

Il gioco nei bambini con disabilità intellettiva

La gravità della disabilità intellettiva influenza la natura e le caratteristiche del gioco

Il gioco non emerge in modo informale (Allen 1980)

Bambini più interessati alle caratteristiche fisiche dei materiali di gioco // che alle loro possibilità rappresentative (manipolare e maneggiare materiali di gioco; più ripetitivi e meno vari nei giochi e nella scelta di giocattoli) (Lender, Goodman & Linn, 1988)

c'è un ritardo nell'emergere del gioco simbolico

VS

Entrambi i gruppi di bambini (con e senza ID) spendono quasi lo stesso tempo in giochi funzionali, costruttivi e del fare finta durante una situazione di gioco indipendente da casa (Malone, 2009; Malone & Stoneman, 1990).

Gioco cognitivo

Rispetto alla dimensione cognitiva del gioco, lo sviluppo del gioco nei bambini con ID procede in modo simile a quello dei bambini in via di sviluppo in genere (TD), ma i ritardi sono generalmente presenti e il gioco simbolico appare in seguito.

Il gioco sembra essere più ripetitivo, a causa della distraibilità e della compromissione della motivazione, della percezione, dell'apprendimento (Lender et al., 1998; Morgenstern, 1968).

Gli aspetti legati alle capacità di imitazione, immaginazione e drammatizzazione sono ritardati.

Bambini con difficoltà nel ragionamento cognitivo, nella pianificazione di strategie e obiettivi.

Quando coinvolti in una situazione strutturata, in cui ad esempio gli adulti definiscono gli obiettivi di gioco, i bambini con ID hanno mostrato un livello di gioco più alto (Nader-Grosbois e Vieillevoys, 2012).

Gioco sociale

Rispetto alla dimensione sociale del gioco, rispetto ai bambini in via di sviluppo in genere, i bambini con ID mostrano una percentuale maggiore di gioco solitario (Guralnick et al., 1996b; Guralnick & Groom, 1987a; 1987b; Kopp et al., 1992),

interagiscono meno con i coetanei e mostrano livelli di complessità inferiori nel coinvolgimento (Guralnick, Connor, Neville e Hammond, 2006; Luttrupp & Granlund, 2010).

I bambini con ID hanno meno probabilità di iniziare a giocare con i coetanei e hanno difficoltà di cooperazione (Luttrupp & Granlund, 2010; Messier et al., 2008). In effetti, giocare con i coetanei è un'attività molto impegnativa dal punto di vista linguistico, cognitivo e sociale.

Trascorrono più tempo nella passività o nel disimpegno dall'attività rispetto ai bambini TD

Hanno reti sociali più piccole e raramente hanno buoni amici con cui giocare frequentemente.

Trascorrono una percentuale più elevata delle loro attività sociali (incluso il gioco) con adulti (genitori, insegnanti, educatori) o fratelli, che hanno maggiori probabilità di adattarsi al livello cognitivo e

interazionale dei bambini con ID e possono comprendere meglio la loro comunicazione (de Falco, Esposito, Venuti e Bornstein, 2008; Luttrupp & Granlund, 2010; Moyson & Roeyers, 2012; Solish, Perry e Minnes, 2010).

Difficoltà per i bambini TD a comprendere e anticipare la reazione dei bambini con ID, a causa delle loro difficoltà nelle interazioni sociali complesse e nell'autoregolazione (Ytterhus 2003)

Le madri di bambini con ID tendono ad essere più direttive e di supporto di quanto non lo siano le madri di bambini TD

Il grado e il tipo di disabilità non sono fortemente correlati con la competenza sociale e la partecipazione del bambino (Luttrupp & Granlund, 2010).

Il Gioco nei bambini con problemi di udito

(Anna Andreeva, Pietro Celo, Nicole Vian)

Caratteristiche dei bambini con problemi di udito

Le differenze tra i comportamenti ludici dei bambini sordi e quelli normoudenti sono fortemente associate ai livelli linguistici (Higginbotham e Baker, 1981 a Schirmer, 1989; Spencer e Marschark, 2010).

I bambini sordi non producono giochi motori attraverso le vocalizzazioni perché non possono ascoltare se stessi e non possono provare piacere nell'ascoltare i loro borbottii (De Santis 2011).

I bambini sordi trascorrono più del loro tempo come "spettatori" di gioco e in giochi solitari. Si impegnano meno in giochi paralleli e in giochi cooperativi e di drammatizzazione con i loro coetanei (Slade, 1994).

Gioco cognitivo

Nessuna differenza significativa nei livelli di di gioco di finzione tra bambini con sviluppo tipico e bambini con problemi di udito.

I bambini che hanno un ritardo significativo nella lingua parlata sono meno impegnati nel gioco del far finta rispetto ai loro coetanei (Higginbotham & Baker, 1981; Schirmer, 1989; Cornelius & Hornett, 1990; Brown, Prescott, Rickards & Paterson, 1997; Selmi & Rueda, 1998: in Brown, et al., 2001).

I bambini con perdita dell'udito tra i 12 e i 30 mesi nei programmi orali hanno prodotto un gioco meno fantasioso rispetto ai loro coetanei. Sono state riscontrate differenze nel dominio del linguaggio ma non nel dominio cognitivo (Brown, et al., 2001).

Il gioco fornisce un contesto in cui i bambini sono motivati a comunicare e la disponibilità dei compagni di gioco aumenta la frequenza e la gamma di opportunità per la pratica della lingua.

Il gioco funzionale cognitivo richiede una migliore comprensione delle regole attraverso l'ascolto. Qayyum et al. Hanno scoperto che i giochi, che richiedono l'ascolto delle regole prima dell'inizio del gioco, non sono stati ben compresi dai bambini con H. I.

Gioco sociale

Il gioco richiede ai bambini di usare la lingua in modi innovativi e di comunicare più chiaramente negli scambi sociali.

Il gioco potrebbe essere efficace nello sviluppo delle relazioni necessarie per favorire l'interazione appropriata (ad es. Interpretazione del gioco, condivisione) e, in definitiva, la crescita della comunicazione sociale (ad es. Iniziativa vocale / verbali, domanda e risposta) tra i bambini con e senza perdita dell'udito (Bat-Chava e Deignan 2001)

I bambini con problemi di udito sono significativamente meno coinvolti in giochi associativi o cooperativi rispetto ai bambini con udito normale.

Conclusione

Un migliore sviluppo del linguaggio sia nella lingua dei segni che nella lingua parlata è un fattore predittivo di un comportamento di gioco migliore. I bambini sordi potrebbero aver bisogno di più segni visivi, indizi o lettura labiale e questo richiede più tempo nelle interazioni. Tuttavia, più tempo negli scambi non significa una peggiore qualità dell'interazione di gioco, specialmente quando questo è fatto con una modalità di comunicazione adatta per ogni bambino sordo.

Il Gioco dei bambini con disabilità visive

(Mira Tzvetkova-Arsova e Tamara Zappaterra)

Caratteristiche dei bambini con problemi della vista

Molti studi hanno dimostrato che i bambini con disabilità visive hanno una variabilità delle capacità di competenza sociale, un'interazione sociale compromessa e che ciò limita il comportamento : in età prescolare sono meno intraprendenti, cercano meno l'interazione con i coetanei e raramente propongono giochi e attività (Parsons , 1986; Skellenger, Rosenblum e Jager, 1997; Zanandrea, 1998; Celeste 2006).

I bambini ciechi preferiscono giochi e giocattoli tattili-uditivi e raramente sono impegnati in giochi simbolici.

Tuttavia, i bambini ipovedenti sono in grado di sviluppare le loro abilità di gioco in modo simile ai bambini vedenti, con alcune difficoltà o ritardi.

Gioco cognitivo

Gli studenti non vedenti hanno avuto ritardi significativi in molte aree di gioco - ad es. non eseguivano giochi imitativi prima dei 30-36 mesi.

Il concetto di Sé nei bambini ciechi e ipovedenti è ritardato a causa del loro scarso e raro impegno in giochi simbolici, di finzione e di fantasia.

Il bambino cieco rimane impegnato più a lungo in giochi che includono l'esplorazione del proprio corpo; manipolazione indifferenziata di un oggetto; in una modalità non funzionale, senza scopi specifici. Si tratta quindi di attività di gioco ripetitivo e stereotipato in solitario.

Il gioco simbolico appare molto più tardi rispetto ai bambini vedenti, ma anche il gioco costruttivo è compromesso da difficoltà di coordinamento manuale e bimanuale, dalla minore capacità di coordinamento e orientamento.

I bambini ciechi non partecipano a giochi di finzione e imitazione prima dei 30-36 mesi

La difficoltà del processo di separazione-individuazione non solo è causa di una limitata percezione di sé, ma anche del suo sviluppo tardivo del linguaggio, specialmente per quanto riguarda la comparsa tardiva del pronome della prima persona "Io".

Il ritardo iniziale nello sviluppo del linguaggio è anche spiegato (Rowland, 1984; Hatwell 2003) in relazione alla mancanza di dialogo tra il bambino in età prelinguistica e la madre attraverso espressioni facciali e la prossemica.

Brambling (2004) ha anche sottolineato che quando il gioco simbolico appare nel bambino cieco viene espresso non con oggetti, ma con giochi di ruolo. Può darsi che il bambino cieco sia in grado di raggiungere più facilmente la simbolizzazione attraverso una somiglianza di movimento anziché una similitudine dell'oggetto. Cioè, viene utilizzato con un'enfasi sul verbale, segno che il ritardo nella lingua iniziale può essere perfettamente compensato.

Gioco sociale

I bambini ciechi hanno trascorso il 56% del loro tempo di gioco, giocando da soli, mentre i bambini ipovedenti hanno trascorso solo il 33% di questo tempo da soli, rispetto al 14% nei bambini senza disabilità visive. Lo stesso autore ha anche scoperto che i bambini vedenti trascorrevano più tempo a interagire con i loro coetanei.

Strategie

Rettig & Salm (1992) hanno suggerito cinque strategie di intervento al fine di sostenere e migliorare il gioco comportamentale dei bambini con disabilità visive:

Istruzioni specifiche per lo sviluppo delle abilità di gioco.

L'uso di giocattoli.

Adattamento dell'ambiente.

Inclusione di pari senza disabilità.

Il ruolo degli adulti.

La prima strategia include azioni come:

a) fornire ai bambini non vedenti e ai neonati il maggior numero possibile di oggetti reali; b) aiutare il gioco simbolico; c) evitare comportamenti e manierismi stereotipati, ecc. ; d) migliorare il senso di sé per favorire lo sviluppo sociale (Rettig, 1994); e) incoraggiare la motivazione intrinseca, l'impegno attivo, la flessibilità, la spontaneità (Recchia, 1997).

La seconda strategia include:

a) dimostrare al bambino come utilizzare i diversi giocattoli che ha a casa; b) fornire al bambino cieco più giocattoli tattili e / o musicali ecc.

La terza strategia suggerisce di aiutare i bambini ipovedenti a orientarsi e muoversi in modo efficace e sufficiente nel loro ambiente di gioco e a sentirsi a proprio agio e al sicuro lì.

La quarta strategia prevede di introdurre dapprima un compagno di gioco vedente e di includere lentamente più bambini vedenti. Rettig & Salm (1992) hanno anche suggerito di fornire una supervisione da parte degli adulti quando bambini vedenti e non vedenti giocano insieme al fine di incoraggiare qualsiasi interazione spontanea ed evitare qualsiasi comportamento discriminatorio. L'interazione del bambino cieco con i coetanei è importante per l'accesso al gioco associativo e cooperativo.

Infine, la quinta strategia suggerisce diversi livelli di partecipazione degli adulti (genitori, terapisti e altri) al gioco dei bambini non vedenti.

Il Gioca dei bambini con problemi motori

(Serenella Besio e Natalia Amelina)

La presenza di vari gradi di menomazioni motorie ha un impatto negativo sullo sviluppo mentale e cognitivo del bambino.

Dallas et al. (1993a) hanno scoperto che i bambini con PC hanno mostrato un deficit di assertività durante il gioco, mentre Brodin (1999) sottolinea anche la passività, la mancanza di attenzione e concentrazione.

Howard (1996) ha ipotizzato una possibile correlazione tra questi dati comportamentali e le abitudini di vita di questi bambini, spesso obbligati a ridurre drasticamente il tempo libero e il divertimento, a causa dei ritmi intensi e frequenti della riabilitazione fisica.

La mancanza di iniziativa sembra essere una conseguenza ma anche una causa di riduzione delle occasioni di gioco.

Gioco pratico

Il bambino è particolarmente svantaggiato in tali attività: i processi inferenziali sembrano procedere dalle capacità motorie e in particolare dal loro uso all'interno delle attività di gioco.

In effetti, ci sono bambini con disabilità fisiche che, a causa delle loro limitazioni funzionali, non possono raggiungere, manipolare, usare gli oggetti e sono solo spettatori delle attività di gioco dei loro coetanei.

Per dare loro la massima mobilità possibile, per rendere possibile il gioco ai bambini con disabilità fisiche, che non sono in grado di manipolare direttamente oggetti, sono stati implementati adattamenti mirati e sistemi di soluzioni assistive (Cook et al., 2000).

La linea produttiva di ricerca e intervento è condotta in un'area tecnologica e ha lo scopo di aumentare la consapevolezza di insegnanti e professionisti nel settore e di migliorare le loro conoscenze e competenze nella valutazione e nella scelta di prodotti, giocattoli e tecnologie per il gioco di bambini con disabilità fisiche.

Gioco simbolico

La capacità di usare oggetti per far finta di giocare, ma anche di usare il linguaggio per creare e "vivere" mondi inventati. Ad ogni modo, alcune scoperte in letteratura (Martinoni, Scascighini, 1997) descrivono casi di gioco simbolico in assenza di una capacità vocale completamente sviluppata, soprattutto se sono state stabilite strategie di comunicazione alternativa.

Forte influenza esercitata sul gioco simbolico dal contesto socio-economico del bambino e dagli stili educativi dei genitori (Bornstein et al., 1996).

Le attività di gioco sono la base per costruire un quadro teorico per mettere in relazione le abilità dei robot con i bambini che sviluppano abilità cognitive.

A partire da questo punto, ad esempio, l'uso di robot come tecnologie assistive per dare ai bambini con disabilità fisiche la possibilità di giocare attraverso la manipolazione è stato testato allo scopo di misurare i possibili effetti sulla giocosità (Rincon et al., 2013a); i robot venivano usati per giocare a casa, con l'intenzione di supportare il gioco libero di un bambino con CP.

I risultati hanno dimostrato che la giocosità aumentava con l'introduzione di un intervento robotico; e, ancora più interessante, che ciò è accaduto grazie alla creazione di scenari di gioco in cui i robot sono diventati il mediatore di attività simboliche

Gioco di regole

I bambini con disabilità fisiche possono affrontare questo tipo di gioco in molti casi ricorrendo all'uso di uno strumento IT; se il problema dell'accessibilità viene risolto correttamente e viene scelto il gioco adatto in relazione alle loro capacità cognitive, è possibile offrire loro un ambiente virtuale che sia adattabile e utilizzabile.

Questo tipo di giochi è già stato sperimentato con successo (Weiss et al., 2003; Reid, 2004): ad esempio, gli adolescenti con paralisi cerebrale hanno mostrato apprezzamento e godimento nell'uso di questi strumenti, in stretta correlazione con il carico di lavoro cognitivo richiesto dal gioco.

Aspetti sociali

Rischio che i genitori adottino un atteggiamento «diagnostico» (Brodin, 2005)

I genitori dovrebbero essere addestrati ad adottare abilità specifiche, come resistere alla lentezza nell'esecuzione dei gesti dei propri figli e alla loro ritardata comprensione delle situazioni di gioco, nonché acquisire le competenze necessarie per ravvivare la concentrazione sul compito e mantenerla per lunghi periodi.

Bambini con disabilità fisiche descritti come frustrati dalla loro menomazione motoria e con scarsa fiducia in se stessi come giocatori e compagni di gioco (Pollock et al., 1997) e descritti come "piagnucolosi" ed emotivamente instabili, non molto amichevoli (Sprinkle, Hammond, 1997).

Secondo Skär (2002) migliorano la propria percezione se usano tecnologie assistive che possono dare loro maggiore autonomia nelle attività di gioco senza ricorrere all'aiuto di un adulto.

I bambini con disabilità motoria tendono, indipendentemente dall'età cronologica, ad assumere ruoli subalterni nel gruppo (Dallas et al., 1993a, 1993b); i giochi di coppia sono, per questo motivo, più fruttuosi se il bambino con disabilità è il più giovane, beneficiando così dei comportamenti di controllo adottati dall'altro (McGillicuddy-De Lisi, 1993).

I bambini con buone competenze verbali hanno maggiori probabilità di essere coinvolti nelle attività di gioco tra pari (Stoneman et al., 1989; Harper, McCluskey, 2002); anche le competenze cognitive influenzano i tipi di gioco associativo e collaborativo.

È possibile che un'esperienza positiva e una relazione con un pari compromesso possano contribuire a migliorare gli atteggiamenti generali nei confronti della disabilità in generale e della percezione di ausili tecnici e altri possibili "oggetti strani" come semplicemente normali nel contesto scolastico (McMillen, Söderberg, 2002 ; Bender Pape et al., 2002)

Gioco di bambini con disturbi dello spettro autistico

Caratteristiche dei bambini con ASD

Per giocare sono necessarie abilità multiple (cognitive, psicomotorie e relazionali), in particolare per giocare con i coetanei e le difficoltà nel gioco fanno parte dei sintomi fondamentali dell'ASD.

Questi bambini sembrano meno inclini al gioco dei loro coetanei, mostrando comportamenti ripetitivi con oggetti e interessi di gioco limitati.

I bambini con ASD hanno difficoltà di integrazione sensoriale, ridotta attenzione, limiti nelle capacità di imitazione e nell'immagine mentale, che sono tutte abilità necessarie per il gioco simbolico e il gioco di finzione.

Il disturbo dell'interazione sociale, che è il sintomo principale dell'ASD, ha conseguenze molto pesanti per il gioco sociale. Le difficoltà nella comunicazione verbale e non verbale limitano la capacità dei bambini con ASD di impegnarsi in gioco con gli altri.

Gioco cognitivo

Spesso giocano con gli oggetti in modo ripetitivo, restrittivo, rigido e non simbolico, centrato sulle particolarità sensoriali e / o sulla comprensione fisica. Per loro, il tempo "libero" è spesso un periodo di stress, in quanto non sanno cosa fare in un tempo così non strutturato.

Gli ambienti programmati, prevedibili ed emotivamente neutrali delle nuove tecnologie sono particolarmente apprezzati dai bambini con ASD.

Con tali dispositivi, i bambini possono giocare durante il loro tempo libero e anche imparare in modo divertente, ma con il rischio che un uso eccessivo possa portare al confinamento e all'isolamento sociale.

Le interazioni con il robot coinvolgono i bambini in interazioni imitative. I robot vengono utilmente utilizzati come mediatori sociali per interagire con altre persone, incoraggiare l'attenzione condivisa, suscitare risposte sociali positive come la parola.

Gioco sociale

I bambini con ASD rispondono in modo incoerente ai coetanei quando questi iniziano a giocare

Hanno anche un uso limitato dell'attenzione condivisa e di altre abilità non verbali, oltre a marcate difficoltà verbali per chiedere oggetti, richiedere informazioni e condividere emozioni, che li rendono non in grado di affrontare o sostenere il gioco sociale. Anche quando mostrano interesse attivo nel gioco, sembrano strani ai bambini a sviluppo tipico perché si comportano e parlano in modo idiosincratico.

Questo tipo di interazione sociale è spesso considerato indesiderabile e la risposta dei pari è un rinforzo negativo. In circostanze di elusione reciproca, i bambini con ASD sono ad alto rischio di essere esclusi dai pari o spesso si escludono dalle interazioni tra pari.

I bambini con un disturbo come l'ASD trascorrono più tempo in attività controllate e apprese con gli adulti piuttosto che con i coetanei, il che solleva importanti barriere psicosociali.

Conclusione

I bambini con ASD presentano deficit sensomotori, cognitivi e socio-emotivi che possono ostacolare il gioco, in particolare il gioco sociale. Un esame delle loro preferenze di gioco e degli interventi incentrati sulla loro competenza di gioco sono ancora rari

Tuttavia, giocare nei primi interventi sollecita emozioni positive nei bambini e sviluppa il loro interesse per l'interazione sociale. L'introduzione di giochi e la progettazione di opportunità di gioco appropriate per i bambini con ASD devono essere tra le finalità più importanti per educatori, medici e genitori.