presenza di alunni con deficit sensoriali, fisici e mentali e di quelli che, per situazioni contingenti varie, presentano difficoltà nel seguire il percorso scolastico. Nei decenni successivi i termini di *special educational needs* e di inclusione si sviluppano nei diversi paesi europei che si trovano così accomunati da una visione della "diversità" come valore e ricchezza per ciascuna persona. Vengono così superati i limiti legati ad una certificazione sanitaria di riconoscimento di una disabilità e si guarda alla persona nella sua totalità. A partire dall'anno 2000, in Italia, vanno aumentando termini come "disabilità", "diversabilità", "funzionamento e benessere della persona", "inclusione" accanto a quelli più consueti di "integrazione", "handicap", "classi aperte" legate alle importanti tappe di evoluzione dell'attuale concetto di disabilità¹.

Questi termini sono presenti anche nella letteratura internazionale in lingua inglese (De Anna, 2016); in Italia, i nuovi termini vengono generalizzati a partire dalle Linee Guida del 2009 (MIUR, 2009) per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e, successivamente, con la legge 170 del 2010, la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, la Circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 e la Nota del 27 giugno 2013.

In questi testi normativi, i termini di disabilità, di bisogni educativi speciali, di disturbi specifici di apprendimento e di piano di inclusività sembrano introdurre concetti nuovi nella pedagogia e nella didattica speciale. Il rischio di ancorare la realtà educativa alla visione normativa è rappresentato dal suggerire una concezione un po' frammentata della persona dell'alunno, perdendo di vista i principi di originalità, unicità, irripetibilità, specificità, che sono fondanti l'essere umano, qualunque sia la condizione fisica, psichica e sociale o il contesto nel quale questo vive.

Le specificità di ciascuna persona richiama l'attenzione alle diverse dimensioni di sviluppo della personalità: la dimensione corporea, cognitiva, relazionale, sociale, emotivo-affettiva, etica, estetica, ludica, spirituale e religiosa. Queste sono ancorate nei contesti propri di vita degli alunni, all'interno dei quali ciascuno esprime la propria peculiarità e si apre all'altro, al "diverso da sé". Questa visione com-

1 Il riferimento è alla Legge 118 del 1971 per l'inserimento delle "persone con handicap" nei contesti scolastici, alla Legge n. 517 del 1977 per l'integrazione scolastica degli alunni "portatori di handicap" e alla Legge 104 del 1992, per l'integrazione, in tutti i contesti di vita, della "persona con handicap". Il termine "handicap" è ancora presente nei testi normativi citati.

pleta della persona richiama l'approccio funzionale introdotto dall' *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF 2000; 2007) che apre un'ottica più ampia basata sulla considerazione delle caratteristiche di funzionamento della persona in tutti i suoi aspetti costitutivi e non circoscritta ai deficit di funzionamento.

A questo documento va riconosciuto il merito di aver contribuito a maturare il concetto di inclusione come una condizione di benessere e di partecipazione che riguarda tutte le persone che interagiscono all'interno degli ecosistemi di appartenenza (Brofenbrenner, & Morris, 2006; Chiappetta Cajola, 2013; Chiappetta Cajola, & Rizzo, 2014).

Anche il concetto di bisogno, secondo la descrizione dell'ICF, si presenta come la risultante dell'interazione complessa tra struttura corporea, fattori biologici, funzioni corporee, competenze personali, partecipazione sociale in un contesto ambientale e personale che può facilitare il funzionamento oppure renderlo problematico fino ad ostacolarlo (Chiappetta Cajola, 2019). L'inclusione viene pertanto a rappresentare il processo che favorisce la partecipazione attiva di tutti gli attori alle attività messe in campo in un determinato ecosistema come la famiglia, il nido e il gruppo di appartenenza all'interno del nido ovvero la sezione, ecc.

Nel contesto del nido una lettura, infatti, dei bisogni educativi speciali finalizzata alla ricerca di una didattica inclusiva, differenziata, individualizzata e personalizzata potrebbe far incorrere nell'errore di guardare al bambino soltanto in considerazione dei suoi problemi pur nella accettazione della sua diversità.

Nell'ambito della famiglia, la ricerca di una giusta alleanza educativa con il nido potrebbe comportare il rischio di cercare l'inclusione soltanto per affrontare i bisogni educativi speciali. Così facendo si rischia, però, di perdere di vista tutti gli altri aspetti, ugualmente fondamentali della persona del proprio figlio, che riguardano, per esempio, la sua capacità di entrare in relazione con i pari, la sua modalità espressiva, l'empatia, la capacità di impegnarsi nelle attività, il modo proprio di affrontare un limite. Appare evidente, quindi, che un processo educativo che sia realmente inclusivo debba abbracciare ciascun bambino che frequenta il nido e partecipa attivamente alle attività proposte. Il concetto di inclusione nel nido si realizza coinvolgendo tutti i bambini secondo percorsi personalizzati e individualizzati.

Un notevole contributo alla promozione della qualità nei processi inclusivi viene offerto dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* e dalla Commissione europea (*European Agency for special needs and Inclusive Education, 2017; European Commission, 2014*), che hanno dato vita, negli anni, a progetti di ricerca con lo scopo di innalzare la qualità dei servizi per l'infanzia. Di seguito viene presentato uno di questi ultimi progetti.

2. Il progetto Inclusive Early Childhood Education (IECE)

La Commissione europea, a partire dal 2014, ha avviato studi e ricerche volti ad individuare i fattori di qualità dell'educazione destinata all'infanzia in un'ottica di continuità 0-6 anni. Già dal 1992, con il documento denominato *Council Recommendation on Child Care* (Council of the European Communities, 1992) la Commissione europea aveva iniziato un filone di ricerca educativa fondata su valori,



idee, convincimenti e finalità comuni da articolare in pratiche educative differenziate secondo l'età dei bambini piccolissimi, piccoli e grandi. Questo patrimonio di idee ha trovato un primo integrale sviluppo nel documento *Proposal for key Principles of Quality Framework* (2014) nel quale si introduce il concetto di inclusione come di opportunità di sviluppo e di formazione per tutti i bambini. Il filone di ricerca dedicato alla *Early Childhood Education* (ECE) ha riconosciuto l'importanza di un'educazione precoce come strumento per garantire un futuro successo scolastico riducendo il tasso di abbandono in questa area. Il documento europeo sopra citato presenta una visione unitaria e coerente dei servizi educativi 0-6 come un unico sistema le cui diverse parti, pur mantenendo caratteristiche proprie, trovano integrazione e complementarietà proprio sui principi comuni di valorizzazione piena della persona del bambino. In Italia, la sollecitazione a considerare il sistema integrato 0-6 anni è stata recepita nell'emanazione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 che sancisce la necessità di costruire una coerenza educativa tra i servizi che si occupano dell'infanzia (nido, sezioni primavera, scuola dell'infanzia, servizi integrativi), offrendo una prospettiva pedagogica che si fonda sulla visione del bambino come soggetto attivo, desideroso di entrare in relazione con gli altri e di conoscere il mondo che lo circonda e al quale prestare attenzione e "dare voce". Si tratta di una prospettiva che facilita l'ottica inclusiva nei termini di un'attenzione "pedagogica" per tutti e di buone pratiche educative e didattiche perché ciascun bambino sia attivamente partecipe nel contesto educativo in cui cresce.

A partire dal 2011 l'attenzione degli studi sulla ECE si è focalizzata sui benefici che questa sviluppa nell'ottica dell'apprendimento per la vita, dell'integrazione sociale e del pieno sviluppo personale di ciascun bambino. In questa ultima parte della ricerca si inserisce il progetto *Inclusive Early Childhood Education* (IECE), promosso dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* con l'obiettivo generale di identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di qualità per l'infanzia, concentrando in particolare l'attenzione nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia (tre anni-inizio della scuola primaria)². Dal 2015 al 2017 la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha coinvolto 64 ricercatori provenienti da 32 paesi europei, tra i quali anche l'autrice di questo contributo, con lo scopo di avviare una ricerca sui fattori di qualità che garantiscano processi inclusivi per tutti i bambini da 0 a 6 anni. L'attenzione dei ricercatori si è concentrata sulla ricerca di uno strumento di rilevazione dei fattori inclusivi per la fascia di età considerata. Gli esperti hanno visitato scuole dell'infanzia e sezioni Primavera in diversi paesi europei registrando le buone pratiche dalle quali ricavare gli indicatori per valutare interventi inclusivi di qualità. Da questo lavoro è nato lo strumento di auto-valutazione denominato *Self-Reflection Tool*, pensato per tutti i servizi educativi 0-6 anni, ma successivamente redatto, validato e presentato ufficialmente (Lisbona, 31 ottobre-1 novembre 2017) soltanto per la scuola dell'infanzia. La cornice teorica di riferimento del progetto IECE è dato dalle ricerche internazionali sullo svi-

2 L'età di accesso alla scuola primaria è differente nei vari paesi europei per questo nel progetto IECE non viene indicata una specifica età al termine dell'educazione pre-scolastica.

luppo olistico della personalità infantile (Murray, 2015; Granlund, 2013; European Commission, 2014,) e dai modelli denominati “Structure-process-outcome framework” (European Commission, 2014; OECD, 2015; Pianta et al., 2009) e “sistemi ecologici” (Brofenbrenner, & Morris, 2006; Odom et al., 2004). Questi modelli hanno dato vita, nel progetto in esame, ad un nuovo modello ecosistemico (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017) che considera il senso di appartenenza, il coinvolgimento attivo e l’apprendimento centrato sugli interessi/bisogni del bambino come criteri per evidenziare un valido processo di inclusione. Gli obiettivi del progetto hanno come destinatari tutti i bambini dai tre anni all’inizio del percorso scolastico obbligatorio quindi tra questi sono annoverati anche i bambini con disabilità o con altri bisogni educativi speciali. È importante notare come, nell’ottica inclusiva promossa dai ricercatori del progetto IECE, non ci sia una distinzione tra bambini senza disabilità e bambini con disabilità. L’inclusione è rivolta a tutti i bambini ai quali viene riconosciuto il diritto di frequentare un servizio educativo per l’infanzia e di partecipare attivamente all’interno di questo, insieme ad altri bambini, a tutte le proposte che gli insegnanti e/o gli educatori offrono loro.

Si potrebbe affermare che il centro dell’azione inclusiva per l’infanzia sia proprio nell’essere attivamente coinvolti all’interno del contesto educativo in cui i bambini vivono la loro giornata. Così, ad esempio, quando i bambini ascoltano l’insegnante o l’educatore che racconta una fiaba, sono insieme, ascoltano e si ascoltano quando uno dopo l’altro cominciano a fare domande o quando, su sollecitazione degli insegnanti o degli educatori, iniziano insieme a rappresentare la storia con il mimo e il movimento, interagendo insieme. Così facendo, nessun bambino rimane isolato o esterno all’attività. L’azione educativa inclusiva si caratterizza proprio nel permettere a tutti i bambini di essere coinvolti nelle attività proposte, nel rispetto dei tempi e dei ritmi di partecipazione di ciascuno, così come nel progettare un apprendimento che abbia il suo nucleo centrale negli interessi spontanei del bambino.

L’alta valenza educativa espressa dal progetto IECE ha convinto l’autrice di questo contributo a riprendere l’originale idea di destinare lo strumento per i servizi 0-6 anni iniziando uno studio esplorativo. Si è pertanto pensato di adattare gli indicatori alla realtà del nido, pur mantenendo l’ottica della continuità nido-scuola dell’infanzia che richiama i principi della *Early Childhood Education*. La letteratura internazionale sul tema dell’educazione infantile dimostra che il coinvolgimento dei bambini in processi educativi pre-scolastici di qualità produce un elevato sviluppo intellettuale, sociale ed affettivo (Pianta et al., 2009; Barnett, 2011). I più recenti studi delle neuroscienze, inoltre, guardano al periodo 0-5 anni come ad un momento particolarmente ricco di opportunità per lo sviluppo più pieno e completo della mente (Costa & Kallic, 2004; Fogassi, 2019). Un’educazione di qualità nella prima infanzia risulta particolarmente utile anche nei casi di svantaggio socio-economico-culturale e nelle situazioni di marginalizzazione come quelle dei bambini di famiglie neo-immigrate (European Commission, 2014, p. 9). Sulla base di queste considerazioni è nato il percorso di studio e di validazione dello Strumento di auto-valutazione per i nidi.



3. Lo Strumento di auto-valutazione dei processi inclusivi nel nido

Lo Strumento di autovalutazione si compone di otto sezioni che prendono in considerazione i vari aspetti della vita all'interno della struttura scolastica. Le otto sezioni sono riferibili, con alcuni adattamenti, anche alle caratteristiche dell'ambiente del nido e delle relazioni che si instaurano all'interno di questo. Le otto sezioni, infatti, sono così denominate: "Atmosfera complessivamente accogliente", "Contesto sociale inclusivo", "Approccio centrato sul bambino", "Ambiente fisico a misura di bambino", "Materiali per tutti i bambini", "Opportunità di comunicazione per tutti", "Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi", "Ambiente a misura di famiglia". Ciascuna sezione consta di sette domande aperte, ad eccezione delle sezioni relative all' "ambiente fisico a misura di bambino", alle "opportunità di comunicazione per tutti" e all' "ambiente a misura di famiglia" nelle quali le domande sono sei. In quest'ultima sezione, però, le domande della versione originale sono state portate a sette perché, nell'adattamento degli *item*, è sembrato più corretto scindere la prima domanda (8.1 e 8.2) in due parti, come illustrato più avanti nell'esame della sezione. Il questionario può essere compilato dagli educatori, dagli ausiliari, dal coordinatore didattico e dai genitori insieme ed in sinergia così da redigere un quadro completo e articolato della situazione esistente, con la possibilità di individuare immediatamente gli aspetti da correggere o potenziare. Di seguito si riporta lo Strumento così come modificato nei vari *item* per adattarlo al contesto educativo del nido. Per motivi di spazio non si riporta il testo originale dello Strumento di autovalutazione per la scuola dell'infanzia, ma questo può, però, essere consultato al seguente indirizzo: <https://www.european-agency.otg/publications/ereports/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>.

406

Lo Strumento viene trascritto riportando le differenti sezioni, una per ciascun aspetto preso in esame.

La prima pagina contiene i dati relativi alla struttura (nome della struttura, data di compilazione, partecipante/i) e la definizione dello scopo dell'indagine sugli aspetti inclusivi. Viene quindi evidenziato cosa dovrebbe essere cambiato e con quale priorità. Questi ultimi due *item* vanno compilati al termine delle risposte date per ciascuna sezione dello Strumento. Si procede quindi con l'analisi delle varie aree tematiche:

- 1) *Atmosfera complessivamente accogliente*: 1.1 Tutti i bambini e le loro famiglie si sentono accolti al loro arrivo nella struttura? 1.2 In quale modo la struttura si presenta come un luogo confortevole, gradevole e rispondente alle esigenze dei bambini e del personale che vi lavorano? 1.3 In quale modo la coordinatrice della struttura promuove una cultura collaborativa ed inclusiva? 1.4 In quale modo la struttura rispecchia e valorizza le diversità culturali presenti sul territorio? 1.5 In quale modo viene educato il senso di appartenenza dei bambini al gruppo dei pari e nella sezione? 1.6 Ritenete che qualche bambino possa sentirsi escluso? 1.7 Cosa vorreste cambiare?
- 2) *Contesto sociale inclusivo*: 2.1 Il personale (educatori, coordinatrice, assistenti, cuochi, ecc.) crea una relazione interpersonale con ogni bambino? 2.2 In quale

modo, per tutti i bambini, vengono favoriti l'interazione e il gioco fra pari? 2.3 In quale modo tutti i bambini sono coinvolti nelle attività svolte in gruppo? 2.4 In quale modo i bambini sono incoraggiati a rispettare le differenze all'interno del gruppo dei pari? 2.5 In quale modo si incoraggiano comportamenti positivi tra i bambini? 2.6 In quale modo i bambini sono incoraggiati a risolvere i conflitti fra di loro? 2.7 Cosa vorreste cambiare?

- 3) *Approccio centrato sul bambino*: 3.1 Le attività di apprendimento hanno inizio dagli interessi e dalle scelte dei bambini? 3.2 Il personale è disponibile a rispondere a tutte le domande dei bambini? 3.3 Tutti i bambini sono coinvolti nell'assumere decisioni per loro importanti? 3.4 Viene favorito il passaggio da un'attività educativa ad un'altra? 3.5 Qualora vi fosse la necessità, è possibile avere un sostegno personalizzato per l'apprendimento dei bambini? 3.6 Gli educatori possono interagire con l'educatrice /l'educatore che svolge l'attività di supporto alla sezione dove è iscritto un bambino con disabilità? 3.7 Cosa vorreste cambiare?
- 4) *Ambiente fisico a misura di bambino*: 4.1 La struttura è accessibile a tutti i bambini sia per gli spazi interni che esterni? 4.2 È consentito a tutti i bambini di partecipare in ogni attività proposta? 4.3 In quale modo la struttura risponde ai criteri di sicurezza e sanità per tutti i bambini? 4.4 L'arredamento e le attrezzature sono adatte per tutti i bambini? 4.5 In quale modo viene agevolata la partecipazione di tutti i bambini ad attività educative esterne alla struttura (es. visite guidate, giornate di gioco in spazi aperti, partecipazioni ad attività teatrali, ecc.)? 4.6 Cosa vorreste cambiare?
- 5) *Materiali per tutti i bambini*: 5.1 I materiali di gioco sono interessanti, facilmente accessibili e coinvolgenti per tutti i bambini? 5.2 I giocattoli e i materiali di gioco vengono usati per promuovere l'iniziativa, l'indipendenza, l'esplorazione e la creatività proprie dei bambini? 5.3 I materiali proposti ai bambini vengono utilizzati per promuovere la comunicazione, il linguaggio, l'alfabetizzazione, l'educazione scientifica (STEM)³? 5.4 Viene usato materiale adatto alle tipologie di gioco e all'apprendimento di tutti i bambini? 5.5 I giocattoli e i materiali per le attività rispecchiano la diversità culturale dei bambini? 5.6 I bambini vengono incoraggiati a giocare e a condividere i giocattoli o altro materiale con i pari? 5.7 Cosa vorreste cambiare?
- 6) *Opportunità di comunicazione per tutti*: 6.1 La struttura consente a tutti i bambini di utilizzare i vari linguaggi (verbale e non verbale)? 6.2 In quale misura le attività di apprendimento favoriscono lo sviluppo del linguaggio e della capacità di ragionamento dei bambini? 6.3 È consentito a tutti i bambini di prendere parte alle conversazioni con i pari o con l'adulto ed esprimere idee ed emozioni? 6.4 In quale modo i bambini di lingue materne diverse vengono incoraggiati ad esprimersi e viene facilitata la comprensione dei loro messaggi tra i pari? 6.5 Vengono usati diversi mezzi per facilitare la comunicazione per

3 L'acronimo inglese STEM indica le discipline di Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica. C'è una grande attenzione dell'Agenzia Europea per la promozione dell'educazione scientifica fin da piccolissimi. Si veda, al riguardo, il progetto *KitchenLab4 Kids* che promuove i concetti scientifici di base attraverso le attività culinarie nel contesto del nido e della scuola dell'infanzia.



tutti i bambini (es. immagini, segni grafici, linguaggio dei segni, Braille, tecnologie, ecc.)? 6.6 Cosa vorreste cambiare?

- 7) *Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi*: 7.1 Tutti i bambini partecipano alle attività di apprendimento? 7.2 Tutto il personale nutre grandi aspettative per tutti i bambini? 7.3 In quale modo viene espresso apprezzamento per gli sforzi e i successi di tutti i bambini? 7.4 In quale modo vengono utilizzate la diversità, i punti di forza individuali dei bambini e le risorse nelle attività di apprendimento? 7.5 In quale modo vengono effettuate le osservazioni e il monitoraggio sull'impegno dei bambini, l'apprendimento raggiunto e le necessità di sostegno? 7.6 Il personale ha opportunità di aggiornamento sui temi dell'inclusione? 7.7 Cosa vorreste cambiare?
- 8) *Ambiente a misura di famiglia*: 8.1 I genitori si sentono ben accolti? 8.2 I genitori sono invitati a partecipare alle attività della struttura? 8.3 In quale modo viene alimentato un rapporto di fiducia con le famiglie? 8.4 I genitori sono ben informati in merito alle attività quotidiane? 8.5 In quale modo i genitori vengono coinvolti nel processo decisionale che riguarda l'apprendimento, lo sviluppo ed eventualmente il sostegno per il proprio figlio? 8.6 In quale modo sono coinvolti i genitori nella progettazione, nello svolgimento delle attività e nel monitoraggio sull'impegno e l'apprendimento del proprio figlio? 8.7 Cosa vorreste cambiare?

Da notare come la formulazione degli *item* sia stata originariamente ispirata a scale di valutazione e ai sistemi di osservazione già esistenti in letteratura (Sylva et al., 2010; King et al., 2014; Pianta, 2015; Soukakou, 2012), anche se rielaborati secondo le ipotesi di indagine dei ricercatori del progetto IECE. Lo Strumento può essere migliorato e ristrutturato con maggiori aderenze alle esperienze educative del nido. Esso rappresenta, però, una prima, valida stimolazione per “parlare” di processi inclusivi al nido, in modo più approfondito e sistematico.

4. Il metodo di indagine

Lo studio ha avuto inizio con il coinvolgimento di un gruppo pilota di n.16 educatori degli ambiti territoriali n.7 e n.9 di Roma. Questo gruppo pilota ha lavorato sulla rilettura degli *item* del questionario adattandoli alla realtà del nido. Gli educatori hanno manifestato interesse per questo strumento cogliendone le potenzialità in vista della creazione di un ambiente veramente “a misura di bambino” per ciascun bambino inserito nel nido. A questa prima esperienza è seguito uno studio esplorativo più sistematico dello Strumento per la sua utilizzazione in questo contesto educativo. L'indagine esplorativa ha coinvolto n.41 educatori di nidi e due P.O.S.E.S.⁴ del municipio XIV e del municipio XI del Comune di Roma. Insieme con gli educatori sono stati coinvolti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia dei due municipi citati con lo scopo di validare la traduzione italiana del

4 La figura della P.O.S.E.S è una figura dirigenziale del Comune di Roma con compiti di coordinamento dei servizi per l'infanzia.

questionario, fornita dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education per la scuola dell'infanzia*, validazione non ancora effettuata per la versione italiana. In questo contributo si descrive, però, soltanto lo studio che ha portato all'adattamento del testo per il nido e alla sua validazione per questo centro educativo.

La scelta degli educatori e delle P.O.S.E.S. partecipanti all'indagine si è basata sulla conoscenza personale delle due dirigenti e di alcuni educatori dei nidi coordinati dalle stesse.

A partire da febbraio 2019 gli educatori si sono incontrati con i ricercatori per conoscere le origini e i contenuti del progetto IECE. A questo incontro ne sono seguiti altri, con cadenza settimanale, nel mese di marzo 2019, durante i quali gli educatori hanno cercato di mettere a punto il concetto di inclusione pervenendo ad una concezione condivisa. Durante i *focus group* realizzati dai ricercatori è emerso, infatti, che gli educatori collegassero il processo inclusivo alla sola presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Si è giunti ad una prima considerazione del significato dell'inclusione per i bambini dai quattro mesi ai tre anni, arco di tempo in cui i bambini frequentano il nido, facendo leva sui costrutti di partecipazione e impegno come espressione del diritto di "avere voce" del bambino e di essere e sentirsi coinvolto, qualunque sia l'età, nelle diverse situazioni della *routine* quotidiana.

Partecipare può voler indicare la capacità di assumere e mantenere impegni fin dalla più tenera età (Bondioli, & Savio, 2018). L'impegno, a sua volta, è strettamente legato all'apprendimento e all'interazione tra il bambino e il contesto educativo in cui cresce. Una delle caratteristiche dell'ambiente educativo inclusivo per la prima infanzia è data proprio dall'adozione di iniziative e misure educative appropriate per tutti i bambini e le loro famiglie, da parte degli educatori.

Sulla base di questa visione condivisa dei processi inclusivi al nido, si è passati ad analizzare il testo del questionario di autovalutazione. Gli educatori sono stati divisi in otto gruppi di cinque membri ciascuno, un solo gruppo è stato costituito da sei educatori. Ciascun gruppo ha esaminato una delle otto sezioni del questionario. Sono state quindi adeguate le domande al contesto del nido e al tipo di attività che vi si svolgono. Ciascun gruppo ha poi consegnato il lavoro svolto agli altri gruppi in modo che tutti gli educatori potessero esprimere la propria opinione sull'intera struttura del questionario. La versione rivisitata è stata utilizzata per verificare la funzionalità dello strumento. Gli educatori hanno iniziato a rispondere alle domande del questionario suddivisi per gruppi secondo il nido dove prestavano servizio. Le risposte "sì/no" alle domande del questionario sono state riportate su grafici a torta. Le risposte alle domande aperte sono state riferite ad una scala Likert a tre indicatori (risposta complessivamente affermativa – pienamente d'accordo 3, risposta complessivamente negativa – per niente d'accordo 1, risposta mediamente affermativa – abbastanza d'accordo 2). Per ogni sezione è stato costruito un diagramma a barre riportando le variabili di ciascuna sezione e successivamente queste risposte sono state riportate su di una matrice di sintesi che riporta tutti i risultati per sezione. La lettura dei dati così raccolti, per sezione, permette di riconoscere i fattori che caratterizzano un nido inclusivo e quanto questi fattori siano sviluppati nelle singole realtà. Dai risultati così interpretati è possibile progettare gli interventi migliorativi in riferimento alle variabili registrate nella matrice e collocate a sinistra della mediana in quanto esse rap-



presentano gli aspetti da migliorare. Per verificare la validità dei risultati ottenuti mediante lo Strumento di autovalutazione, è stato chiesto agli educatori, sempre raggruppati in base alla struttura di servizio, di compilare i questionari dell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008). Questo strumento nasce per il contesto scolastico e quindi ha determinato qualche difficoltà per gli educatori nella compilazione riguardante i nidi. Da notare come tutti gli educatori hanno incontrato difficoltà in riferimento agli stessi *item* dell'Index. Le risposte comunque ottenute sono state comparate con quelle dello Strumento di autovalutazione e si sono notate corrispondenze nelle sezioni e nei risultati di entrambi i questionari. In particolare si è potuta constatare una corrispondenza nella rilevazione della sezione denominata "Atmosfera complessivamente accogliente" dello Strumento di Autovalutazione e la sezione "Costruire comunità" nella dimensione A dell'Index e nella sezione "Approccio centrato sul bambino" dello Strumento di Autovalutazione e la sezione "Coordinare l'apprendimento" nella dimensione C1 dell'Index.

Il confronto dei dati tra i due questionari somministrati agli educatori e alle P.O.S.E.S partecipanti all'indagine ha fatto rilevare una corrispondenza nei risultati di entrambi i questionari, fattore che induce a confermare una prima ipotesi di validità dello Strumento di autovalutazione per il nido. Non essendo l'Index uno strumento nato per il contesto dei servizi 0-3 anni si rileva, per alcuni *item*, scarsa adeguatezza alle condizioni ambientali del nido. Per questo motivo l'indagine verrà ampliata utilizzando anche *focus group* e interviste semi-strutturate per poi confrontare i dati rilevati con questi strumenti con quelli ricavati dallo Strumento di autovalutazione.

5. Risultati

Lo scopo di questa prima indagine esplorativa è stato rappresentato dalla possibilità di utilizzare lo Strumento di autovalutazione guardando ai diversi aspetti dell'azione educativa nel nido. L'esame delle singole sezioni del questionario e di ciascun *item* all'interno di queste ha permesso di considerare l'adattabilità dello strumento alla realtà educativa del nido. Gli educatori, infatti, hanno facilmente ristrutturato le domande con l'ottica del professionista che opera all'interno della struttura in esame. Alcuni *item* hanno suscitato la perplessità degli educatori perché inizialmente ritenuti scarsamente riconducibili all'esperienza del nido. Si è trattato delle domande 1.4 e 1.5 relative al rispetto delle diversità del territorio e all'educazione al senso di appartenenza al gruppo dei pari; delle domande 2.2 relativa al gioco tra pari; delle domande 3.1 e 3.3 relative all'apprendimento che ha inizio dagli interessi dei bambini e all'assunzione di decisioni da parte degli stessi. Gli educatori hanno inizialmente ritenuto poco attinente la domanda 1.4 alle esperienze che si compiono nel nido, ma la discussione che ne è seguita ha fatto rilevare che in ogni comunità locale ci sono differenze più che diversità che costituiscono un valore come, per esempio, la presenza di parecchie famiglie di una stessa etnia, con le loro tradizioni e feste, la presenza di case-famiglia o di centri di aggregazione per gli anziani. Si tratta di realtà sociali con le quali gli operatori del nido possono interagire anche coinvolgendo i vari soggetti in progetti di collaborazione e condivisione di alcune attività educative. Si è pensato, per

esempio, all'esperienza di interazione tra anziani e piccoli, occasioni di incontro, al nido, durante le quali un gruppo di anziani fa giocare i bambini della sezione dei medi e dei grandi, racconta loro delle storie anche di come gli anziani giocavano quando erano piccoli e produce insieme ai bambini dei piccoli prodotti manufatti (es: gli origami). Riguardo al tema dell'appartenenza si è discusso a lungo se e come bambini molto piccoli possano avvertire il senso di appartenenza. Alcune educatrici hanno riportato le esperienze di quando chiedono ai gruppi dei medi o dei grandi di ritrovarsi insieme per svolgere una determinata attività e tra loro si inserisce un bambino appartenente al primo o al secondo gruppo. L'"intruso" viene subito riconosciuto dagli altri bambini come non appartenente alla sezione che lavora insieme. I ricercatori hanno fatto riflettere sull'uso di alcuni giochi che sviluppano coesione tra i bambini e senso di appartenenza alla sezione (Vopel, 2000). La domanda sul gioco tra pari ha messo in evidenza che, nel nido, bisognerebbe distinguere il gioco riservato ai bambini dai due anni in su da quello per i bambini entro il primo anno e mezzo di età. In particolare sembra difficile favorire il gioco tra pari perché il bambino molto piccolo vive ancora la fase del gioco solitario. I ricercatori hanno richiamato l'esperienza del cestino dei tesori della Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 1996) che può essere posizionato tra due bambini, per esempio, di sei e otto mesi, seduti uno vicino all'altro. L'esperienza è stata filmata da una ricercatrice all'interno di un'indagine sulle prime relazioni dei bambini (Rosati, 2019): entrambi i piccoli prendono gli oggetti dal cestino e li toccano, li girano tra le mani, li portano alla bocca. Nel fare questo, di tanto in tanto, i piccoli si guardano reciprocamente; dopo l'esplorazione di alcuni oggetti, il più piccolo dei due prende l'oggetto rimesso nel cestino dal più grande. Questa osservazione ha fatto pensare che, proprio grazie al fatto che i due bambini fossero uno vicino all'altro, durante il gioco di esplorazione degli oggetti, l'interazione tra i due sia stata facilitata dal materiale in comune, avviando in tal modo le premesse per lo sviluppo del gioco parallelo. Si può pertanto ritenere che l'indicatore 2.2 possa essere riferito all'esperienza di gioco nel nido per tutti i bambini, qualunque sia la loro età. La sezione n.3 è quella che ha fatto maggiormente discutere gli educatori soprattutto in riferimento all'apprendimento che inizia dai bambini stessi. Agli educatori, abituati alla progettazione lineare e consequenziale per obiettivi, risultava difficile pensare ad un apprendimento programmato che avesse origine da un interesse o da uno stimolo del bambino. I ricercatori hanno così sollecitato i gruppi a riflettere sulle attività che i bambini svolgono spontaneamente quando sentono di essere liberi nel contesto educativo. Questo tema appare ricco di implicazioni didattiche e si situa all'interno del filone di ricerca del *Child initiated learning* (Hood, 2013; Lopéz de Maturana, 2014), un approccio pedagogico che valorizza gli interessi e gli stimoli provenienti dai bambini stessi per progettare le attività di apprendimento. Anche in riferimento all'*item* sull'assunzione di decisioni da parte dei bambini, la riflessione che è seguita al commento del testo della domanda ha fatto pensare a quante piccole occasioni possono essere offerte ai bambini affinché questi imparino ad assumere decisioni. Alcuni esempi riportati durante la discussione riguardano la possibilità di scegliere, all'interno di un'attività per tutti, il proprio modo di realizzarla (es: scegliere il colore del cartoncino con cui montare un collage; scegliere con quale materiale effettuare una costruzione; scegliere cosa regalare alla mamma tra un'opzione di tre manufatti da realizzare. ecc.). Il lavoro di adattamento degli *item*



alle condizioni socio-pedagogico-educative, condotto dai ricercatori attraverso i gruppi di discussione, ha dato risultati positivi tali da far pensare ad una possibile generalizzazione dello Strumento in un'indagine più estesa. Il passaggio successivo è stato quello comunque di verificare la congruità delle domande in riferimento alle esperienze pratiche degli educatori per far emergere il livello di inclusione realizzato nelle strutture partecipanti allo studio.

L'esame delle risposte fornite dagli educatori, suddivisi in gruppi secondo la struttura educativa di appartenenza, ha fornito dati interessanti sia in riferimento al campione considerato sia in relazione alle dimensioni indagate con lo Strumento. Di seguito si illustrano alcuni dei dati più significativi. In riferimento alla sezione n.1 (atmosfera complessivamente accogliente) posta in correlazione con la sezione n.8 (ambiente a misura di famiglia), per esempio, è emerso che, secondo il parere di tutti gli educatori, l'idea di accoglienza coinvolge le famiglie e i bambini, ma l'atteggiamento inclusivo è meno sentito nei riguardi della comunità locale (domanda 1.4), del coinvolgimento dei genitori nelle attività quotidiane e nelle decisioni riguardanti l'apprendimento, lo sviluppo e il sostegno dei figli (domande 8.1 e 8.4). Queste ultime domande hanno avuto una percentuale di risposte negative (per niente d'accordo) molto alta (79,6%). Per la rilevazione dell'inclusione riferita al contesto (sezione n. 2 dello Strumento), gli educatori riconoscono l'importanza di una relazione interpersonale con il bambino da parte di tutti gli operatori presenti nella struttura, con una riserva nei riguardi del personale che solitamente non ha contatti frequenti con i bambini (es: i cuochi, gli ausiliari). Questi dati, unitamente a quelli riguardanti il coinvolgimento dei genitori, fanno pensare ad una scarsa considerazione del coinvolgimento di tutto il personale e dei co-protagonisti (i genitori) nel progetto educativo della struttura. Manca la visione del nido come una "comunità che apprende" (Sergiovanni, 2002) in cui ogni componente svolge una funzione in vista della crescita completa e armonica di tutti i bambini. Anche cucinare i pasti, sporzionarli, concordare con gli educatori e la P.O.S.E.S. una dieta differenziata per alcuni bambini costituiscono, infatti, espressioni dell' "aver cura" che è uno dei pilastri progettuali nei servizi 0-6 (Bondioli & Savio, 2018; Mortari, 2006).

Per quanto riguarda i processi inclusivi direttamente legati al coinvolgimento dei bambini, si è registrato un accordo pieno (92%) in riferimento all'accoglienza (sezione n. 1 dello Strumento) e all'ambiente fisico (sezione n. 4) accessibile a tutti anche negli arredi, nelle attrezzature e nella possibilità offerta a ciascun bambino di compiere esperienze all'esterno della struttura (visite guidate, escursioni, gare, ecc.). Appare invece più discutibile la sezione n.3 dove le percentuali maggiori (78%) si attestano sul valore medio (abbastanza d'accordo) per quanto riguarda l'apprendimento basato sugli interessi e sulle scelte dei bambini e sulla possibilità di coinvolgere questi ultimi nell'assumere decisioni. Questo dato concorda con la difficoltà registrata dai ricercatori nella fase di adattamento dello Strumento in riferimento alle domande 3.1 e 3.3. Da notare comunque che alla domanda finale di questa sezione del questionario ("Cosa vorreste cambiare?"), il 66% dei partecipanti ha risposto indicando il desiderio di approfondire le metodologie di apprendimento centrate sul bambino. La sezione n.5 riguardante i materiali per tutti i bambini presenta un'omogeneità di risposte a supporto delle attività che stimolano i bambini a giocare con materiale vario e naturale e con giocattoli che promuovano l'iniziativa, l'indipendenza, l'esplorazione e la creatività

dei bambini (pienamente d'accordo 99, 89% dei partecipanti). Si tratta di un dato che conferma la diffusione di una cultura ludica a supporto del gioco spontaneo, libero, autotelico e autodeterminato dal bambino (Bobbio, 2014; Saracho & Spodek, 2003; Savio, 2010). La sezione n. 6 presenta una visione particolarmente accogliente e inclusiva nei riguardi dei bambini che parlano lingue materne diverse da quella italiana e per i quali gli educatori hanno descritto varie esperienze di inclusione attraverso il gioco, confermando l'alta valenza educativa di questo mediatore che dà "voce" ai bambini privilegiando la comunicazione empatica, l'azione e la percezione (Mignosi, 2017; Staccioli, 2004). La sezione n.7 ha evidenziato una comune condivisione metodologica di tutti i partecipanti all'indagine nei riguardi dell'apprezzamento per gli sforzi e le azioni di tutti i bambini, per il loro coinvolgimento in tutte le attività proposte nel nido e per quanto attiene al nutrire alte aspettative di "successo" per ciascuno di loro. Anche in riferimento alla domanda 7.6 ("Il personale ha opportunità di aggiornamento professionale continuo per l'educazione inclusiva?") si è registrata l'unanimità dei partecipanti nel riconoscere le diverse possibilità di aggiornamento offerte agli educatori dal Comune di Roma e da vari enti di formazione, ma è stata contemporaneamente sottolineata la mancanza di formazione specifica sull'educazione inclusiva. Questo dato merita un'attenzione specifica per la possibilità di progettare nelle università percorsi di formazione riservati agli educatori sul tema in questione e, in modo particolare, sollecita l'attenzione politica ad aprire la possibilità di frequenza dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico, riservati agli insegnanti, anche agli educatori dell'infanzia, soprattutto tenendo conto della prospettiva unitaria dei servizi 0-6 anni.

Conclusioni

Nonostante lo studio illustrato costituisca soltanto una prima indagine sull'utilità dello Strumento di autovalutazione dei processi inclusivi al nido, sembra possibile riconoscerne le potenzialità e l'adattabilità alle caratteristiche di questo servizio educativo. Lo Strumento si è rivelato un mezzo utile per suscitare l'incontro tra gli operatori, il confronto, la discussione, la circolazione di buone pratiche e di idee sull'inclusione. Questa esperienza positiva in termini di condivisione di idee e di buone pratiche costituisce il maggiore punto di forza dello Strumento. Questo infatti offre opportunità di confronto tra tutti gli operatori del nido sui temi dell'inclusione; permette, inoltre, di rilevare o meno la necessità di migliorare le condizioni di inclusività della struttura. La suddivisione dello Strumento in sezioni si rivela particolarmente funzionale ad affrontare un aspetto alla volta della vita del nido. Questo fattore incoraggia il personale tutto a progettare piccoli miglioramenti della qualità dell'inclusione, sentendosi attivamente coinvolto nella creazione di contesti educativi realmente aperti e adatti a ciascun bambino. Lo Strumento presenta notevoli potenzialità per monitorare i processi inclusivi nel nido, ma necessita di essere ulteriormente articolato e posto in relazione con *focus group* e interviste strutturate per rinforzare l'impegno di tutti gli educatori e del personale di coordinamento e supporto nella realizzazione dell'inclusione.



Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnett, W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention. *Science*, 333 (6045), 975-978.
- Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.1: *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *ECPS Journal*, 8, 53-85.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- 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.
- Costa, A. & Kallic, B. (2004). *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*. Thousand Oaks CA: Corwin Press
- Council of the European Communities, (1992). *Council Recommendations of 31 March 1992 on Child Care*. 92/241/EEC. Eur-lex-europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31992H0241 (ultimo accesso 20 marzo 2019).
- De Anna, L. (2016). La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia, l'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 636-654). Pisa: ETS.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C.Ginè, F. Bellor, eds.). Odense: European Agency Publishing.
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Trad. it. a cura di A.Lazzari, San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Fogassi, L. (2019). Periodi sensitivi, finestre evolutive e plasticità neuronale. Le conferme biologiche. In R. Regni, & L. Fogassi, *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione* (pp. 221-238). Roma: Fefè.
- Foni, A. (2016). I nidi dalla legge 860 del 1950 alla legge 1044 del 1971. La nascita e lo sviluppo di un'idea di servizio pubblico in Italia in <http://unione femminile.it/i-nidi-nascita-e-sviluppo-di-unidea-di-servizio-pubblico/> (ultimo accesso il 29 ottobre 2019).
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Junior.
- Granlund, M. (2013). Participation. Challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Childcare, Health and Development*, 39 (4), 470-473.
- Hood, P. (2013). The development of high quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into key stage one: a whole school initiative. *Early Child Development and Care*, 183, 8, 1181-1196.
- King, G., Rigby, P., Batorowicz, B., McMain-Klein, M., Petrenchik, T., Thompson, L., & Gibson

- M. (2014). Development of a Direct Observation Measure of Environmental Qualities of Activity Settings. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56 (8), 763-769.
- López de Maturana, L.D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13, 37, 85-94.
- Mignosi, E. (2017). Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici. In A. Bondioli, & D. Savio (eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 157-182). Azzano S. Paolo: Junior.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Odom, S.L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., sandall, S., Hanson, M.J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. (2004). Preschool Inclusion in the United States: a Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (1), 17-49.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e della adolescenza* in <http://www.garanteinfanzia.org/diritti> (ultimo accesso 11 settembre 2019).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2002). *ICF Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*. Trento: Erickson
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2007). *ICF Classificazione internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2012). *Inserimento, integrazione, inclusione*. Napoli: Liguori.
- Pianta, R.C. (2015). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* Charlottesville (Virginia): Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K.R. (2009). The Effects of Pre-School Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned with the Evidence base and What We need to Know. *Psychological Science*, 10 (2), 49-88.
- Rosati, N. (2019). Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita. *Formazione, Lavoro, Persona*, 29, 2, 113-123.
- Saracho, O.N., Spodek, B. (eds) (2003). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Greenwich (CT): Information Age Publishing.
- Savio, D. (2010). Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi. In A. Bondioli, & D. Savio (eds.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena* (pp. 205-254). Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- Sergiovanni, T.J. (2002). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Soukakou, E.P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 478-488.
- Staccioli, G. (2004). *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Sylv, K., Siraj-Blatchford & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: the Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Vopel, K.W. (2000). *Bambini senza stress*. Torino: ElleDiCi.
- Warnock H., M. (1978). Warnock Report in <http://www.educationeengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (ultimo accesso 14 settembre 2019).